



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
CAMPUS III – PALMEIRA DOS ÍNDIOS
GERÊNCIA DO NÚCLEO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS LITERATURAS

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: A TESSITURA DAS IDENTIDADES DE
PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA – UM OLHAR INTERPRETATIVISTA**

PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL
2016

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: A TESSITURA DAS IDENTIDADES DE
PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA – UM OLHAR INTERPRETATIVISTA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras, campus III, da Universidade Estadual de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Graduado em Letras com licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas.

Orientadora: Profa. Ma. Eliane Bezerra da Silva

PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL
2016



**ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS
CAMPUS III - PALMEIRA DOS ÍNDIOS
GERÊNCIA DE NÚCLEO DO CURSO DE LETRAS
LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS LITERATURAS
LÍNGUA INGLESA E SUAS LITERATURAS**

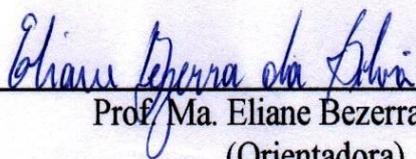


**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: A TESSITURA DAS
IDENTIDADES DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA – UM
OLHAR INTERPRETATIVISTA**

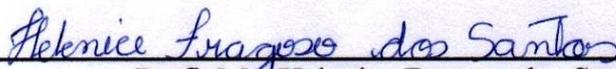
SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Corpo Docente da Gerência de Núcleo do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – Campus III e Aprovado em 26 de outubro de 2016.

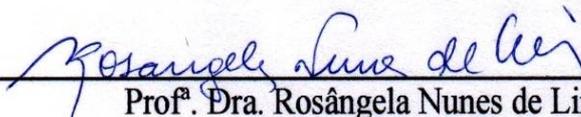
Banca Examinadora:



Prof.ª Ma. Eliane Bezerra da Silva
(Orientadora)



Prof.ª Ma. Helenice Frago dos Santos
(1ª Leitora Crítica)



Prof.ª Dra. Rosângela Nunes de Lima
(2ª Leitora Crítica)

Dedico esse trabalho a todos os que torceram e torcem direta ou indiretamente por mim, por cada oração que reforça o atendimento das minhas preces a Deus.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, pelo dom da vida, por cada ano de estudo, por todas as oportunidades e pelas inúmeras preces atendidas pela intercessão de **Maria Santíssima**.

À minha mãe, **Luciane**, por todos os dias em que me acordava para ir à escola, lembrando-me da grande importância que o estudo tem no crescimento pessoal e profissional; por ser exemplo de docente e ser humano.

Ao meu pai, **Silvio**, por nunca medir esforços para realizar os meus sonhos.

À minha irmã, **Lívia**, pelo companheirismo e pela credibilidade depositada em mim.

À minha orientadora, **Eliane Bezerra da Silva**, pela oportunidade de adentrar na iniciação científica e pela confiança em mim como aluno e pesquisador na academia, atribuindo confiança para as minhas pesquisas no Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas (GENA/CnpQ).

Às professoras examinadoras deste trabalho, **Helenice Fragoso** e **Rosângela Nunes**, que trouxeram importantes considerações sobre a minha pesquisa que, com certeza, contribuirão em grande escala com o desenvolvimento de estudos futuros.

Aos **familiares** próximos e distantes que sempre acreditaram e torceram por mim, em especial as minhas primas Nelma, Lidiane e Leiliane.

Aos **colegas de curso** que, junto comigo, seguiram os oito períodos de graduação com força de vontade e determinação para vencer na vida. Em especial: Gabriela, Claudicélia, Yvone e Marta que comigo compartilharam momentos fáceis e difíceis com maior proximidade.

Aos **colegas de transporte** (Maribondo/Palmeira dos Índios), pelas horas mais difíceis que passamos juntos. Foram as experiências mais divertidas de minha vida, as quais demonstraram o real sentido da amizade, fazendo valer o ditado: *A união faz a força!* A vocês: Maylza Belizário, Leila Kely, Hericles, Willams Lima, Willams Ferreira, Débora, Fernanda, Karine e Clédja.

Aos demais **professores do curso de Letras**, campus III, da Universidade Estadual de Alagoas, pelos conhecimentos passados e as exigências que fizeram-me crescer cada vez mais como acadêmico e profissional. A vocês: Verônica

Tavares, Margarete Paiva, Fernando Augusto, Almir Oliveira, Almir Bispo, Ana Paula Araújo, Iraci Nobre, Pedro Antonio, Jean Marcelo, Luziano Mendes, Damiana Ballerini, Samara Cavalcanti e José Assis.

À **Escolinha Descanso da Mamãe**, ao **Colégio Sagrado Coração de Jesus**, à **Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Perpétuo Socorro** e à **Escola Estadual Odete Bonfim**, instituições responsáveis pela minha educação básica, em especial a terceira que hoje me acolhe como docente, possibilitando a aquisição de ricas experiências profissionais.

À **Universidade Estadual de Alagoas** por me proporcionar ensino gratuito e de qualidade.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas**, por conceder-me as bolsas de iniciação científica durante o período da graduação, o que contribuiu muito para o término do curso de Letras.

A todos muito, muito obrigado!

"Escrever é colocar a sua emoção no papel e depois compartilhar com as pessoas um pouco dos seus pensamentos".

Roseli Ubaldo

RESUMO

Esta monografia apresenta uma pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo interpretativista em narrativas autobiográficas. Objetiva em linhas gerais desenvolver a tessitura das identidades de professores de língua portuguesa através da autobiografia destacando, dessa forma, questões como a escolha da profissão docente, o ensino de gramática normativa, o ensino de literatura e o uso das TIC em sala de aula, vislumbrando, por fim, uma análise sobre a tendência pedagógica adotada pelos 2 (dois) professores colaboradores. Entende-se que, para tecer uma formação atravessada por desafios, precisamos partir de um pressuposto sólido e capaz de descrever as principais particularidades que constroem a identidade docente do professor de língua materna, assim, denominamos a narrativa autobiográfica como meio proveniente do fim esperado. A pesquisa narrativa possibilita um entendimento demasiadamente apurado no que tange a trajetória de vida e trabalho do autor que, em suma, tece a sua própria história, não deixando que o pesquisador necessite utilizar as relações hipotéticas. Constatou-se, diante da análise dos dados, que os colaboradores, professores por opção e vocação, compreendem que o ensino de gramática é de extrema necessidade na formação do aluno, no entanto, destacam que tomam as precauções necessárias para não praticar – direta ou indiretamente – o preconceito linguístico; concordam com a contribuição humanística tida no ensino de literatura; e vêm empregando o uso das TIC em sala de aula, sempre elaborando o planejamento estratégico anteriormente, para que haja organização em sala de aula e interação professor-alunos. Com isso, viu-se que os colaboradores defendem uma pedagogia crítica, viabilizando que o ensino não é composto pela teoria da reprodução, mas sim, pela união de partes que desenvolvem a aprendizagem significativa.

Palavras – chave: Formação do Professor. Narrativa Autobiográfica. Identidade Docente.

ABSTRACT

This paper presents a qualitative research, characterized by an interpretive study of autobiographical narratives. Aims in general to develop the fabric of the identities of Portuguese language teachers through the autobiography highlighting thus issues such as the choice of the teaching profession, the teaching of normative grammar, literature teaching and the use of ICT in the classroom, glimpsing finally, an analysis of the pedagogical trend adopted by the two (2) employees teachers. It is understood that, to weave a formation traversed by challenges, we need from a solid and capable assumption describe the main characteristics which build the teaching identity of the teacher mother tongue, so call the autobiographical narrative as a means from the expected end. The narrative research enables too keen understanding regarding the trajectory of life and work of the author who, in short, weaves his own story, leaving the researcher needs to use the hypothetical relationships. It was found before the data analysis, that employees, teachers by choice and vocation, understand that grammar teaching is of utmost necessity in training the student, however, point out that they take the necessary precautions to not practice - directly or indirectly - the linguistic discrimination; They agree with the humanistic contribution taken in the teaching of literature; and have been employing the use of ICT in the classroom, always elaborating strategic planning before, so there is organization in the classroom and teacher-student interaction. Thus, we found that employees maintain a critical pedagogy, allowing that teaching is not composed of the reproduction theory, but by the union of parties that develop meaningful learning.

Keywords: Teacher Training. Autobiographical Narrative. Teacher Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA	14
1.1. Gramática normativa x preconceito linguístico: que língua devemos ensinar?	14
1.2. Ensino de literatura: da finalidade a contribuição na formação de alunos e professores	24
1.3. As TIC e o letramento digital: da inovação à necessidade da educação	34
1.4. As percepções de ensino e as tendências pedagógicas contemporâneas	39
2. O CONTEXTO DA PESQUISA	47
2.1. Compreendendo os estudos de identidade	47
2.2. Construção da identidade docente através da narrativa autobiográfica	49
2.3. Instrumentos de coleta de dados	56
2.3.1. Os participantes	57
2.3.1.1. Kris	57
2.3.1.2. Célia	57
2.3.1.3. O pesquisador	58
3. A ANÁLISE DOS DADOS	60
3.1. A escolha da profissão docente	61
3.2. Ensino de gramática <i>versus</i> o preconceito linguístico	67
3.3. A contribuição da literatura para o ensino de língua materna	73
3.4. As TIC e as implicações da inovação educacional	77
3.5. A tendência pedagógica	80

CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS.....	95

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo apresentar a tessitura das identidades de professores de língua materna. Acreditamos que um estudo desse porte dispõe à pesquisa científica em educação maneiras mais adequadas para lidar com a temática da formação de professores, principalmente no que tange às aplicações de novas teorias, metodologias e práticas referentes ao ensino de língua materna, uma vez que, na maioria dos casos, as exigências trazidas pelos estudos linguísticos, literários e educacionais vêm surgindo de modo simultâneo, ocasionando a chamada crise de identidade (GUEDES, 2006) ou a fragmentação de identidade (HALL, 2003) no perfil dos docentes.

Objetiva-se averiguar as influências do ensino de gramática normativa no ensino e na formação de professores de língua materna, enfocando nas principais teorias sobre a prática do preconceito linguístico; explorar as discussões sobre o ensino de literatura e suas implicações para a formação humanística de alunos e professores; analisar os principais pontos de vista sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, vislumbrando os prós e os contras no trabalho docente; identificar os pontos de melhorias emergenciais que o ensino de língua materna carece; verificar os aspectos identitários que influenciam os professores a permanecer na profissão; e apontar as influências de estudo com narrativas autobiográficas para a tessitura da identidade docente.

Tem-se como objeto de estudo 2 (duas) narrativas autobiográficas de professores de língua materna, considerando que a narrativa autobiográfica funciona como um espelho do autor para outras pessoas, visto que a intimidade é exposta no decorrer do texto, servindo como base para o desenvolvimento de interpretações diversas sobre a exposição, pois a escrita da narrativa autobiográfica propicia a apropriação dos elementos constituídos no decorrer da formação do indivíduo (NEVES & PINTO, 2012) e, sobretudo, destacando as implicações de todos os contextos formativos para a construção identitária do mesmo.

O problema norteador de toda a discussão parte da ideia de como os docentes atuantes nas escolas públicas vem encarando as inovações pedagógicas e as perspectivas que surgem de modo emergente na educação hodierna. Denominamos para a análise questões como a escolha da profissão docente, o

ensino de gramática normativa *versus* o preconceito linguístico, o ensino de literatura e o uso das TIC em sala de aula e, por fim, uma análise sobre a tendência pedagógica adotada pelos docentes colaboradores da pesquisa em pauta.

Diante disto, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, utilizando como método a análise interpretativista das narrativas autobiográficas. A análise partirá do diálogo entre as vozes dos professores colaboradores com os principais teóricos das temáticas aqui abordadas, entendendo que, no decorrer da formação (inicial e continuada), o professor de língua materna vai desenvolvendo os seus próprios e particulares aspectos identitários, intercalando a teoria estudada com a prática docente. Expomos, sobretudo, a noção de que toda e qualquer prática em sala de aula é oriunda de teorias apresentadas anteriormente ao professor.

O trabalho está estruturado em três seções, a primeira seção tem por objetivo apresentar os principais desafios a serem encarados pelos professores de língua portuguesa. É dada ênfase, então, a questões sobre o ensino de gramática numa interface com o preconceito linguístico em sala de aula partindo das considerações de Bagno (1999, 2004), Bortoni-Ricardo (2004), Castilho (2000), Cunha (1985), Franchi (2006) e outros; o ensino de literatura (ROUXEL, 2013; AMARAL, 2003; CEREJA, 2005; FREIRE, 2010; SILVA, 2006; SANT'ANNA, 2002; ZILBERMAN, 1988; TARDIFF, 2002); as TIC e suas implicações no ensino (DIAS, 2012; ALMEIDA, 2008; TORNAGHI, PRADO E ALMEIDA, 2010) e, por fim, algumas considerações sobre as tendências pedagógicas que desenvolveram a formação dos professores durante anos (LIBÂNEO, 1994, 2006; PACHECO & MORGADO, 2002; CUNHA, 2010; MATOS, 1958; SILVA, 2012; LOURENÇO FILHO, 1978).

A segunda seção visa descrever o contexto da pesquisa, destaca os principais estudos referentes aos estudos sobre a identidade docente (CIAMPA, 1987; DUBAR, 1997), as possibilidades de estudo com as narrativas autobiográficas (TELLES, 2002; BOHNEN, 2011; NÓVOA, 1992, SAVELI, 2006) e as informações sobre o contexto e os instrumentos da coleta de dados e sobre os participantes da pesquisa em pauta.

A terceira seção analisa os dados coletados com base nas reflexões tidas na primeira seção, tendo em vista as abordagens da segunda seção. A análise está dividida nos pontos destacados anteriormente realizando um diálogo entre as narrações das professoras colaboradoras com algumas teorias de destaque nos campos de estudo dos aspectos direcionados a presente pesquisa.

Após isso serão apresentadas as considerações finais, mostrando as principais questões que contribuíram para o sucesso da pesquisa, destacando a importância de se discutir a formação do professor de língua portuguesa com base nas principais discussões tidas nos estudos educacionais e linguísticos que abrangem o ensino e a aprendizagem, atribuindo a devida importância a relevância dos estudos interpretativistas que possibilitam a tessitura dos aspectos identitários que constituem a formação docente.

SEÇÃO 1 - OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Esta seção tem como finalidade expor, numa perspectiva diacrônica, os desafios e as perspectivas que permeiam a formação do professor de língua portuguesa como língua materna. As discussões aqui apresentadas situam-se no contexto da linguística, mais precisamente, no ensino da gramática e na possível prática do preconceito linguístico; no ensino de literatura, considerando as contribuições e principais pontos a serem trabalhados no ensino da língua materna no tocante a literatura e os aspectos culturais do país; deteremos olhares, também, ao desenvolvimento emergente das tecnologias de informação e comunicação na educação; e, finalmente, discutiremos sobre as tendências pedagógicas contemporâneas, abrindo espaço para a realização de uma interface entre as teorias tidas aqui, com a análise dos dados exposta na terceira seção.

1.1. Gramática normativa X Preconceito linguístico: Que língua devemos ensinar?

Há algumas décadas, a questão de língua/linguagem no ensino de língua materna vem sendo abordada constantemente, seja para discutir o ensino, a educação em geral e a formação docente. Percebemos que essa inquietação é oriunda de vários apontamentos sobre a adoção de um ensino democrático que, além da escrita, deve considerar, também, a oralidade.

Essa questão parte, principalmente, dos primórdios da linguística moderna, desde as postulações de Ferdinand Saussure (2006 [1916]), no Curso de Linguística Geral, que, em perspectiva estruturalista, considera a língua como parte efetiva da linguagem, deixando um espaço superficial para o estudo da fala (*parole*). Porém, tidos anos depois, estudos como os de Chomsky (1998 [1954]), no Gerativismo, e de Labov (2008 [1972]), na Sociolinguística, a realidade do ensino de língua materna preso, até então, ao estudo dos padrões da língua, começou a mudar.

Através dos avanços sociais da língua portuguesa, assim como outras línguas, definiram-se as normas padrões que, antes de tudo, são variações linguísticas mais prestigiadas socialmente. Com isso, o ensino da língua materna, no

Brasil, esteve e insiste em continuar preso a todas as diretrizes atribuídas nessa norma, impondo para a escola a responsabilidade em direcionar o processo de ensino-aprendizagem a esse contexto de ensino, no intuito de formar cidadãos capazes de utilizar essa norma para práticas escolares.

No entanto, estudos como os de Bagno (2007) colocam em pauta a grande contribuição da oralidade para o desenvolvimento da competência do aluno, isto é, de uma competência comunicativa, a qual acata as duas modalidades de linguagem existentes. As considerações de Bagno faz-nos pensar que tanto a língua como a fala são aspectos sociais correspondentes a:

[...] um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas (CASTILHO, 2000, p. 12).

É pertinente lembrar que o ensino de língua materna na atualidade ainda, em muitos casos, se prende a perspectiva prescritiva da gramática e suas regras, mas, sobre isto, está explícito até mesmo na gramática normativa de Ataliba Castilho a grande importância da abordagem da língua como aspecto social para o conhecimento dos falantes sobre a língua materna em uso. Nesse sentido, o professor necessita estar enquadrado num papel essencialmente heterogêneo assim como a língua é em Labov (2008).

Não intui-se, aqui, remeter a ideia de que a escola deve seguir os padrões da sociolinguística, mas sim, de que a escola seja controlada por sua essência como âmbito social, enquadrando-se na cultura, história e geografia de cada região. Se esses contextos não forem considerados, diversos problemas são ocasionados, trazendo consigo alguns *déficits* como a baixa produtividade do alunado e a evasão escolar, por exemplo. A causa dos demasiados problemas está relacionada à prática de diversas discriminações que, mesmo no século XXI, existem na escola.

Na pesquisa intitulada “Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas”, Rita Zozzoli relata, partindo de suas experiências como professora universitária, as diversas dúvidas que surgem durante a graduação em Letras sobre o uso da língua em sala de aula.

“Professora, corrigir é preconceituoso?” Essa pergunta, feita de diversas maneiras e em diferentes situações por estudantes de Letras e por professores de língua portuguesa em formação, me leva a considerar que ainda há muitos questionamentos a respeito do trabalho com os conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua. (Zozzoli, 2015, p.40)

As questões direcionadas a um emaranhado de perguntas por parte dos alunos da formação inicial em Letras são tidas, principalmente, pela exibição constante de conteúdos que permeiam a relação língua e escola na universidade, e se inter-relacionam com a preocupação em atuar na docência assumindo um papel democrático. De um lado está a metodologia do ensino de língua portuguesa, onde, para alguns autores, a escola deve, sobretudo, ensinar a gramática normativa; por outro lado estão os estudos da linguagem em práticas sociais que constroem no graduando uma habilidade crítico-reflexiva, fazendo-o enxergar as grandes influências do contexto social para o aprendizado de língua materna, abrangendo a cultura e, com isso, a oralidade.

Ainda nesse sentido, a autora assinala que o professor de língua materna, ao invés de corrigir o aluno que se apropriar de uma variação de seu convívio social, deve refletir junto com ele acerca dos diversos modos de uso da língua e quais os contextos pertinentes para a utilização das diversas variações linguísticas criadas na língua num longo percurso diacrônico, destacando que quando o professor reflete junto ao aluno, estará, nesse contexto, emancipando-o em sala de aula e construindo, sobretudo, habilidades críticas e capazes de criar respostas ativas (Bakhtin, 2003).

A responsividade ativa, tratada no texto de Zozzoli (2012), faz parte das noções de língua/linguagem expostas no Chamado Círculo de Bakhtin. Bakhtin, para tanto, desconsidera qualquer concepção de língua como abstrata. O filósofo da linguagem acredita na concretização da língua, assinalando que a compreensão responsiva ativa se dá através do diálogo estabelecido na produção enunciativa entre locutor e interlocutor.

Bakhtin ver que “a linguagem está submetida a forças históricas, centralizadoras, centrípetas, decorrentes dos processos de centralização sociopolítica e cultural” (Zozzoli, 2012, p.256), por isso que é, indiscutivelmente, para o autor, algo concreto por surgir e ser modificado em relações de poder em

sociedade. É interessante destacar, também, que o autor ressalta a grande abrangência da linguagem e explica as relações com a língua e a fala.

Tida essa breve discussão sobre alguns pontos do Círculo Bakhtiniano e das importantes observações de Zozzoli (2012), observa-se que o ensino de língua materna vem sendo muito pouco direcionadas as questões contemporâneas, enquadrando-se, nesse sentido, sem sombra de dúvidas, em antigas reflexões não muito abrangidas quando publicadas.

O professor de língua materna deve, antes de tudo, conhecer e saber lidar com o uso da linguagem em sala de aula, entendendo a língua como aspecto social e palpável as mais diversas práticas de formação docente e discente. Na vivência social, deparamo-nos com concepções pré-concebidas sobre como encarar a variação linguística em sala de aula. Alguns afirmam que o ensino deve ser padrão (pois está no livro didático) e outros remetem a ideia de que o fenômeno da variação linguística é difícil, senão impossível de ser entendido pelos alunos.

Acredita-se que o professor de língua materna não precisa e/ou deve apresentar as complexas teorias da sociolinguística na ação docente, mas que reconheça, diante do aluno, os diversos modos e lugares provenientes ao uso da linguagem. Da maneira em que o aluno reflete, com um perfil crítico, os contextos em que deve utilizar as variações linguísticas que conhece, este estará apto a compreender com mais facilidade as formas de agir e pensar como cidadão nos diversos meios que a sociedade vem desenvolvendo.

Com base nessas reflexões, convém lembrar que a prática de ensino da língua materna está relacionada, prioritariamente, a concepção de linguagem adotada pelo professor. Travaglia assinala que “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação” (2002, p.21).

Nas palavras do autor, o professor deve conhecer e adotar como possíveis táticas as alternativas de ensino de língua materna as referidas concepções de linguagem, bem como conceber para dentro da sala de aula, a mais plausível para o uso diante das obrigações explícitas na educação no mesmo momento. Nessa linha de pensamento, deve-se dar a importância necessária para a concepção de linguagem do professor, para que se estabeleça uma postura sólida em relação ao

ensino de língua materna no trabalho com os alunos, seja em quaisquer níveis de ensino.

A concepção de linguagem mais adotada na atualidade é a interacional, a qual surgiu por meio dos estudos sociolinguísticos, quando observados pelo viés educacional, criando campos de estudo como a sociolinguística educacional e o de variação e ensino, como também, possui vieses dialógicos enquadrados na perspectiva bakhtiniana. Conceituações como as de Geraldi (1996) remetem a uma linguagem consideravelmente abrangente, levando em conta, como ponto de partida, a capacidade humana.

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um eu e um tu e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão. (p. 67)

A interação verbal, de acordo com as relações impostas no Círculo Bakhtiniano, é formada de enunciados compostos por “situação social imediata + meio social + participantes” e, para ser realizada, precisa da participação dos seguintes pontos importantes:

- Interação de dois indivíduos;
- Produto da interação social;
- Uma fração na corrente da comunicação verbal interrupta;
- Uma substância real da língua;
- A função criativa da linguagem.

A constituição do enunciado, então, tanto depende da escrita, como da oralidade. Bakhtin (1977, p. 137) ainda apresenta a ordem da realização da interação verbal.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas onde esta se realiza.
2. As formas das enunciações distintas, os atos de fala, em ligação estreita com a interação da qual eles constituem os elementos /.../
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Voltando a afirmação de Geraldi (1996), observa-se que, se a escola é o meio emergente do professor (que traz consigo uma concepção de linguagem), esta deve,

sem dúvidas, estar apta a considerar a fala como meio associativo e proveniente ao desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas em todo o âmbito social que os indivíduos se encontram expostos em vivência.

Essas teorias consideradas, nos estudos da linguagem, de extrema pertinência, serviram-nos de base para, a partir de agora, tratar da educação linguística no Brasil, destacando os avanços da linha sociolinguística num contraponto com o ensino de gramática na escola.

Para tratar de um tema polêmico e alvo de infinitas abordagens em encontros de estudiosos da área como as variações linguísticas em língua materna, é conveniente partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no intuito de, com essas diretrizes, se possa refletir sobre esses aspectos com a realidade do ensino de língua materna oficializado no Brasil no fim da década de 90.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “língua portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades, [...] A imagem de uma língua única, mas próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 1998, p. 29)

A concepção de linguagem, desde 1998, na educação nacional, está situada na perspectiva heterogênea da linguagem. Essa questão nos leva ao seguinte questionamento, que, de certa forma, se torna inquietante para diversos professores e graduandos na área de letras: Por que muitos professores não admitem o uso das variações linguísticas pelos alunos se, com base nos PCNS, a variação é natural, apta a novas transformações e foram estas que constituíram as línguas maternas e estrangeiras?

Criam-se, assim, múltiplas discussões através dessa questão. Para ilustrar, vale tomar as reflexões de Street (1984) sobre letramento, uma vez que o autor apresenta dois modelos de letramento que a escola, por sua vez, tende a acatar um para se enquadrar em uma das perspectivas do termo letramento. O primeiro, modelo autônomo, direciona-se a escola em seu viés tradicional, pois enxerga o letramento como algo estrutural e dicotômico no que concerne a oralidade e a escrita. Constitui, com isso, uma só forma de constituição do letramento, ligada apenas a questões de progresso, civilização e mobilidade social (KLEIMAN, 1995).

O modelo autônomo de letramento faz alusão à autonomia que a escola tem, nos dias atuais, com relação aos PCN's. Diante de diversos pontos que distanciam as hierarquias educacionais, as escolas públicas e privadas acabaram, com o passar dos anos, adquirindo um livre arbítrio, uma maneira própria de determinar o que será ensinado, bem como determinando o que o professor deve fazer em sala e quais as metodologias de ensino a serem utilizadas por ele. Nesse contexto, mesmo que os PCN's conceituem corretamente as variações linguísticas, as escolas não estão aptas a entender essa demanda reverenciada primordialmente pela maior hierarquia.

As variações linguísticas norteiam outro modelo de letramento: o modelo ideológico, o qual se concebeu extremamente em estudos de educação e linguística (aplicada), “implica o reconhecimento de fatores que o condicionam por estar (o letramento) estritamente ligado às estruturas culturais e dominantes do meio onde ocorre, isto é, é dependente do jogo de forças nas relações sociais, e considera os contextos de uso” (SANTOS, 2004, p. 120). Entende-se, assim, que linguagem e cultura são pontos fundamentais para ensinar a língua materna na era contemporânea.

Desde já, porém, é necessário destacar que as relações entre linguagem e cultura constituem a questão fundamental, nuclear, tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais; em consequência, desempenham um papel central nas explicações do fracasso escolar, [...]. O papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão. [...] em consequência, nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de menor relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua, na escola, que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que geram discriminação e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e levam a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 2000, p. 16-17).

Como ressaltou Soares, a escola como âmbito social deve considerar e retomar alguns (senão todos) os pontos que norteiam o contexto do aluno, e da maneira em que esta não adere isto para o contexto da sala de aula, o fato implica em diversas precarizações, como o fracasso escolar, por exemplo. Nessa perspectiva, Moura destaca que:

O desconhecimento ou a não observância dos diferentes usos da língua, ou das variações nos usos da língua, por parte dos professores, com relação à fala e a escrita de alunos de diferentes níveis de escolarização, especialmente em escolas públicas, pode ser apontado como uma das causas do fracasso escolar. (1997, p. 9)

Porém, os motivos no qual o fracasso escolar vem sendo enquadrado está longe de ser o uso problemático da linguagem em sala de aula. As principais causas do fracasso escolar são impostas na falta de interesse próprio do aluno em frequentar a escola, na (des) preocupação dos pais em acompanhar o desempenho dos filhos como alunos e outros pontos. Mas, a principal causa do fracasso escolar pode ser a falta de atratividade tida na escola, ou seja, a escola que, em partes, não considera o contexto social do aluno, não apresenta nenhuma e qualquer atratividade. O aluno estará frequentando um meio desconhecido, onde nada o que vive fora dali é considerado. Em outras palavras, o aluno se vê num mundo diferente.

De acordo com Bagno:

A *variação linguística* tem que ser objeto e objetivo de ensino da língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconhecer que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da *identidade* cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar os seres *humanos que a falam*, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados. (1999, p. 16, *grifos do autor*)

Marcuschi nos explica que o letramento “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’ [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo” (2001, p. 21). Nesse sentido, podemos unir as reflexões dos dois autores e retomar brevemente o que Street destacou anteriormente.

Se a consideração positiva das variações linguísticas em sala de aula implica na construção de diversas habilidades cognitivas, intelectuais e identitárias, esse

fato constitui no aluno além dos processos de escolarização que, ainda para o autor, é “uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita” (*op. cit*, p. 22); mas, também, constrói o letramento dos alunos por de fato abranger os mais diversos aspectos socioculturais do convívio de alunos e professores.

Como já consideramos aqui, o ensino da gramática normativa no ensino de língua materna é extremamente importante, mas, sobretudo, não é o único ponto importante do ensino de língua materna. Possenti (1996) nos apresenta três maneiras de compreender o ensino de gramática em língua materna.

- 1) conjunto de regras que devem ser seguidas;
- 2) conjunto de regras que são seguidas;
- 3) conjunto de regras que o falante da língua domina. (POSSENTI, 1996, p. 64)

Nesse sentido, esse conjunto de regras foram atribuídos na criação da norma padrão, porém, para criar essa grande massa de regras e combinações fonéticas, fonológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e estilísticas, os gramáticos partiram de uma essência, neste caso, dos fatos da língua.

Não há dúvida de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente lingüística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceito de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe (FRANCHI 2006, p.18).

O segmento das regras gramaticais em sala de aula deve, antes de tudo, ser cauteloso. De modo que a diversidade linguística não é considerada como um meio construtor de conhecimento na vida do aluno, a prática da “correção linguística” em sala de aula remete a prática, por muitos chamada de preconceito linguístico. Como se explica nos PCN's,

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. (...) A questão

não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (1998, p. 31-32)

O documento oficial que determina as regras do ensino de língua portuguesa na educação básica explicita tanto a questão da fala como a da escrita. Determina que tudo depende do contexto de comunicação e da adequação do falante. Marcuschi complementa que:

[...] o principal não parece apenas **dizer as coisas adequadamente**, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los. (...) [a escola] deveria fazer o aluno exercitar o espírito crítico e a capacidade de raciocínio desenvolvendo sua habilidade de interagir criticamente com o meio e os indivíduos (1997, p. 44, *grifos do autor*).

O exercício do espírito crítico mencionado por Marcuschi depende de diversas práticas adquiridas na jornada escolar, principalmente com o desenvolvimento das modalidades de linguagem na formação do (s) indivíduo (s). Observamos, assim, que a capacidade de interação parte de princípios importantes como a autoafirmação, a ética e a competência comunicativa nas diversas relações abrangentes ao meio educacional.

Da maneira em que, em alguns ambientes, temos que nos adequar a vestimenta, o comportamento e a postura, nos mesmos locais precisamos nos adequar na questão da fala, ou seja, do uso da linguagem que está longe de ser tratado somente nas barreiras da sala de aula. A escola deve preparar o aluno para utilizar as competências comunicativas nos locais corretos, porém, essa preparação tem que ser realizada em exercícios em práticas sociais.

Bortoni-Ricardo reflete essa tarefa comunicativa.

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage. (2004, p.78)

A base de quase todas as competências de vivência social é, de certa forma, responsabilidade da escola. O modo no qual os indivíduos interagem e mostram, naturalmente, suas formas diversas de conhecimento são em grande parte aprimorados no momento em que esse indivíduo assume o papel de aluno.

Contudo, para que o ensino de língua materna esteja apto a abranger tamanhas inovações contemporâneas como as que aqui foram apresentadas, passos longos terão que ser dados. Para tanto, o ensino de gramática, como também o de produção textual e outras peculiaridades do componente curricular devem ser submetidos a olhares mais apurados, construindo uma base oficial que perpassa os limites da teoria, ocasionando a prática mais pautada na linguagem, sempre no intuito de desenvolver a competência comunicativa do aluno, onde assim, considerar-se-á a abrangência da fala e da escrita em sala de aula. Por fim, concluímos essa reflexão com o pensamento estimativo de Bagno sobre as reflexões contidas nessa primeira seção do trabalho: “espero que essas boas novas desçam das altas esferas governamentais e se propaguem pelas salas de aula de todo o país!” (1999, p. 19).

1.2. Ensino de Literatura: da finalidade a contribuição na formação de alunos e professores

A literatura como toda e qualquer manifestação artística e cultural trás consigo diversas finalidades de extrema importância para o ensino de língua materna. Porém, atualmente, encaramos uma realidade longe da que deveria existir. Em muitos casos, a literatura não vem sendo aplicada como se deve no ensino de língua materna e, com isso, dos mais influentes aspectos culturais não vem se empregando efetivamente em sala de aula. Rouxel (2013) define as finalidades de se ensinar literatura na escola.

A primeira concerne às finalidades, às intenções e aos objetivos do ensino de literatura: ensinar literatura para quê? O *para quê* determina o *como*. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual a cultura?), de formar leitores? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher. (p. 17)

O ensino de Literatura em Língua Portuguesa vem para contribuir, aprimorar e influenciar o ensino e a aprendizagem em língua materna a partir de uma perspectiva recepcional e constitutiva da identidade do sujeito aluno. Assim, o modo

de como praticar o ensino de literatura na escola acaba partindo do princípio da sua verdadeira necessidade.

Para ensinar literatura, é preciso refletir sobre a teoria e a prática do ensino de literatura e suas diversas contribuições para a formação do aluno, desde a teoria até a prática docente. Tendo em vista a necessidade do homem de conhecer a literatura e outras artes, destaca-se, na teoria, a causa dessa necessidade, principalmente com quando se pensa que: o que foi criado pelo homem deve ter serventia para o homem.

A literatura, como qualquer outra arte, é uma criação humana, por isso sua definição constitui uma tarefa tão difícil. O homem, como ser histórico, tem anseios, necessidades e valores que se modificam constantemente. Suas criações – entre elas a literatura – refletem seu modo de ver a vida e de estar no mundo. Assim, ao longo da História, a literatura foi concebida de diferentes maneiras. Mesmo os limites entre o que é e o que não é literatura variaram com o tempo. (AMARAL et. al., 2003, p. 15).

Como assinala Amaral, a literatura faz com que o sujeito leitor reflita acerca do mundo a sua volta e, através disso, observa com outros olhos a vida em seu sentido amplo, pois a literatura está em constante movimento, acompanhando cada avanço do tempo na sociedade. Na educação brasileira, pode-se afirmar que, na maioria dos casos, o primeiro contato do aluno com o ensino de literatura acontece no ensino médio, pois, anteriormente, o contato prendia-se a um ponto de vista superficial, onde nem sempre a ela era empregada. No ensino médio, a presença da literatura no ensino de literatura em língua portuguesa vem através de fragmentos e textos os quais levam ao estudo específico da vida dos autores, deixando, na quase sempre de lado, o estudo do texto literário em seu sentido *scrito*.

O estudo literário no ensino médio, então, não ultrapassa os limites da sala de aula, desse modo, acaba-se apresentando essa categoria de estudo da linguagem como não sendo importante quando comparada as outras obrigações contidas no currículo escolar. Nesse sentido, a partir dessas práticas, o professor de língua portuguesa vê-se na obrigação de apresentar a literatura, mesmo que superficialmente, para os alunos, visto que logo mais se tem a cobrança contida no ENEM e nos demais vestibulares, onde assim, o aluno que não estiver preparado, sentirá na pele as consequências após o término do percurso na educação básica por intermédio do ensino de língua materna.

Voltando os olhares a perspectiva didática de ensino, é interessante destacar que,

Ensinar literatura brasileira e literatura portuguesa, com base na descrição de seus estilos de época, de suas gerações, autores e obras mais importantes tornou-se um expediente tão comum nas escolas, que para muitos professores é praticamente impossível imaginar uma prática de ensino diferente dessa. (CEREJA, 2005, p.89)

É possível observar que os professores situaram os métodos de ensino em uma só prática, isto é, vinculam-se a um ensino com base na descrição dos estilos em suas respectivas gerações transformou-se na única medida cabível para ensinar literatura na escola, concretizando numa periodização do ensino de literatura no ensino médio. Nesse contexto, cabe ressaltar que alguns professores têm em mente que o aluno, mesmo em pouco tempo, tem que aprender literatura,

A ideia de que um jovem quando sai do liceu tem “que” saber literatura é uma das mais absurdas que conheço; a literatura, para a maior parte das pessoas, não há de ser um objeto de conhecimento concreto, mas um instrumento de cultura e uma fonte de prazer. Há de servir ao aperfeiçoamento intelectual e há de produzir um prazer intelectual. Portanto não se trata de “saber”; trata-se de ler literatura e amá-la. (LANSON *apud* COLOMER, 2007, p.37)

Mediante as palavras acima apresentadas, percebe-se que a literatura, por muitos, é encarada como objeto concreto, o que não deveria acontecer, uma vez que se trata de uma manifestação artística e cultural, e como tal, contribui significativamente para a formação do aluno como cidadão, como também, para o conhecimento intelectual.

Um dos aspectos importantes dos saberes que atravessam a literatura é que esta estimula a curiosidade dos leitores, responde à necessidade que todos temos de imaginação, devaneio, sonho, de ouvir histórias, de compartilhar com os outros, enfim, um patrimônio cultural comum. (FREIRE, 2010, p. 192)

Atrelando a concepção de Freire com a teoria do ensino de literatura, percebe-se que quando o professor ‘oferece’ literatura aos alunos, essa prática vai além de uma contribuição intelectual, pois possibilita a ele o conhecimento literário a partir dos textos literários as diversas facetas da vivência na humanidade.

Ao tratar da prática do ensino de literatura, à qual é oriunda da leitura de textos literários, cabe destacar alguns conceitos de leitura importantes. Silva (2006, p. 514-515), ao relacionar a teoria literária com a prática escolar, assinala que leitura, literatura e teoria literária devem caminhar juntas no ensino por três motivos importantes.

Leitura, literatura e teoria literária deveriam estar estreitamente relacionadas no meio escolar, devido a vários motivos, dentre os quais citamos:

- a própria natureza interdisciplinar do ato de ler que envolve contribuições de diversas áreas. No caso da leitura literária, o ato de ler é influenciado por estratégias cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas, conhecimento do polícódigo literário, noção de gênero literário, estilo de época no qual o texto está inserido, enfim, um conjunto de noções determinantes na interação do leitor com o texto;
- o fato de a significação do texto literário ser construída a partir da participação efetiva do receptor, o que torna evidente as relações dinâmicas entre a literatura e o leitor;
- a teoria literária só existe em função da leitura e da literatura: esse é outro aspecto a ser considerado quando se trabalha o texto literário em sala de aula. A teoria literária deve estar presente na escola, subsidiando a prática do professor, no sentido de ampliar concepções críticas sobre o fazer literário e a recriação do texto pelo leitor, o que só ocorre no ato da leitura.

A leitura como prática eficaz, eficiente e imprescindível a ser desenvolvida no âmbito escolar deve ser adotada pela escola mais efetivamente nas aulas de literatura. A realidade da educação brasileira no que apontam os índices de desenvolvimento educacional não se encontra numa situação satisfatória e um dos fatores responsáveis por esses índices coincide com a falta de leitura no âmbito escolar. Nesse sentido, os diversos tipos de conhecimento dos alunos estão prejudicados e tendem a estarem cada vez mais devido à ausência da prática de leitura na escola, uma vez que se não há leitura, nunca haverá literatura.

A prática do ensino de literatura, de certo modo, pode ter uma dimensão errada quando aplicada ao ensino. O texto literário deve surtir efeito com sua essência/natureza. Nesse contexto, o texto literário deve ser trabalhado em sala de aula de modo que desde a estrutura até a produção de sentidos sejam estudadas tanto pelo aluno, quanto pelo professor, pois esse é o intuito do poder humanístico da literatura em seu sentido macro. Assim, é de suma importância que se detenham atenções para a harmonização entre leitura, literatura e a teoria empregada a literatura.

Na verdade, a questão do literário e do não-literário passa também pela questão da ideologia e dos códigos que organizam os diversos saberes. Cada época estabelece o que é literário ou não. Cada nova escola ou manifestação redefine o estético e incorpora novas maneiras de ler o mundo. O que não era estético ontem pode ser estético amanhã. Na medida em que a teoria e a prática da escrita evoluem, evolui também o conceito público do que seja literatura (SANT'ANNA, 2001, p. 65-66).

No que tange o livro didático de linguagens e códigos, observa-se que, primordialmente, eles abrangiam nos capítulos, trechos de obras literárias, poemas, poesias e dentre outros gêneros literários. O que se vê hoje em dia é a expansão da natureza didática em forma de análises gramaticais com o texto literário, dessa maneira, o texto perde sua finalidade, e apoia-se num tripé como bem lembra Zilberman (1988).

A análise literária deve estar presente não só no ensino superior, uma vez que o curso de letras exige essa prática para a formação do professor de língua portuguesa e literatura, mas, também, na educação básica, o que servirá como conteúdo basilar para o estímulo da competência literária de futuros profissionais da educação. Assim, a partir da experiência efetiva do docente em formação durante a formação inicial, deve ocasionar numa expansão, mesmo que estreita, na sala de aula da educação básica.

Ao contatar com a literatura no ensino básico, o aluno como sujeito em formação constitui capacidades até então desconhecidas em seu trajeto escolar, a saber: o aprimoramento do senso crítico, a capacidade de interpretação e compreensão na escola e na sociedade e etc. Com isso, percebe-se que ao ensinar literatura, o professor possibilita ao aluno mais que uma aula presa as paredes da escola, proporciona experiências que irão contribuir em seu caráter humanístico e cultural, considerando que “a literatura é essencial para a vida. Pois os seres humanos além das necessidades básicas necessitam de cultura”. (SILVA, 2011 p. 20).

Se a literatura é arte em palavras, nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura, como já dissemos. Essa questão, entretanto, não é tão simples assim, visto que a linha que divide os campos do literário e do não literário (sic) é bastante tênue, confundindo-se muitas vezes (BRASIL, 2006, p. 55).

Diante do que explicita as Orientações Curriculares Nacionais, pode-se destacar que a literatura abrange uma tênue e esta envolve a teoria e a prática

desse ensino que deve estar cada vez mais presente no ensino de língua portuguesa, tendo em vista a verdadeira noção de texto literário e sua contribuição na formação do aluno e do professor. Contudo, vale refletir sobre o papel do profissional mais importante da sociedade atual, responsável por formar, inicialmente, todos os profissionais existentes - o professor, o qual atua como sujeito transformador e mediador da construção de mentes críticas, humanas e capazes de conviver e contribuir significativamente na sociedade.

Tendo o aluno como agente em formação que frequenta a escola no intuito de construir os degraus da aprendizagem, estimulando oportunidades futuras, destaca-se o profissional que serve como mediador de cada um desses degraus – o professor. A profissão de professor vai muito além de “escrever e explicar conteúdos em sala de aula”, o professor, por sua vez, tem função social, política e cultural. Vê-se, dessa forma, que as contribuições do professor para com o aluno e a comunidade escolar são imensas, entretanto, necessitam de mais reconhecimento e valorização, tendo em vista que o trabalho docente é feito na escola, que é, como já foi exposto, um âmbito de formação social e intelectual dos indivíduos que ali estão para aprender e trocar experiências socioeducativas.

De acordo com os PCN's.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

Diante do que transmite a legislação, percebe-se que o aluno, em contexto de aprendizagem, necessita do professor para realizar todas as tarefas relacionadas ao ensino de literatura em língua materna. Ao contrário, seria impossível integralizar o processo de ensino-aprendizagem na escola. O planejamento tem seu papel fundamental por organizar o sistema educacional, uma vez que, ao planejar, o professor estará elaborando um roteiro que norteará a aula, possibilitando um equilíbrio no que tange os conteúdos a serem abordados em sala de aula, banindo a repetição durante esse período.

Para Luckesi (1994, p. 115)

O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. É uma "atividade-meio", que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, e, portanto, orientada por um fim. O ato de planejar se assenta em opções filosófico-políticas; são elas que estabelecem os fins de uma determinada ação. E esses fins podem ocupar um lugar tanto no nível macro como no nível micro da sociedade.

A capacidade de planejamento educacional da parte do professor vem sendo considerada uma das técnicas mais eficientes para o trabalho docente. Ao planejar, o professor vai criar tópicos, divisões, numerações, recursos, cronogramas, ou seja, vai criar e utilizar o seu próprio roteiro facilitando o trabalho profissional. É planejando que o professor vai programar suas atividades de intervenção pedagógica no âmbito escolar.

O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiando necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade. (TARDIFF, 2002, p.149)

Assim, o professor, por sua vez, tem por obrigação respeitar seus limites e construir seu próprio espaço pedagógico, fazendo com que, de maneira significativa, se possa tirar proveito positivo do processo de ensino-aprendizagem, onde o professor estará seguindo seu próprio contexto de trabalho, melhorando significativamente a aprendizagem do aluno que depende do professor para construir seu aprendizado individual.

Diante disso, percebe-se que quando se voltam os olhares para a segunda fase do ensino fundamental e ao foco principal – o ensino médio, a tarefa docente divide-se em “disciplinas por professor”. É nesse contexto que se observa-se o papel do professor de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio como profissional capaz de planejar e desenvolver suas atividades pedagógicas no que diz respeito a um ensino que, de certa forma, está atingindo uma precariedade preocupante. É papel do professor de Língua Portuguesa e Literatura abranger, em sala de aula, conteúdos acerca da gramática normativa, da produção textual e da literatura.

Tendo em vista as exigências partidas do apoio pedagógico das escolas, é viável ressaltar que o ensino de literatura em língua portuguesa tem sido deixado de lado, ou seja, o professor é mais cobrado nas partes citadas anteriormente (gramática normativa e produção de textos), e, como se sabe, o currículo escolar da

língua portuguesa exige algumas horas aula para o trabalho com literatura, o que cabe ao professor esquematizar a dedicação que terá nesse período.

Ao ser determinada a atuação na área supracitada, o professor deve ter em mente que irá proporcionar ao aluno experiências utilizando a língua escrita, como também, desenvolver suas habilidades discursivas.

[...] quanto mais à escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real. (KLEIMAN *apud* MENDONÇA & BUNZEN, 2006, p. 17)

As práticas sociais citadas nada mais são do que as práticas de letramento crítico. Sendo os letramentos as capacidades e habilidades de língua escrita (KLEIMAN, 1995), o letramento crítico vai além, adaptando essas habilidades ao meio sociocultural em que o aluno se insere. Nesse sentido, Kleiman visa, sobretudo, destacar que o papel do professor deve contar com a presença constante de todos os que fazem a escola para que se constitua a troca de conhecimentos, sabendo que o aluno deve estar ciente do que está estudando e sendo cobrado para que traga suas experiências sociais para dentro do âmbito escolar, fazendo com que o trabalho do professor seja de fato satisfatório.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa uma das tarefas mais impulsivas existentes no currículo escolar, pois, tendo o dever de abordar conteúdos gramaticais, de produção textual, como também, de Literatura, em uma carga horária que, apesar de ser a mais extensa, ainda se torna pequena, o professor ver-se em um difícil papel para planejar e realizar uma separação adequada para o trabalho em sala de aula. Os conteúdos a serem abordados possuem um nível elevado de complexidade. Assim, Wittke (2012, p. 581) afirma que os documentos norteadores elegem o texto como principal objeto de ensino.

Considerando a complexidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea e a importância que tal materialidade discursiva exerce no processo de interação verbal, é possível entender a ênfase que os PCNs voltados ao ensino de língua materna atribuem a seu ensino no meio escolar. O referido documento elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos dos diferentes gêneros que o aluno precisa dominar para que possa exercer sua efetiva participação social, pertencendo eles aos mais variados campos discursivos tais como: literários, publicitários,

jornalísticos, didáticos, científicos, tanto na modalidade da fala como da escrita.

Observa-se, então, um distanciamento do ensino de literatura para com o ensino de língua portuguesa, onde o texto literário é citado apenas uma vez como um dos variados campos discursivos. Ora que gênero textual e gênero literário não são sinônimos, o campo textual em geral vem tendo uma demasiada expansão, dificultando o trabalho docente. Dessa forma, o professor vai utilizar o texto literário em uma perspectiva presente constantemente no material didático distribuído pelo governo federal, onde o texto literário transforma-se em um texto didático, servindo como objeto para a interpretação de textos em gramática. No entanto, isso pode ocorrer, porém, quando se relaciona o desenvolvimento das potencialidades expressivas e de produção criativa propostas pela literatura.

O texto literário pode ser utilizado no ensino de língua materna ou da gramática; contudo, mesmo nessas circunstâncias, ele se relaciona, antes de tudo, a atividades que, para se mostrarem coerentes com a denominação das disciplinas que as abriga, têm em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e produção criativa dos estudantes. (ZILBERMAN, 1988, p. 125)

Portanto, o texto literário não pode se desprender da verdadeira finalidade, na qual a literatura se situa. A literatura, além de suas contribuições para o ensino, possui contribuições humanísticas imprescindíveis, ou seja, além de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”, utiliza essa compreensão para as relações de caráter humanístico dos indivíduos. Oliveira complementa lembrando, que Zilberman assinala que

se por um lado, o ensino do 2º grau passa a atender às exigências daqueles que precisavam de uma formação técnica, perdendo seu caráter “elitista” e abrindo mão assim de sua “orientação humanística” originária, por outro lado, esse ensino não deixa de atender aos alunos do nível intermediário que dele necessitavam para a entrada na universidade. (2008, p. 31)

Tomando como base o que foi apresentado, destacam-se algumas tantas responsabilidades do professor de língua portuguesa no ensino médio (antigo 2º grau), uma vez que o ensino é regrado pela preparação para direta ou indireta entrada no mercado de trabalho. Em outras palavras, boa parte dos alunos saem do

ensino médio diretamente para o mercado de trabalho, já outros ingressam no ensino superior em busca de novas habilidades técnicas intelectuais e trabalhistas.

Para o ingresso no ensino superior, a exigência se torna ainda maior diante da questão de que o conhecimento em literatura é cobrado em alta escala nos exames de seleção. Diante dessa questão, quando os resultados obtidos não são satisfatórios, o principal alvo das críticas sociais é, justamente, o professor que não planejou e, como também, não realizou uma divisão da carga horária de Literatura em Língua Portuguesa.

Quando nos Parâmetros Curriculares Nacionais o ensino de Literatura ocupa um pequeno espaço, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, os vestibulares realizados pelas universidades públicas e privadas do Brasil, fazem a separação, até então não feita nos parâmetros, o que na maioria das vezes ocasiona em resultados lastimáveis nessa categoria. Já no que dimensiona o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a Língua Portuguesa, a Literatura, a Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), bem como a educação física, vêm em uma só categoria: “Linguagens, Códigos e suas tecnologias”.

Como se trata de um exame que avalia o ensino médio como um todo, onde, dependendo do desempenho, ocasiona no ingresso no ensino superior, a exigência não parte do princípio da série final, mas sim, de todo o ensino médio. Nessa perspectiva, avalia desde o aluno que se submete a prova, passando pela escola de ensino médio, o município em que a escola está situada e a unidade federativa em que se insere.

Percebe-se que os resultados do ENEM implicam em índices correspondentes a diversas hierarquias até chegar ao aluno, por esse motivo, deve-se haver uma conscientização na hierarquia maior – o país, para que as menores como o estado, o município, e a escola, siga o mesmo ritmo, conscientes de que o ensino de literatura é imprescindível, indispensável e muito importante, constatando que sem o investimento necessário no agente de formação no que tange o ensino-aprendizagem, não será possível reverter uma situação que há anos pede socorro, principalmente no contexto de escolas públicas, para que, então, a modificação aconteça desde o início do ensino básico, chegando ao fim de maneira satisfatória.

Diante das reflexões aqui apresentadas, conclui-se que ensinar literatura jamais poderá ser uma prática abolida da escola e, principalmente, desligada do ensino de língua materna, o qual que se emancipou por grandes influências dela.

Visto isso, ao professor cabe planejar, esquematizar e desenvolver um trabalho acima de tudo democrático, bem como é dever das hierarquias mais alancadas investirem em educação, pois, quando essas duas questões importantes atuam no ambiente escolar junto ao esforço do aluno, a educação em contexto de ensino de qualquer componente, cumpre o seu importante papel na sociedade. Nesse contexto, a questão do ensino de literatura possui um ápice abrangente que faz parte da democracia que deve existir quando tratamos de ensinar a língua materna na educação brasileira.

1.3. As TIC e o letramento digital: da inovação à necessidade da educação

Na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação e comunicação – TICS – têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas de ensino médio, os professores e os alunos. (DIAS, 2012, p.95)

A presença das tecnologias em sala de aula faz-se, em suma, necessária, diante da extensa obrigatoriedade do professor em seu local de trabalho, como também, no processo de apropriação do aluno no meio escolar que está inserido. Em outras palavras, as tecnologias auxiliam o trabalho do professor ao tempo que atraí os alunos devido a relação escola/sociedade.

As discussões sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola surgiram da maneira em que os alunos começaram a se adaptar com o uso da tecnologia no intuito de realizar pesquisas escolares, comunicação por meio de redes sociais, acesso a músicas e vídeos nos mais diversos portais de acessos e outras infinidades de possibilidades de uso do computador, do smartphone, tablet e outros instrumentos que acompanham os emergentes avanços sociais.

De acordo com Almeida (2008, p.33), as TIC são “constituídas, denominadas, indicadas como uma nova arquitetura social relacionada aos desafios da globalização. O seu uso e domínio são apontados como uma necessidade dos atores sociais da contemporaneidade”. Nesse sentido, enquadramo-nos hoje numa nova arquitetura social que, a grosso modo, vem sendo atualizada de modo que os seres humanos necessitem ou não apropriar-se de novas maneiras de receber informações e se comunicarem uns com os outros.

A expansão dessa área que, em se tratando de educação, está sendo muito requisitada pode ser vista também no Exame Nacional do Ensino Médio de modo que se enquadra nas obrigações de conteúdos na área de Linguagens códigos e suas tecnologias. As questões relacionadas as TIC abordam, basicamente, conhecimentos básicos sobre o uso apropriado dos meios tecnológicos e as suas implicações para a vivência social, o que estaca-se em contra ponto com a noção de educação para com a perspectiva tradicionalista.

A velha escola é retratada como uma entidade social enfraquecida naturalmente, enfadonha e ultrapassada. O professor [...] é um indivíduo que quando despertado pelas TIC (e seus efeitos) desenvolverá uma identidade inovadora capaz de orientar processos de aprendizagens sob demanda, na lógica própria da sociedade do conhecimento (ALMEIDA, 2008, p. 30).

Nessa linha de pensamento, a pedagogia tradicional (escola velha) foi muito contestada e, atualmente, pode ser vista como ultrapassada. Essa questão se direciona com grande enfoque no desenvolvimento das TIC na escola devido as relações de interatividade que as tecnologias proporcionam para a escola e, com isso, possibilitam a participação efetiva do professor e do aluno, respectivamente, pois na teoria da reprodução tida nesse modelo de educação, não havia nenhuma e qualquer interação.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação à Distância, lançou o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO INTEGRADO numa tentativa esquematizada para formar os professores da rede pública para atuarem com as ferramentas digitais reverenciadas pelas TIC, em sala de aula. No contexto desse programa, Tornaghi, Prado e Almeida (2010) elaboraram um guia intitulado “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC”, apresentando aos professores participantes do Proinfo Integrado, as principais teorias que determinam as finalidades do trabalho com as TIC no ensino-aprendizagem e na formação de professores.

Partindo de algumas considerações relacionadas à extrema complexidade que as inovações oriundas trazem para o trabalho docente, Nóvoa afirma que:

É difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o

que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado. (NÓVOA, 2001, s/p)

A sala de aula sempre foi alvo de diversas discussões sobre a construção da complexidade nas relações nela presentes. Primordialmente, a escola caminhava a passos lentos, sofria com a (des) valorização do trabalho docente, a evasão escolar devido à falta de atratividade no âmbito escolar e outros déficits tidos por diversas causas. A escola contemporânea, mesmo em partes, está conseguindo reverter esse quadro, principalmente no concernente ao fracasso escolar, a relação professor-aluno e a chegada de meios que atraem os alunos para a escola, sem que esta perca as suas verdadeiras finalidades.

Dadas as considerações sobre as TIC na educação propomos agora refletir sobre o processo de apropriação dessas tecnologias através da prática social, isto é, do chamado letramento digital que vem sendo discutido em diversificados estudos na educação e na linguística aplicada. Cabe lembrar que para tratar de letramento digital é necessário que explanemos algumas considerações gerais sobre os letramentos.

Nos estudos de educação, linguagens e práticas sociais, o termo letramento veio sendo empregado de modo mais efetivo a partir das evoluções trazidas pelos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), representados por Street (1984) nos EUA e no Brasil por Soares (2001, 2002) e Kleiman (1995), lembrando que, no Brasil, o termo foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato (2003, p. 7), em teorias da psicolinguística com a publicação de “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

Derivado do termo *literacy*, em inglês, letramento seriam as capacidades de leitura e escrita, levando à tona os conceitos de alfabetização bastante conhecidos no território nacional de pesquisas em educação, porém, após os NEL, a questão de definição de letramentos tomou uma abrangência maior.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Dessa maneira, observa-se que a palavra letramento, em si, advém de uma necessidade que, na teoria apresentada pela autora, adéquam às práticas adquiridas na alfabetização às práticas situacionais no meio social. De acordo com Tfouni,

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, (...), da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (2010, p. 32)

A escola como âmbito de ensino, e, também, de ricas trocas de conhecimentos, deve estar apta a sofrer todas as mudanças presentes na sociedade, avançando o ensino e revolucionando-o a cada vez mais. Isto é, a escola é o espaço em que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2001, p. 84).

É na escola que o indivíduo em fase de alfabetização vai aprender a decifrar os primeiros códigos, as primeiras operações, e o mais importante: estará apto a iniciar o processo de leitura e escrita, habilidades primordialmente voltadas ao ensino de línguas, que estará sendo responsável pelo desenvolvimento dessas competências. Nesse sentido, Galvão (2003, p.150 *apud* CECCANTINI, 2009, p.212), acredita que “a escola, pelo menos nas últimas décadas e para grande parte da população brasileira, tem-se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita (...)”.

Isto posto, é perceptível acrescentar que o termo letramento não condena ou subestima o significado de alfabetização, mas sim, abrange esse e outros aspectos ligados a aquisição de habilidades no âmbito escolar que servirão como base no convívio do aluno no papel de indivíduo na sociedade, enfocando, principalmente, capacidades de leitura e escrita. Com essas considerações, Kleiman assinala que o termo letramento

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (1995, p. 15, grifo da autora).

A autora, nesse sentido, tenta explicar o motivo da grande tomada de expansão das práticas de letramento com enfoque no contexto acadêmico nas áreas de educação e linguística. De Certeau (1994) define essa expansão destacando que os estudos que abrangem o letramento estão enquadrados numa perspectiva pluralista e multicultural. Pluralista por envolver mais de um aspecto social e multicultural por estar presente em diversas culturas, engajando suas práticas no contexto social em que cada indivíduo esteja situado.

Nessa perspectiva, algumas categorias foram empregadas no termo letramento tornando-o cada vez mais múltiplo, avançando a ponto de fazer uma maior abrangência no prefixo do título, criando a noção de multiletramentos, que são habilidades de adaptação e apropriação de práticas sociais, culturais e acadêmicas por intermédio da leitura e da escrita.

Tomam-se como base, aqui, as teorias de letramento digital, ou seja, das apropriações da cultura digital que preparam o indivíduo para fazer uso dessas habilidades em práticas de convívio sociocultural através do conhecimento adquirido na escola ou nos múltiplos campos sociais. Partem, principalmente, das reflexões de Kleiman, onde se pode “[...] definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19). Os objetivos específicos da teoria remetem ao uso das TIC.

As relações que abrangem o letramento digital no contexto educacional remetem-nos ao conceito de hipertexto, como também, de textos multimodais e outros, isto é, compreendem as práticas de letramento digital como habilidades de leitura e escrita através de práticas sociais na cultura digital, utilizando as diversas ferramentas da cibercultura (LEVY, 1993) e outras que ainda ultrapassam os limites do ciberespaço.

Para Araújo (2008, p. 2),

[...] o que sustenta a ampliação do conceito de letramento para letramento digital é simplesmente a idéia de interação, ou melhor, a ação de interagir, para além de interpretar. O sujeito tem a possibilidade de, nas práticas de leitura e escrita, além de interpretar e repercutir sua interpretação no seu convívio social, avançar nas práticas interagindo com o texto, onde a interação passa a ser uma intervenção.

Conforme as palavras apresentadas acima, vale destacar que o desenvolvimento de habilidades na cultura digital depende extremamente de possibilidades cognitivas e interpretativas, ou seja, de modo que o sujeito (criança, adolescente, adulto ou idoso) começa a contatar com o meio digital, este estará interagindo e, da maneira em que descobre novos horizontes num mesmo contexto, estará atribuindo uma proposta de intervenção de modo efetivo através de reflexões ideológicas em um só momento, o que carregará para todo o trajeto como ser social. Leandro (2009, p. 21) explica que:

O letramento digital não se restringe, apenas, ao uso do computador ligado à internet; não só se realiza por meio do hipertexto, mas também por meio do uso de toda tecnologia da informática no cotidiano. Inicia-se com a utilização do computador com sua capacidade para o processamento de texto e outras interfaces e a utilização destes componentes para o ensino dos usos das ferramentas da nova tecnologia.

Diante do que foi exposto, considera-se que o letramento digital surgiu para aproximar os laços entre escola e sociedade. As vivências dos alunos, então, contribuem em grande escala no desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita. É nesse pensamento que a escola deve se enquadrar, pois, de modo em que acata essas tecnologias, estará aprimorando as habilidades do aluno por meio da atratividade tecnológica em práticas de leitura e escrita, uma vez que a formação humanística do aluno também sofre impactos positivos como o desenvolvimento intelectual através da informação instantânea possibilitada pela internet e outras questões importantes.

Nesse sentido, as TIC e, por conseguinte, a construção do letramento digital na escola não deve ser vista somente como inovações pedagógicas, mas, também, como uma necessidade da educação que a sociedade vem cobrando a cada dia mais, servindo como auxílio no trabalho do professor e mais um ponto a ser desenvolvido na formação social do aluno.

1.4. As percepções de ensino e as tendências pedagógicas contemporâneas

Os princípios pedagógicos que permeiam a área educacional desde a época do descobrimento possibilitam que, nesse espaço, sejam discutidas as diversas implicações de pensamentos sociológicos, antropológicos, filosóficos, linguísticos e

etc. no contexto educacional. Nesse sentido, observa-se que os modos de pensar em educação escolar estão e sempre estarão num processo contínuo de mudança e/ou transição, o que faz com que algumas concepções sobre educação sejam interpretadas fazendo jus ao pensamento de uns e divergindo com o pensamento de outros.

O ponto de partida dessa discussão é a didática que, por sua essência, estuda o processo de ensino. Nesse contexto, apresentam-se os avanços das concepções de educação entrelaçando-os com as práticas pedagógicas do ensino de língua materna e literatura. Libâneo reflete que:

Consideramos em primeiro lugar, que o processo de ensino – objeto de estudo da Didática – não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço de sala de aula. O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade. A ciência que investiga a teoria e prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica (1994, p.15-16).

Dialogando com o autor, percebe-se que não somente nos estudos que abrangem o ensino de língua materna e literatura a questão de democracia no processo de ensino está presente, isto é, essa questão ultrapassa os limites da sala de aula e vem desde os estudos da Didática na Pedagogia. Através da investigação do meio, dos conteúdos e das metodologias que constituem a prática de ensino, esses estudos chegaram à conclusão de que ensinar não significa uma prática restrita à sala de aula, mas sim, um processo constituído por partes integrantes na comunidade escolar, contribuindo para a formação intelectual, profissional e humana de cada indivíduo.

Vale acrescentar que a didática está direcionada, principalmente, ao desenvolvimento e as diretrizes do ensino, porém, contribui para a aprendizagem da maneira em que aprimora a finalidade do ensino que, pela união da comunidade escolar, acarreta na aprendizagem significativa do aluno, como também, do professor.

É fato que a contemporaneidade vem revolucionando inúmeros aspectos sociais que integram a educação em geral. Pacheco e Morgado (2002) nos lembram

que a escola é, sem dúvidas, um espaço onde se desenvolvem capacidades individuais e coletivas, nas quais está contida a (re) construção de saberes, normas, atitudes, valores e etc. Nessa perspectiva, cabe lembrar que com os avanços sociais trazidos pela contemporaneidade, os indivíduos são levados a desenvolver cada vez mais capacidades importantes para viver na tão completa e complexa sociedade.

Considerando a afirmação de Cunha (2010), o professor foi e sempre deverá ser visto como um transmissor de conhecimento no tangente a lógica em que está situado. Nesse sentido, cabe ao professor transmitir o que contém na sua obrigatoriedade como profissional da educação sempre seguindo essa lógica que norteia toda uma prática de trabalho. Para ilustrar, lembramos que há anos atrás os deveres e direitos do aluno eram diferentes do que é determinado nos dias atuais, uma delas é o conhecimento prévio em língua estrangeira e outros avanços dados.

O trabalho docente em língua, partindo desse contexto, foi significativamente mudado. Anteriormente, as escolas públicas e privadas no Brasil eram levadas a ensinar as normas e diretrizes da língua materna e suas respectivas literaturas. Com as atribuições do ensino, que, inicialmente foram pensadas e postas em prática na década de 1930, começaram a serem empregados alguns conteúdos de língua estrangeira que, naquela época, eram consideradas como língua escolhida. Assim, o ensino de língua estrangeira foi oficializado pelos PCN's (1998) e a LDBN (1996).

Outro avanço foi, justamente, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, em 1998, conseguiram nortear a didática de todos os componentes curriculares presentes na educação brasileira. É este documento que são norteadas as diversas e importantes pesquisas sobre ensino e inovação pedagógica em pesquisas publicadas no Brasil e em outros países envolvendo a educação brasileira.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também trouxeram para a educação brasileira um amontoado de contribuições importantes, em 1996, abordando desde o processo de ensino – aprendizagem até as questões específicas sobre a relação professor/aluno, escola/família, aluno/comunidade e outras. Nessa linha de pensamento, tamanhos avanços aqui apresentados foram desenvolvidos e estão presentes no contexto das diversas pedagogias que serão discutidas a partir de agora. A pedagogia, em contexto geral, corresponde a área que estuda a educação e nela está obrigatoriamente empregada toda a história e os percursos que a educação brasileira passou e vem passando.

Iniciou-se no Brasil uma pedagogia tradicional oriunda dos ensinamentos dos Jesuítas aos primeiros habitantes da civilização. Os representantes do catolicismo de Portugal criaram no território brasileiro os primeiros colégios por subsídio da coroa portuguesa em 1549. Mattos (1958) destaca que um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia era destinado a manutenção desses colégios, vale ressaltar que a pedagogia tradicional não seguia intensamente as diretrizes presentes em Portugal. Foi nesse sentido que, em alguns estudos, a pedagogia tradicional é considerada como pedagogia brasílica, por se adequar as condições da população desse local.

A pedagogia tradicional está direcionada a concepção de educação como “reprodução de conhecimentos”, ou seja, o professor ensina para o aluno reproduzir o que foi dito (ensinado) na sala de aula. Nesse caso, o professor não passara de um mero transmissor de conhecimento e uma autoridade excepcionalmente superior mediante ao aluno. Visto isso, não havia nenhuma e qualquer relação entre professor e aluno. O que poderia ser observado era o enorme receio do aluno ao dirigir-se ao professor. Nas palavras de Libâneo:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio (LIBÂNEO, 2006, p. 24)

Os alunos, então, tinham apenas uma finalidade em frequentar à escola, a saber que tudo o que era dito na escola era verdade, bem como que o professor já havia absorvido todas as formas de conhecimento e entendia as diversas peculiaridades sobre os conteúdos e a sociedade em geral. Porém, o papel do professor se distanciava da transmissão de conhecimentos sobre particularidades que não estivessem dirigidas ao currículo escolar. O silêncio dos alunos era predominante e a voz do professor era a única a ser escutada, sempre no intuito de apropriar-se da verdade e depois reproduzi-la.

A rigidez da pedagogia tradicional prevaleceu por diversos anos, até que, alguns séculos depois, a pedagogia tradicional começou a ser contestada. De acordo com Silva (2012, p. 1) “O século XX foi cenário de expressões conflituosas no campo das políticas e práticas educacionais, uma vez que o movimento

internacional chamado Escola Nova (New School) se apresentava como caminho de renovação para a escola, buscando superar a escola tradicional”.

Visando renovar uma linha de estudo que, partindo dessa época, foi considerada ultrapassada, o movimento chamado de escola nova, representado por diversos autores que pensavam o ensino como algo totalmente expansivo que, em suma, defende a relação professor/aluno na escola.

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Os escolanovistas, nesse sentido, contestam a concepção do silêncio absoluto dos alunos. Acreditam que a aprendizagem não deve ser caracterizada pela reprodução total de informações, mas, antes de tudo, deve-se haver o questionamento, a observação e o pensamento coletivo. A escola nova, então, se enquadra numa perspectiva social, considerando a exposição de conteúdos uma maneira plausível de ser expandida através dos conhecimentos do aluno e do professor.

Também denominada como escola ativa, a escola nova acreditava que a aprendizagem se dava por meio de um movimento acarretado por processos impulsivos levando em consideração os aspectos biológicos da formação humana (SILVA, 2012). Assim, a escola nova, na educação brasileira, surgiu na necessidade de disseminar de modo mais abrangente o ensino elementar, por esse motivo houve a precisão de contestar as rígidas determinações da escola tradicional.

Ainda se tratando da escola nova, cabe acrescentar que, partindo dessa época (início do século XX), surgiram os modernos conceitos de liberdade de expressão, de modo a considerar os aspectos sociais, culturais e políticos de cada região, precisando, para tanto, recorrer às correntes sociológicas, psicológicas e antropológicas em que esse movimento estava pautado, sempre no intuito de firmar cada vez mais esse amontoado de inovações perante a pedagogia tradicional.

Após o confronto de concepções no que tange as pedagogias tradicional e escolanovista, um novo modo de pensar a aprendizagem chega a educação brasileira: a pedagogia tecnicista. A abordagem tecnicista trouxe consigo um modo extremamente diferente de se discutir a aprendizagem, considera em sua essência a

necessidade da escola estar equipada com os mais diversos materiais didáticos e que, com isso, a aprendizagem seria uma consequência da presença desses equipamentos no âmbito escolar.

Isto posto, a pedagogia tecnicista está ancorada em três princípios importantes: o empirismo, o positivismo e o pragmatismo. A escola, para os teóricos responsáveis por esse novo modo de pensar educação, não deve estar preocupada com a aprendizagem dos alunos, mas sim, com a permanência de equipamentos como os jogos didáticos, os laboratórios e outras questões. Na pedagogia tecnicista, a escola é responsável por desenvolver economicamente o país através da mão de obra qualificada.

À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. (...) A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo (...) seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2006, p.28-29)

O mercado de trabalho, então, é tido como o único e exclusivo futuro para os alunos. Durante a jornada escolar, os alunos deverão se adaptar ao manuseio de equipamentos, uma vez que o principal pilar para a produção de indivíduos prontos para o mercado de trabalho é, em suma, a competência. Nesse sentido, a aprendizagem não seria tida pela reprodução (pedagogia tradicional), tampouco pela interação em questionamentos, observação e etc (pedagogia da escola nova), mas sim, estava voltada a formação de sujeitos dependentes das inovações da tecnologia e dos processos estruturais do âmbito escolar.

O professor, na pedagogia tecnicista, é visto como um mero transmissor, pois o seu trabalho seria apenas aproximar o aluno das inovações que, como já foi citado, o preparariam para o mercado de trabalho. Essa pedagogia não veio a ser considerada em sua totalidade, uma vez que diversos estudos vieram a comprovar a insuficiência da unicidade do processo de apropriação de equipamentos na escola e que, sem dúvidas, a aprendizagem não é uma consequência.

Em meados do fim da década de 1970 e início da década de 1980, depois de demasiados avanços dados no tocante a organização do ensino e a aprendizagem, uma nova maneira de se refletir sobre educação se dispõe no âmbito da pedagogia,

assim sendo – a pedagogia crítico social dos conteúdos, no âmbito da tendência progressista.

Os conteúdos que permeiam todos os componentes curriculares existentes na escola são de suma importância para o desenvolvimento intelectual dos alunos através de uma aprendizagem significativa. A proposta da pedagogia crítico social dos conteúdos se direciona a essa realidade, porém acrescenta que para que haja a aprendizagem os conteúdos necessitam estar enquadrados na perspectiva social em que os alunos estejam engajados.

O professor, nessa tendência, seria o principal foco da construção da aprendizagem significativa. O trabalho docente, nesse caso, estaria voltado ao processo de adaptação que realizariam os estímulos para a aprendizagem significativa. De acordo com Libâneo:

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera a visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. (2006, p. 42)

Por meio das considerações do autor sobre a referida tendência pedagógica, pode-se acrescentar que algumas facetas adotadas pelos professores nos dias atuais estão, em grande parte, direcionadas as concepções da pedagogia crítico social dos conteúdos; como: a sondagem: momentos em que os professores analisam os níveis de aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, é o modo em que os alunos demonstram o que assimilaram em anos anteriores da jornada escolar; a autobiografia do aluno: momento em que o aluno apresenta, naturalmente, as suas principais dificuldades em determinados componentes curriculares. Também é válido mencionar, que diferente de outras tendências, na pedagogia crítico social dos conteúdos tanto é considerado como importante o papel do professor, como o do aluno.

As tendências pedagógicas citadas sevem para que os professores reflitam com mais embasamento quais as finalidades da educação nos seus diversos

aspectos importantes e criarem, assim, suas próprias percepções de ensino tomando como base essas tendências.

Visto isso, observa-se que as tendências pedagógicas que surgiram com o passar dos anos vieram revolucionando as maneiras de se pensar em educação e, a cada vez mais, visaram atribuir a importância necessária as relações presentes em sala de aula e aos papéis dos sujeitos que nela estão inseridos. Mas, diante de tantas evoluções, ainda é possível constatar um deferimento emergente nas concepções de alguns professores sobre como ensinar e gerar a aprendizagem dos alunos.

Na seção a seguir, contextualizamos a pesquisa realizada no intuito de discutir a teoria antes de partir para a análise dos dados coletados. Nesse sentido, as teorias mencionadas nessa seção servirão de base para a análise contida na última seção desse trabalho.

SEÇÃO 2 - O CONTEXTO DA PESQUISA

Nessa seção propõe-se contextualizar a pesquisa, apresentando as considerações teóricas que servirão como base para a análise dos dados na próxima seção. As reflexões estão direcionadas aos avanços dos estudos culturais na pós-modernidade, com ênfase nas teorias de Hall (2003). Diante disso, adensamos no material e no método denominado para a pesquisa, assim sendo, as narrativas autobiográficas e o método interpretativista situado na pesquisa qualitativa em educação.

2.1. Compreendendo os estudos da identidade

Na pós-modernidade ou modernidade tardia alguns estudos culturais como os de Stuart Hall (2003) abrangem os estudos de/sobre identidade. Acredita-se, nesse contexto, que a construção das identidades culturais parte de uma descentralização de sujeito, porém, essa descentralização passa a ser vista como algo múltiplo, mas não homogêneo. Nesses estudos, a identidade do sujeito pode ser fragmentada por identidades diversas, construídas em todo o processo de formação.

Os estudos de Hall (2003), tiveram muito destaque em pesquisas nos anos de 1990, apresentaram o conceito da crise de identidade do sujeito pós-moderno, justamente devido aos avanços da modernidade. A chamada crise é causada através do deslocamento das estruturas das camadas sociais e, devido a esse deslocamento, a identidade é fragmentada de acordo com as mudanças nos processos centrais do meio social em que o sujeito se insere. Em outras palavras, são abalados os principais pontos em que o sujeito já estava formado e, a partir desse processo, o indivíduo perderá significativamente a estabilidade social em sua própria identidade.

[...] talvez, ao invés de pensarmos em identidade como um fato já concluído, representado pelas novas práticas culturais, devamos pensar a identidade como uma “produção”, a qual nunca se completa, mas está sempre em

processo, e sempre constituída dentro, e não fora, da representação (HALL, 1990, p. 222, *tradução nossa*¹).

Assim, para evitar as diversas crises de identidade que somos levados a ter, devemos, primeiramente, entender que as nossas identidades estão num processo contínuo de transformação, isto é, toda e qualquer identidade está enquadrada num padrão heterogêneo em situações sociais, mesmo que sejam consideradas igualitárias. Todos os dias os sujeitos passam por experiências diversificadas que, as vezes, acabam mudando as maneiras de pensar e criticar os aspectos socioculturais que nortearam as suas perspectivas de vida até aquele momento. É válido considerar, também, que a identidade do sujeito, a qual pode ser fragmentada dentro e fora do meio social em que está inserido, pois a fragmentação da identidade pode partir de simples experiências de vida, como a comunicação por meio de instrumentos eletrônicos e a interação com pessoas inseridas em outro padrão e/ou ambiente social.

Os sujeitos, nesse sentido, abrigam em si próprios diversas identidades, sendo que para cada aspecto da vivência humana existe uma identidade. O indivíduo, na contemporaneidade, possui identidades culturais, raciais, políticas, sexuais, linguísticas e, sobretudo, sociais. Nessa perspectiva, em cada momento de vivência sociocultural os indivíduos, eles transformarão e/ou manifestarão as suas concepções por intermédio de questões identitárias.

As maneiras em que os sujeitos “produzem” suas identidades partem, necessariamente, da vivência e do contato com os diferentes meios de informação e comunicação. Para ilustrar, temos uma pessoa com uma concepção de linguagem extremamente formalista/gerativista, considerando que cada indivíduo nasce com uma faculdade de linguagem a ser desenvolvida com o passar dos alunos. Nessa realidade, o mesmo assiste uma palestra e/ou faz a leitura de uma obra onde se defende as inovações funcionalistas da sociolinguística, e, devido a isto, começa a concordar com a segunda concepção; temos então uma transformação (fragmentação, descentralização) identitária na formação do indivíduo.

Ciampa (1987) compreende a identidade como uma metamorfose, isto é, um aspecto em constante transformação, que se dá através de resultados obtidos em

¹ "Perhaps instead of thinking of identity as an already accomplished fact, which the new cultural practices then represent, we should think, instead, of identity as a 'production', which is never complete, always in process, and always constituted within, not outside, representation

momentos de intersecção entre história e pessoa. Concordando com o autor, acredita-se que a identidade, por se enquadrar num carácter heterogêneo dos estudos sociológicos, culturais, psicológicos e da linguística aplicada, é o que norteia, basicamente, toda e qualquer ação e pensamento de cada sujeito. O termo identidade, então, nos remete a “movimento”, o modo como a cultura e a história contribui para a formação humanística do indivíduo numa perspectiva ideológica, não autônoma.

Complementando a reflexão, Dubar (1997) assinala que a identidade é construída através de socializações entre os sujeitos. A socialização destacada pelo autor está igualmente voltada à questão interacional, ou seja, às experiências adquiridas nos contextos de vivência social dos indivíduos. Ainda nas palavras do autor, o processo de socialização pode ser caracterizado, também, como “processo relacional”. Em outras palavras, a socialização só pode ser tida através das relações cotidianas nas modalidades de linguagem contemporâneas, principalmente em âmbitos escolares e universitários, onde os sujeitos encontram-se num meio de diversos cruzamentos de concepções sobre variados assuntos relevantes.

2.2. Construção da identidade docente através da narrativa autobiográfica

Sabe-se que, no meio acadêmico, existem duas categorias de pesquisa: qualitativa e quantitativa. Nesse trabalho, visamos, embasados na pesquisa qualitativa, conhecer ainda mais o que estar-se dedicando tempos de estudo, principalmente quando se trata da formação de professores.

[...] atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. (TELLES, 2002, p. 102)

A primeira questão a ser observada é, essencialmente, a dos fenômenos que norteiam a escola a cada dia, mês e ano. O âmbito escolar é composto por diversos sujeitos (alunos, professores, coordenação pedagógica, gestão educacional e etc). Com isso, além do processo de ensino-aprendizagem, existem relações de trabalho que, em momento algum, podem ser vistas como relações de poder.

Muitas vezes podemos pensar que a insatisfação profissional gera conflitos e crises no que tange o trabalho diário, porém a crise se dá na identidade do profissional. Nessa perspectiva, a formação do professor de língua materna pode partir tanto da insatisfação profissional como de outras causas, com ênfase quando se trata dos avanços que a sociedade vem trazendo durante esse extenso e diacrônico percurso.

Diante das afirmações de Koch (2005), percebe-se que a linguagem é composta por duas modalidades: oral e escrita e cada uma delas têm peculiaridades que distanciam uma da outra. A fala não é planejada, se realiza naturalmente na comunicação entre os interlocutores, pouco elaborada e se constitui com frases curtas com uma pequena frequência de passivas. O que predomina essa modalidade no 'modus pragmático'; já a escrita, por sua vez, permite que o falante e conhecedor da língua planeje o que irá comunicar, elabore frases mais longas, passivas e completas, se enquadrando num 'modus sintático' (KOCH, 2005). Tomando isso como base, observa-se que uma formação composta por diversos altos e baixos como a do professor necessita de um espaço mais amplo e esclarecido para ser discutido. É assim que percebemos a necessidade de trabalhar com narrativas autobiográficas, por ser um método atual que permite-nos refletir a formação docente com mais precisão e segurança de informações.

[...] na pesquisa narrativa ocorre um distanciamento dos métodos científicos positivistas, que pregam a separação entre o sujeito - detentor do conhecimento - e o objeto - que deve ser observado e estudado de acordo com os princípios da objetividade, neutralidade e universalidade para obtenção de dados fiáveis. (BOHNEN, 2011, p. 15)

Em pesquisa narrativa, a distância entre pesquisador e observador não é tida como em outros tipos de pesquisa qualitativa, ou seja, exige do pesquisador o papel de explorador que, através dos dados coletados, deve interpretar as concepções positivas e negativas apresentadas na narração dos colaboradores. Se o objeto de estudo é a narração, é preciso refletir sobre o que levaria o sujeito a narrar dessa ou daquela maneira.

Ao analisar dados escritos, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento têm a possibilidade de investigar um emaranhado de inquietações por meio de um retrato próprio, individual e escrito. Nesse sentido, observa-se que o sujeito, do modo em que escreve a sua narrativa autobiográfica e/ou pessoal toma

essa prática como um “desabafo”, um modo formal de apresentar os pontos positivos e negativos da vida pessoal, profissional e acadêmica de cada indivíduo.

Propõe-se, aqui, discutir a construção da identidade docente através de narrativas autobiográficas de professores de língua materna. Para tanto, com as considerações de Nóvoa (1992), a qual, com base em seus diversos estudos, afirma que a análise de materiais escritos por professores pode oferecer um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa em educação.

As possibilidades da análise de narrativas são diversas, desde a maneira de especificar os modos particulares de uma dada cultura, até os desafios e perspectivas contemporâneas que afetam as várias classes trabalhadoras. Saveli (2006, p.96) assinala que:

Se considerarmos que o memorial é um exercício de escrita em que o narrador busca traçar uma versão longitudinal de si mesmo, este exercício poderá possibilitar aos professores (as) debaterem-se com dilemas pessoais e profissionais em que é possível transparecer pontos de tensões e conflitos que se manifestam ao deixar aflorar os sentimentos, as angústias, as frustrações, os desejos, a esperança.

Diante das considerações da autora, percebe-se que o texto escrito narrado permite que o professor discuta as principais dificuldades, as inovações pedagógicas e outros demasiados dilemas que surgem durante a prática docente. Vê-se, também, que a possibilidade de escrever faz com que o professor planeje o que irá expor no decorrer da narrativa. Assim, estará mais à vontade para discorrer sobre os pontos solicitados.

A pesquisa com narrativas autobiográficas serve para buscar respostas para problemas existentes em diversos pontos. No ensino de língua materna, por exemplo, diversos pontos podem ser considerados para nortear a prática de escrita narrativa dos professores. Desse modo, o professor pode pensar, repensar e disseminar o que foi desafiador e o que acredita ter servido em baixa e alta escala para a formação.

Serrano (1994) assinala que a autobiografia é uma narração feita por pessoas e/ou comunidades acerca de experiências, atitudes e diversos objetivos alcançados e estimados pelo (s) narrador (es). Na narrativa, pode-se voltar ao passado, refletir o presente e pensar no futuro, expor inquietações, momentos bons

na vida pessoal e profissional, como também, as crises que afetam as identidades destes.

Numa perspectiva histórica cabe destacar as considerações de Bakhtin (2004) quando lembra que as narrativas começaram a surgir no fim da Idade Média como uma forma de autoconhecimento no início do Renascimento. Bakhtin (2004, p. 139), afirma que o “valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também a vivência da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida”.

Diversas vezes nos deparamos com narrativas onde o autor narra um acontecimento envolvendo, quase sempre, outras pessoas em contextos totalmente diferentes do que está sendo tratado em determinado momento. A característica mais atual, nessa perspectiva, foi a de que a narrativa autobiográfica trouxe aos estudos educacionais e linguísticos atuais foi justamente uma nova possibilidade de narrar, desta forma, expondo as suas próprias vivências na escrita, onde o autor pode planejar o que irá discutir no decorrer do texto que, em suma, deve ser escrito livremente. A única possibilidade de intervenção do pesquisador seria a determinação dos pontos principais a serem discutidos.

Sobre o autor, Bakhtin (2003) afirma que:

[...] o autor de biografia [...] é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso eu-para-si; é o outro na consciência, [...] (p. 140)

Assim, não teria ninguém mais apropriado para narrar à história de vida do que o próprio sujeito, ou seja, quando se apresenta uma história composta por vivências e inquietações diversas, o autor, como narrador e personagem, conhece os pontos necessários e desnecessários para empregar no texto narrativo. Em outras palavras, o ‘eu’ é o melhor conhecedor do próprio ‘eu’. Bakhtin complementa que “a história dessa vida pode estar na boca das pessoas; minha contemplação de minha própria vida é apenas uma antecipação da recordação dessa vida pelos outros, [...]” (2003, p.141)

Partindo disso, vale acrescentar que nem sempre o que está “na boca do povo” está totalmente correto, isto é, nem tudo o que se sabe em geral é verídico.

No relato autobiográfico, o autor poderá expor esses contrapontos sociais que, quase sempre existe, principalmente quando se trata de uma narrativa de formação docente.

Os trabalhos que desenvolvemos sob a orientação dessa abordagem, em especial das estórias de vida, tomam a “narrativa de si” como metodologia de pesquisa e processo de formação, por acreditarmos que as experiências de vida narradas constituem um referencial daquilo que foi apropriado pelos sujeitos na sua história de vida (...). (DIAS, 2008, p. 222)

A biografia não possibilita apenas a exposição de questões representativas em geral, mas, também, leva-nos a desvendar as buscas pelo ideal e as propostas que o narrador pode ter criado ao longo dos anos de vida pessoal ou profissional, visando descobrir também os instrumentos basilares da construção das mais variadas concepções.

Schmidt (1990, p. 70) ressalta que “cabe ao pesquisador colocar-se, então, mais como recolhedor da experiência, inspirado pela vontade de compreender, do que como um analisador à cata de explicações”. O pesquisador, nesse sentido, precisa compreender o dito e o não dito nas palavras do narrador no percurso de análise, devendo, também, buscar questões que possam explicar o que levou o sujeito a pensar desta ou daquela maneira.

Variados manuais de pesquisa científica remete-nos a lembrar a grande preocupação do pesquisador em ser neutro. Com isso, na pesquisa narrativa esse cuidado deve ser modificado em partes, ou seja, o pesquisador é, e sempre será, participante na análise da pesquisa qualitativa narrativa. A principal preocupação será em ter sensibilidade para interpretar as informações contidas na narração.

[...] sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas ideias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista, um buscador ou fazedor de verdades, inicie seu trabalho despojado de princípios, de ideias gerais básicas. (TRIVIÑOS, 1995, p.123)

O pesquisador, ao determinar o método investigativo que irá adotar em trabalhos de conclusão de curso e/ou pesquisa científica em geral, deve, primordialmente, pensar como pretende atender aos requisitos essenciais para o desenvolvimento da mesma, ao tempo em que define as ideias gerais e os principais princípios que trarão ao trabalho o fôlego necessário para denominar-se e situar-se no contexto acadêmico.

Uma das vantagens mais evidentes na escolha do método interpretativista em pesquisa qualitativa parte, essencialmente, da segurança em analisar os dados, uma vez que não existe possibilidade de levantar hipóteses como acaba ocorrendo nas pesquisas com entrevistas orais. A narrativa é sólida, concreta e fica disponível ao pesquisador mesmo após a conclusão da pesquisa.

Esse método foi extremamente consagrado no campo das ciências sociais, em áreas como a antropologia, a sociologia e entre outras; por ser tido como uma inovação numa ciência que, há anos, utilizava-se de métodos de pesquisa hoje considerados ultrapassados, tendo em vista a grande diversidade de métodos presentes na pesquisa científica. A pesquisa narrativa existe há alguns anos, esse fato faz-nos constatar que foi devido à expansão dos estudos científicos em educação escolar e formação docente que esse método começou a ganhar destaque no meio acadêmico, pois quando abrangido pelas ciências sociais, esse método se restringia e era considerado meio de pesquisa apenas nesse campo de estudo, nesse sentido, a pesquisa narrativa ganhou um maior destaque nas ciências humanas.

Nóvoa e Finger (1988) assinalam que a narrativa autobiográfica é, antes de tudo, um método:

Subjetivo, qualitativo, alheio a todo esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais. A sociologia não aceitou o desafio que lhe era lançado por esta diversidade epistemológica, e fez tudo para reconduzir o método biográfico para o interior do quadro tradicional. E a que preço! Por meio de um duplo desvio epistemológico, procurou-se utilizar o método biográfico, anulando completamente a sua especificidade heurística. (p. 28)

A narrativa autobiográfica é subjetiva por se desenvolver na escrita narrada, necessitando de interpretações gerais sobre o que está sendo dito (e não dito). É um meio onde o pesquisador pode compreender e coletar informações diversas e constituir opiniões construtoras de identidades. Souza (2006, p. 47) explica que ela “é a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente”.

[...] as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do

termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria. (JOSSO, 2004, p. 51)

Toda pesquisa científica tem, obrigatoriamente, uma perspectiva primordial para ser realizada. Nesse sentido, Josso (2004) vem ressaltar as possibilidades que a história de vida implica em qualquer pesquisa científica. Com os relatos narrados, os leitores podem passar por diversas transformações identitárias e correlacionar os fatos narrados com a sua própria história de vida e etc.

É válido lembrar, também, que durante a escrita da narrativa, o autor relembra os principais fatos de sua trajetória de vida, isso possibilita um maior enriquecimento do texto narrativo, sabendo que, na escrita, o autor pode planejar cautelosamente o que irá apresentar aos interlocutores. O professor, ao narrar, expõe abundantemente os conhecimentos adquiridos no trajeto como docente, retomando questões desde o período como estudante de educação básica e superior até a prática profissional. Os conhecimentos são adquiridos, com maior ênfase, na preparação tida na formação inicial, onde os docentes em pré-serviço elaboram suas próprias táticas em propostas prontas ou não, para a atuação em sala de aula posteriormente.

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...] (TARDIF, 2002, p. 11).

“É consensual que a prática pedagógica exige do docente entre outros requisitos, saberes e competências próprias, a essa atividade” (SARAIVA & LIMA, 2009, p.9). A relação com alunos e outros professores contribui para o professor/narrador criar suas próprias estratégias de trabalho na vivência cotidiana. Os diversos fatos que ocorrem na vida de cada um estão presos num contexto sólido que, quando se ocorre em momentos marcantes, não saem, de modo algum, da memória.

(...) a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' essas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BERGSON, 1959, *apud* BOSI, 2004, p. 47)

O autor vem explicar o que já havia sido mencionado sobre o poder da memória na produção da narrativa, pois o corpo vive a situação, mas a memória contida como significante é o que determina a volta no tempo e a exposição de concepções diversas através do momento vivido.

Na medida em que a história da vida profissional possibilita um processo de sinalização constitutiva e reconstrução de formas temáticas de pensar e agir o professor pode se fazer em contextos de grupo, reconhecido e reposicionado.² (HERNÁNDEZ, 2006, p. 229, *tradução nossa*)

Por fim, lembramos que o profissional professor passa por inúmeros desafios no trajeto de sua formação. Isso implica, ao mesmo, na construção de identidades cada vez mais firmes e sólidas, mostrando que o trabalho docente é árduo e ao mesmo tempo prazeroso. Assim, o professor tem direito a escolher a sua própria temática através da tamanha formação social e profissional que constrói a cada dia.

2.3. Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa aqui descrita foi realizada com dois professores de uma escola pública da rede municipal de Maribondo – AL, no ano de 2016. Os colaboradores foram dois professores de língua portuguesa atuantes na referida escola que comporta as séries finais do ensino fundamental.

Estávamos no início do ano letivo. Alunos e professores estavam ofegantes para iniciar mais uma longa jornada repleta de dias letivos, prontos para contribuir e trocar conhecimentos uns com os outros. Época de planos de aula, encontros diários para discutir o que será realizado no ano como projetos de intervenção, feiras de ciência e a semana social realizada anualmente.

A direção da escola foi extremamente amigável na recepção do pesquisador no período de coleta. Primeiramente, houve uma conversa particular com cada um dos colaboradores. Um momento onde podemos refletir os diversos pontos necessários para ser professor de língua portuguesa e literatura nos dias atuais.

² En la medida em que la historia de vida profesional possibilita un proceso de reconstrucción y señalización de temáticas constitutivas de modos de pensar y actuar el professor pued, y más si lo hace em contextos grupales, reconocerse y reposicionarse.

Discutimos assuntos como o ensino de gramática, literatura, produção textual e etc. Também demos ênfase às práticas pedagógicas por meio das tendências pedagógicas contemporâneas, para então, chegar às TIC.

Foi solicitada, embasado na entrevista semiestruturada da pesquisa qualitativa, uma narrativa autobiográfica, contendo o seguinte enunciado já situado na perspectiva de Serrano (1994), o que serviu para que os colaboradores pudessem retomar com segurança o que já havia sido comentado.

- Caro professor. Solicitamos, nesse espaço, um texto narrativo autobiográfico. Percebemos que a formação docente (inicial e continuada) e a atuação profissional constroem no professor como sujeito novas identidades, compostas por pontos positivos, negativos, fáceis e desafiadores. Inicie o texto abordando o que o levou a escolher essa profissão, quais as principais inquietações que surgiram durante esse percurso e os aspectos importantes que levaram-lhe a permanecer nessa área. Como professor de língua materna resalte também o ensino de gramática normativa e o desafio de conduzir o aluno ao uso da norma padrão sem praticar o preconceito linguístico, comente o ensino de literatura e, por fim, apresente o seu ponto de vista sobre a utilização das TIC na escola, se você faz uso e o que se considera necessário e desnecessário nesse uso.

2.3.1. Os participantes

A escolha dos colaboradores se deu pela coincidência em estarem na escola no dia em que fomos coletar os dados. Logo que o horário de aulas estava exposto no quadro de avisos, observaram-se quais os professores de língua portuguesa e, logo em seguida, aguardamos o término da aula corrida e procuramos os referidos professores.

Ao apresentar o nome dos colaboradores, utilizamos um nome simbólico para representá-los, por questões de ética na pesquisa científica.

2.3.1.1. Kris

Kris é casada, grávida, natural da cidade de Maribondo, 37 anos, professora da rede municipal há 16 anos. Uma vez graduada em Letras (Português/Inglês) está

habilitada a ensinar língua portuguesa e inglesa, cumprindo carga horária de 45 horas semanais. Não pretende parar a formação acadêmica e, atualmente, vem concluindo seu segundo curso de especialização.

2.3.1.2. Célia

Célia é divorciada, três filhas, natural de Maceió, 49 anos, professora da rede municipal há 16 anos. Graduada em Letras (Português/Inglês), atuando somente com a disciplina de língua portuguesa com carga horária de 25 horas semanais. Mesmo diante da precarização salarial e acadêmica visível na rede pública de ensino, pretende dar continuidade a trajetória de estudos na academia.

2.3.1.3. O pesquisador

Solteiro, filho mãe professora e pai comerciante, concluinte do curso de graduação em Letras (Português) pela Universidade Estadual de Alagoas, onde também atua como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (PIBIC/FAPEAL).

Convive com a educação desde o nascimento. Ainda possuindo uma vaga lembrança da Escolinha Descanso da Mamãe, onde a mãe atuava como diretora geral e, devido à grande correria no trabalho, o levava para aquele ambiente que logo o acolheu. Nessa escola, cursou a educação infantil e teve, além de ótimas professoras, as primas e a mãe sempre do seu lado, o fazendo gostar cada vez mais da profissão.

A cada ano que se passava, foi construindo diversas opiniões sobre a prática de ensino, mesmo que como aluno. Sempre admirou os professores que, além da prática de ensino tradicional, inovavam a prática em sala de aula e traziam para a sala de aula novos meios para aprender. Isso ficará guardado para sempre consigo.

Tempos depois adentrou no tão decisivo ensino médio e, com isso, começou a se preocupar com que curso superior seria escolhido para nortear a vida futura como estudante e profissional dali em diante. Tinha uma pequena, porém preocupante dificuldade a matemática e suas respectivas amigas, que insistiam em tornassem cada vez mais difíceis, mas, a grande paixão estava no início da semana,

geralmente na terça, que me fazia aprimorar a produção e textos e, ao mesmo tempo, conhecer cada vez mais a língua materna e suas literaturas.

Foi assim que no fim de 2012 concluiu o ensino médio e, ao mesmo tempo, inscreveu-se no vestibular da Universidade Estadual de Alagoas, no curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. E naquele momento percebeu que era aquilo que queria.

Quando classificado, começou a encarar os principais desafios que o nível superior apresenta ao receber os alunos egressos do ensino médio. Foi assustador! Amedrontou-o bastante em ter que produzir textos acadêmicos com tantas restrições, tantas exigências. Mas, aos 16 anos recém completados, conseguiu encarar e se adaptar com tamanhas regras acadêmicas.

Hoje, aos 20 anos, concluindo a graduação sente-se demasiadamente feliz. Feliz por ter vencido as tantas barreiras que o ensino superior trouxe; por estar seguindo uma profissão árdua, mas muito prazerosa; por ter começado e terminado uma jornada e, por fim, por ter escolhido e feito jus a sua escolha de ensinar e aprender diariamente.

SEÇÃO 3 - A ANÁLISE DOS DADOS

A escolha das duas colaboradoras desse trabalho surgiu a partir dos níveis em que o profissional da área de Letras pode/deve atuar, a saber: o ensino fundamental II e o ensino médio. Partindo do princípio de que a realidade da educação deve ser investigada através do ensino público, escolheu-se uma docente atuante na rede pública municipal e outra da rede pública estadual para contribuir com a pesquisa, apresentar as dificuldades, anseios, desafios e perspectivas sobre o como atuaram e como atuam na prática docente.

Para iniciar a análise, é necessário deixar claro o nosso desprendimento de questões hipotéticas, como também, de interpretações objetivas por meio dos dados coletados. O foco aqui pretendido é a pesquisa narrativa de cunho qualitativo numa perspectiva de análise interpretativista, tipo de pesquisa utilizada corriqueiramente na linguística aplicada e em alguns dimensionamentos de estudos em educação, cultura e sociedade.

A investigação com narrativas é cada vez mais utilizado em estudos de experiência educacional. Ele tem uma longa intelectual importância na história dentro e fora da educação. O principal pedido de uso da narrativa na pesquisa em educação é a vida dos seres humanos que são organismos que, individual e socialmente, levam uma vida em andares. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo das formas que seres humanos experimentam o mundo. Isso geralmente se traduz na noção de que a educação é vista a construção e reconstrução de pessoal de histórias sociais; professores e alunos são contadores de histórias e personagens em suas próprias e histórias de outros.³ (CONNELLY & CLANDININ, 1990, p.2)

Objetiva-se, desse modo, investigar questões específicas através de 2 (duas) narrativas autobiográficas de professores de língua materna atuantes em escolas públicas (municipal e estadual) de Maribondo – AL. Visando discutir sobre algumas peculiaridades que norteiam a formação do professor de língua materna, a discussão ancora-se na entrevista qualitativa semiestruturada, onde “são

³ Narrative inquiry is increasingly used in studies of educational experience. It has a long intellectual history both in and out of education. The main claim for the use of narrative in educational research is that humans are storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives. The study of narrative, therefore, is the study of the ways humans experience the world. This general notion translates into the view that education is the construction and reconstruction of personal and social stories; teachers and learners are storytellers and characters in their own and other's stories.

apresentados tópicos, ao invés de questões fechadas e permitem respostas subjetivas” (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Com isso, expõe-se alguns pontos importantes para o desenvolvimento do texto narrativo, não obrigando os colaboradores a seguir restritamente o que o pesquisador necessita, mas, no intuito de lembrá-los os aspectos mais importantes que a pesquisa se enquadra. Precisa-se, com a análise das narrativas, conhecer particularidades pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores, empregando todas as informações narradas na realidade da educação, possibilitando uma maior compreensão (SERRANO, 1998). O maior intuito é, dessa maneira, tecer as identidades dos professores considerando os avanços da era contemporânea.

A análise dos dados está dividida nas seguintes etapas, onde os trechos das narrativas serão apresentados, seguidos das discussões principais.

- A escolha da profissão docente;
- O Ensino de gramática e o preconceito linguístico;
- A contribuição da literatura para o ensino de língua materna;
- As TIC e as implicações da inovação educacional;
- A tendência pedagógica.

3.1. A escolha da profissão docente

Ser professor na educação hodierna é, como já foi tratado, uma tarefa árdua que está relacionada a padrões heterogêneos, ou seja, a prática docente está apta a ser modificada com o passar dos dias. O que se deve acontecer, mas nem sempre vem ocorrendo, é a formação e a atualização instantânea do professor perante ao amontoado de transformações educacionais vistas a olho nu.

O professor possui forçadamente uma dupla identidade, isto é, perpassa a vida em dois ciclos: o da vida pessoal e o da docência. Nóvoa (1992), considera que o ciclo de vida do professor pode está enquadrado em sequências ditas, estas sendo de “exploração” ou “estabilização”.

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno

de encargos e de condições de trabalho mais satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas. (NÓVOA, 1992, p. 37)

A exploração vem a ser a maneira com que o professor ver-se obrigado a permanecer numa determinada posição de trabalho, desempenhando mais de um papel, porém, num contexto de exploração, por não querer desempenhar tais funções, bem como por não viabilizar aspectos positivos através desta, assim como: melhores salários e etc. Já a estabilização é quando o papel profissional vem sendo desenvolvido de forma estável, na qual o professor compromissado desempenha o seu papel, buscando cada vez mais qualificação para aprimorar os conhecimentos que regem as suas condições como profissional, o que remeterá a resultados cada vez mais satisfatórios.

Kris, ao relatar a sua escolha profissional nos lembra pontos interessantes a serem discutidos:

De início, o que me fez optar por esta profissão foi à facilidade para ingressar no mercado de trabalho, principalmente em cidade do interior. Hoje confesso que ministrar aulas é o que gosto de fazer, embora seja uma profissão não muito valorizada pelos representantes políticos brasileiros. (KRIS, L. 11-17)

A primeira questão a ser levantada perante a narração de Kris remete-nos a construção de uma identidade social voltada ao trabalho e a compensação salarial que os seres humanos tanto necessitam na sociedade hodierna desde muitos anos atrás. Nessa perspectiva, a educação, mesmo sendo uma área difícil de se engajar, devido a defasagem salarial e as condições precárias de trabalho do professor, possibilita uma entrada mais rápida do indivíduo no mercado de trabalho, o que, na maioria das vezes, torna o professor preso àquela prática profissional, fazendo-o nunca desligar-se da mesma.

Logo após, Kris nos mostra que, mesmo com as dificuldades, sente-se realizada como professora de língua portuguesa, entretanto, não deixa de tratar de assuntos mais abrangentes como a política que tanto necessita de mudanças no que tange o setor educacional. A narrativa alerta, nesse sentido, que muitos professores buscam novas possibilidades de trabalho ao deparar-se com uma realidade de trabalho sólida em todos os sentidos e, ao mesmo tempo, ver a grande

carência de outras áreas que oferecem melhores ofertas salariais e condições de trabalho mais confortáveis.

De acordo com Moita (1995), a apreensão de significados faz com que o homem construa uma singularidade própria através de trocas de experiências, relações sociais, aprendizagens e interações constantes. Assim, ao contatar com alunos, outros professores e o restante da comunidade escolar, o professor começa a enxergar a prática profissional como algo proveitoso e gerador de resultados, o que é motivador em todos os sentidos. Percebe-se, então, no caso de Kris, que a educação, mais precisamente, o ato de ensinar, a motiva em continuar na profissão, sem se importar com as barreiras de trabalho e interpessoais que é levada a enfrentar.

A minha escolha profissional surgiu após a conclusão do ensino médio, onde logo quis cursar uma licenciatura, escolhi Letras pela identificação com a língua portuguesa desde a educação básica. (CÉLIA, L. 11-15).

Célia já apresentou uma outra questão que a levou a ser professora, talvez partira do contato e/ou admiração dos professores que a ensinaram anteriormente, ou até pela necessidade de trabalhar, como afirmou Kris em sua narrativa. Visto isso, observou-se na leitura da narrativa, que Kris não iniciou de imediato o trabalho docente no ensino fundamental II:

Minha vida profissional teve início com a educação infantil, ministrei aulas por muito tempo para alunos do fundamental I e, há 10 anos, estou com Língua Portuguesa e Inglesa no ensino fundamental II, trabalhando também com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). (KRIS, L. 6-11)

Tendo a possibilidade de passar pelos primeiros níveis do ensino básico, Kris teve a oportunidade de conhecer os principais métodos de ensino e estratégias didáticas para trabalhar com crianças de todas as idades até a adolescência. Nesse sentido, o hábito de atuar e estar em sala de aula fez com que houvesse um amadurecimento pessoal e profissional na sua própria identidade.

Vejamos agora o que Célia expõe em sua narrativa.

Minha trajetória profissional iniciou no ensino fundamental II, mas também atuei no ensino médio apenas com a disciplina de literatura nos cursos de magistério e contabilidade, fui coordenadora pedagógica por alguns anos e, no momento, venho lecionando no ensino fundamental II e no ensino médio

na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no âmbito do governo estadual. (CÉLIA, L. 4-11)

Percebe-se que a atuação profissional de Célia foi mais direta a formação do que mesmo a de Kris, uma vez que Célia não apresentou nenhuma experiência profissional nos anos iniciais do ensino fundamental, nem na educação infantil. É viável lembrar que Célia teve uma experiência diferente da de Kris, tendo a possibilidade de atuar em momentos diferentes com língua portuguesa e literatura, destacando também experiências em cursos médio/técnicos e na EJA. Essa questão lembra as considerações de Nóvoa (1992) onde a vida dos professores delimita-se numa “série de ‘sequências’ ou de ‘maxiciclos’ que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes” (p. 37).

Nóvoa (1992) traz à tona que “tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (p. 37), ressaltando, nessa linha de pensamento, que nem todos os profissionais de uma determinada área de trabalho seguem as mesmas experiências profissionais. Assim, cada professor constrói a sua própria identidade com base em experiências profissionais que o fazem compreender melhor o que norteia a profissão e quais tipos de atitudes profissionais devem seguir. É nesse espaço que acontece o processo de descentralização do sujeito pós-moderno, através das (trans) formações identitárias.

Mesmo aceitando, em partes, as principais questões que fazem muitos professores se entristecerem com a profissão que exercem, Kris nos alerta uma inquietação no que a própria chama de “missão de educar”:

O que mais me entristece na missão de educar é a constatação cada vez mais clara que atuamos em uma sociedade que infelizmente desconhece que é da competência do professor dá continuidade ao processo educativo iniciado em casa, pela família. Contudo, devido a ausência de muitas famílias em tal processo, é comum em sala de aula que o professor desempenhe funções que teoricamente não eram, ou não seriam de sua competência. (KRIS, L. 18-26)

Os processos educativos partem de diversos pontos de vista teóricos e práticos no âmbito educacional. Atrelando essa questão a concepção de Dias (2005, p. 210), onde “a família é um grupo aparentado responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas”, vê-se que

a primeira e maior parte da educação da criança deve partir, essencialmente, da família através da convivência, do aconselhamento e dos exemplos dados por pais e familiares. O autor acrescenta que a família “consiste em um aglomerado de pessoas relacionadas entre si pelo sangue, casamento, aliança ou adoção, vivendo juntas ou não por um período de tempo indefinido” (*op. cit.*, p. 211). Os momentos de convívio familiar possibilitam um contato mais afetivo e, por essa razão, mais maleável para os processos educativos comportamentais e humanísticos. São esses momentos que preparam a criança para a escola.

Vale salientar que os contextos familiares dos alunos não são os mesmos e, diante disso, todos os pontos positivos e negativos da criação e educação das crianças são visíveis na escola, cabendo, assim como destacou a narração de Kris, ao professor o dever de adquirir uma nova competência – a de suprir as necessidades educacionais não tidas em casa. Este fato não ocorre somente nas séries iniciais, mas, também, nas séries finais, onde a situação fica cada vez mais difícil ser revertida.

Na mesma corrente de pensamento:

Uma das minhas maiores dificuldades foi o domínio dos alunos na sala, me faltava muito à paciência, à resolução veio com o tempo, onde desenvolvi a minha própria postura como professora. (CÉLIA, L. 60-64)

Dialogando com as considerações de Kris e Célia, vejamos a os resultados da pesquisa de Zagury (2006), em *O professor refém*, onde se constatou que cinco problemas são ocorrentes em abundância na educação brasileira, que são eles:

- Manter a disciplina (22%);
- Motivar os alunos (21%);
- Avaliar de forma adequada (19%);
- Manter-se atualizado (16%);
- Escolher a metodologia adequada (10%);

Nesse contexto, pode-se dirigir as questões levantadas por Kris e Célia no terceiro problema, ou seja, o ponto apresentado por elas pode estar ligado, principalmente, a uma possível (des) motivação dos alunos. Nas palavras de Bzuneck (2000, p. 9) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. Com isso, é perceptível destacar que a motivação é a principal responsável pela permanência do aluno na escola, fazendo

criar expectativas no que tange as oportunidades futuras de crescimento intelectual e profissional.

Com isso, Kris continua afirmando que:

[...] apesar de todos os obstáculos encontrados durante o tempo em que leciono, nada jamais foi capaz de me levar ao arrependimento em relação as minhas escolhas profissionais, talvez o que mais me motiva a permanecer na profissão seja exatamente os desafios encontrados: a falta de reconhecimento social e política, ausência da família no desempenho em que lhe compete e principalmente as falhas encontradas no sistema educacional; continuo acreditando na educação, ainda a vejo como a responsável pela construção de um mundo melhor. (KRIS, L. 27-37)

Por não ter se arrependido de nenhuma atitude tida no ambiente de trabalho, Kris mostra estar-se motivada também por essa razão, ao tempo em que diz gostar dos vários desafios que a profissão escolhida a apresenta, mas, mesmo assim, não deixa de lembrar as inúmeras responsabilidades das demais hierarquias sociais no âmbito educacional através da finalidade que a faz permanecer na docência – a busca por um mundo melhor.

Vejo a minha profissão como algo essencial na minha vida. O trabalho com educação é desafiador, precisamos ter paciência, encarar as mais variadas dificuldades apresentadas pelos alunos, o baixo salário e outros aspectos. Como professora, vivo um desafio constante, mas não me vejo seguindo outra profissão. (CÉLIA, L. 54-60)

Ambas as professoras colaboradoras apresentam satisfação em atuar na docência. Cabe lembrar que, mesmo assim, fazem questão de abordar o quanto estão por dentro das mais diversas questões sobre a valorização profissional dos professores e profissionais da educação em geral. Nesse caso, uma outra colocação sobre a motivação direciona-se a formação do professor, ou seja, a necessidade da existência da motivação tanto do aluno como do professor.

Conforme os estudos de Ryan e Deci (2000), a motivação do ser humano parte de dois polos – intrínseco e extrínseco. O primeiro corresponde ao comportamento relacionado à “motivação” por uma atividade própria ou alheia, o segundo ocorre quando o ser humano necessita motivar-se para conseguir o alcance de eventos externos ao seu contexto formativo.

Com isso, é pertinente lembrar, finalmente, que a educação atraiu as professoras colaboradoras de modo a instigá-las até hoje. Os desafios, as

precarizações e as obrigações que se aumentam a cada ano no trajeto profissional só tendem a deixá-las mais envolvidas e comprometidas ao que, por muitos, é visto como uma missão impossível.

3.2. O ensino de gramática versus o preconceito linguístico

Tratar do ensino de gramática normativa no ensino e na formação de professores de língua materna é extremamente relevante nos dias atuais, uma vez que as reflexões no meio acadêmico estão cada vez mais voltadas a estes aspectos, em suma, importantes para a melhor qualidade do ensino de língua materna.

Vivemos em um mundo contemporâneo e, com isso, estamos cada vez mais levados a assumir papéis reflexivos e capazes de desenvolver nos alunos a mesma competência crítica e reflexiva que a sociedade hodierna tanto delega. Para tanto, nessa sessão, objetiva-se explanar os olhares de Kris e Célia sobre a questão do ensino gramática e a prática direta ou indireta do preconceito linguístico em sala de aula.

Durante todo o tempo que leciono, principalmente para as turmas do ensino fundamental I e II uma situação me intriga, o fato de ensinarmos a gramática normativa e apesar dos esforços dispensados, nossos alunos raramente a compreende, utiliza as regras com eficiência. (KRIS, L. 28-33)

Para Possenti (1998, p.17) “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão [...]”, ou seja, o dever do professor é levar o padrão da língua para os alunos, entretanto, como Kris destacou, raramente as regras gramaticais são compreendidas pelos alunos. Diante dessa questão, observa-se que até mesmo os professores mais tradicionais percebem a existência do ensino de gramática como um mito a ser desmistificado como único aspecto a ser visto no ensino de língua portuguesa.

Alguns estudos afirmam que o ensino de língua portuguesa deve seguir diversas perspectivas semelhantes e divergentes, mas, enfatizam com precisão, a existência dos conteúdos essenciais que “são aqueles que qualificam os indivíduos para a vida nas sociedades complexas, como o *letramento* e a *aritmética*, por exemplo” (BORGES NETO, 2013, p. 69, *grifos do autor*).

As palavras de Borges Neto (2013) fazem-nos refletir sobre a contribuição que o ensino tem para a vida pessoal e escolar dos alunos. Assim, não adianta que o aluno entenda a gramática em todas as suas particularidades e, por consequência, não compreenda os fenômenos sociais de linguagem que acontecem e aconteceram na sociedade. Em outras palavras, o aluno estaria enquadrado no mundo da gramática e, fora dela, seria um desentendido no que tange as perspectivas sociais da língua em contexto de uso.

Possenti (1998, p. 47), explicando mais internacionalmente as suas noções, acredita que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas [...]. O domínio de uma língua, (...), é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”. O autor entende por contextual um ensino dinâmico que, para ensinar gramática, busca origens na história, na geografia e nas ciências sociais, para que o aprendizado seja mútuo e eficaz ao mesmo tempo.

Kris ainda destaca que tanto em sala de aula, quanto na época de aluna da Graduação em Letras, já desenvolvia reflexões sobre o ensino de gramática.

[...] desenvolvi o TCC de minha graduação sobre um tema correlacionado a este e após muitas leituras e análises cheguei à conclusão que nosso sistema de ensino de língua materna foi estruturado de forma equivocada, ensinamos regras que quase nunca são utilizadas na prática, mesmo assim, a comunicação sempre existiu, por isso, nossos alunos acabam classificando as normas gramaticais como algo desnecessário e chato. (KRIS, L. 34-42)

Desde muito tempo a questão do ensino de gramática vem inquietando professores do ensino básico e superior, pois são os sujeitos que mais veem e encaram as reações e relações dos alunos com determinados conteúdos direcionados as mais diversas disciplinas do currículo escolar e acadêmico. Possenti (1998, 30) apresenta uma concepção de grande implicância para essa reflexão sobre o ensino de gramática, onde “saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas”.

Autores renomados no âmbito da gramática como Cunha (1985) e Almeida (1971) consideram que a necessidade de se ensinar a gramática na escola está diretamente relacionada à valorização de uma língua nacional. Uma preocupação não vista nas palavras desses autores é o papel do professor e do aluno nesse meio, por exemplo. Percebe-se que uma língua, para ser valorizada totalmente,

deve situar-se num ponto de vista democrático, ou seja, onde todas as suas variações, inclusive a padrão, sejam consideradas e vistas naturalmente pelos falantes que a utilizam, pois:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola – gramática - dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada”, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (BAGNO, 1999, p. 40).

Os julgamentos apresentados em “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz”, de Marcos Bagno, são recorrentes na fala de muitos usuários da variação padrão da língua portuguesa. O que estes devem saber e, por falta de conhecimento, não sabem, é, justamente, que o “português” utilizado por eles é uma variação criada com o passar dos anos, sob a ótica da variação e mudança linguística.

Diante das diversas possibilidades estratégicas para abordar a gramática em sala de aula, como defende Borges Neto (2013) na perspectiva contextual, os professores de língua portuguesa têm um leque de possibilidades para apresentar a gramática aos alunos, sabendo que a formação em Letras não deixa a desejar nesse ponto de reflexão sobre variação, devido à grande ênfase dada aos estudos linguísticos no decorrer da formação. Oliveira e Cyranka consideram que:

O trabalho reflexivo com a Sociolinguística na sala de aula pode contribuir para reduzir esse olhar discriminatório sobre a língua, que inclusive já é considerado por muitos um pensamento ultrapassado. Trata-se, porém, de um fato real, concreto e vivido na pele por cidadãos que pertencem a camadas menos privilegiadas socioeconomicamente e cuja linguagem é, muitas vezes, considerada inferior, pobre, de baixo nível, assim como também o é a cultura de quem a emprega. (2013, p. 77)

Os autores expõem a reflexão sociolinguística como uma grande aliada no trabalho contra a prática preconceituosa do uso da língua em sala de aula. O trabalho destacado pelos autores não se volta à reflexão teórica da Teoria da Variação Linguística na educação básica. A proposta é altamente centrada na prática, ou seja, a reflexão tida em sala de aula pode partir de textos relacionados a alguns tipos de variações, de modo em que o professor refletirá sobre a questão do certo e do errado nesse sentido.

Célia já nos apresenta uma realidade um pouco diferente no que diz respeito ao ensino de gramática na escola.

No período da Graduação, na década de 90, tive uma formação basicamente centrada na Gramática, o que me fez pensar algumas vezes que essa era a única obrigação do professor de língua portuguesa, mas com o passar dos anos pude perceber no decorrer de pequenos cursos de formação, que a realidade não é bem essa. (CÉLIA, L. 16-22)

Nas considerações de Célia encontramos uma realidade diferente da de Kris. A formação acadêmica em Letras apresentou visões diferentes para ambas as colaboradoras. É interessante mencionar que os principais estudos que defendiam o ensino de gramática como obrigatoriedade foram publicados com mais enfoque nas décadas de 1970, 1980 e começo da década de 1990, período onde Célia cursou a graduação; além de que a linguística, em seus variados campos teóricos, só chegou a graduação em Letras na década de 1980, onde, aos poucos, as universidades, faculdades e centros universitários foram empregando em baixa escala essas reflexões, até que nas proximidades dos anos 2000, as grades dos cursos de Letras no Brasil já tinham adotado a linguística completamente.

Devido a isto, Bastos (1995, p. 41) assinala que o ensino de Língua Portuguesa situa-se num caos teórico.

A partir desse caos, os professores ou permanecem rigidamente ligados ao ensino de língua portuguesa, através da gramática tradicional, exigindo do aluno um saber gramatical profundo, ou desligam-se da descrição e normatização da língua atribuindo aos alunos uma liberdade total de escolha de construções de orações, períodos, parágrafos, textos, desconsiderando a falta de conhecimento/repertório dos mesmos, que, por não terem consciência das variações existentes, mostram-se incapazes de “escolher”, continuando, portanto, com os usos lingüísticos de sua comunidade, tanto na fala quanto na escrita, sem a possibilidade de organizar um texto mais adequado aos objetivos e situação de sua produção.

O caos teórico é um ponto de extrema relevância para ser tratado nessa discussão, uma vez que nem Kris nem Célia desmereceram o trabalho com a gramática em sala de aula, apenas descreveram que não é o único aspecto a ser abordado no ensino de língua portuguesa. Assim, observa-se que não devemos banir a gramática da sala de aula, mas sim, contextualizá-la, torná-la menos rígida e mais proveitosa para o trabalho em sala de aula.

Os alunos, sujeitos em formação, não são capazes de determinar o que realmente é importante a ser estudado. Isto é o papel do professor. Não se pode generalizar ou modificar totalmente um ensino que deriva de uma perspectiva diacrônica e que, nesse sentido, foi construído por diversas mãos, dando os passos necessários para acompanhar os avanços sociais.

Os principais passos dados pelo professor na atuação profissional são originários da formação, a falta dela causa consequências graves, como bem alerta Vasconcelos (2006, p. 48)

[...] pela falta de preparo para o exercício profissional, muitas vezes tem-se professores, que, por serem despreparados, têm dificuldades, ao exercerem em sua completude seu papel profissional, de exercê-lo por inteiro, enfraquecendo sua imagem e, por inadequado exercício de sua autoridade, se perdem em sua relação com seus alunos.

É válido lembrar as implicações dos cursos de formação continuada para a atualização profissional dos professores de língua portuguesa, já que a formação inicial nunca é suficiente para abranger tantas teorias necessárias no conhecimento de professores de língua materna. A ausência dessa preparação ocasiona em várias precarizações, como a insistência em só ensinar gramática e o ensino livre comandado pelos alunos, por exemplo.

[...] cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias lingüísticas e a sua aplicação na prática. (NEVES, 2003, p. 17)

Dialogando com a autora, percebe-se que é na formação inicial que os professores de língua portuguesa devem aprender a utilizar as teorias científicas oriundas da linguística em sala de aula, possibilitando um ensino democrático e, ao mesmo tempo, seguro, para que os alunos construam a aprendizagem significativa de maneira sólida e eficaz.

Na narrativa de Kris, levar o aluno a compreender a norma culta sem praticar o preconceito linguístico “é um desafio muito delicado” (KRIS, L. 45-46). A colaboradora, ao perceber tamanho desinteresse dos alunos em aprender a gramática e os alarmantes resultados, encontra nesse fato um dos maiores desafios

da profissão. Neves destaca o conhecimento linguístico numa visão empregada a criança que inicia a educação infantil.

[...] quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconomicocultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a “língua-padrão”, quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar na competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação. (NEVES, 2003, p. 24-25)

Ao desmerecer ou julgar a variação linguística de uma criança, jovem ou adulto, o preconceito linguístico afetará não só a um único falante, mas sim a todo um grupo social. A escola, nesse sentido, deve apenas aprimorar a produção dos enunciados falados e escritos pelos alunos, de modo a levá-los a utilizar a norma padrão de maneira reflexiva, explicando as relações de poder que a linguagem assumiu na sociedade com o passar dos anos.

Célia destaca, posteriormente, que conheceu o termo “preconceito linguístico” através de uma pesquisa.

Certa vez, pesquisando alguns conteúdos para o planejamento, tive conhecimento do que seria o preconceito linguístico, e vi que esse tipo de prática é muito prejudicial para o rendimento dos alunos; cheguei até a comentar essa questão com colegas professores. (CÉLIA, L. 26-33)

É importante que todos os professores de língua portuguesa tenham conhecimento sobre as contribuições prejudiciais que a prática do preconceito linguístico acarreta na formação do aluno. No século XIX, as discussões sobre o ensino de língua materna já eram centradas numa necessidade de mudança. De acordo com Azeredo (2007, p. 32), “Desde a segunda metade do século XIX, e ao longo de todo o século XX, o debate sobre ensino de língua materna no Brasil refletiu, como não podia deixar de ser, um certo antagonismo entre correntes tradicionalistas e grupo progressistas”.

Essas discussões surgiam através das alarmantes questões relacionadas as tendências pedagógicas, onde o confronto entre os tradicionalistas e os

escolanivistas era desenfreado no que tange a todas as subáreas pertencentes a educação escolar, com destaque também as obrigações e influências no ensino das disciplinas existentes na época.

No final do século XX, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica os quais visaram apresentar uma visão sobre quais as competências que o aluno, após situar-se no ensino de língua portuguesa, deveria ter, assim como “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 20).

Diante disso, um fato alarmante é, também, a falta de formação docente, a qual está direcionada ao PCN's. Isto é, nem todos os professores têm conhecimento das vozes que construíram os documentos oficiais para o ensino da língua portuguesa como componente curricular e, devido a isso, não conhecem as características importantes para o ensino trazidas por intermédio dos PCN's.

Percebe-se, portanto, que a identidade do professor de língua materna encontra-se num contínuo processo de descentralização no que tange as concepções sobre o ensino de gramática na escola. A principal carência, a nosso ver, é a formação continuada, uma vez que a formação de qualquer profissional necessita, abundantemente, de renovação, considerando, sobretudo, os alarmantes avanços delegados pela sociedade.

3.3. A contribuição da literatura para o ensino de língua materna

As implicações da literatura para o ensino de língua portuguesa são diversas, é impossível duvidar disso, porém, o estudo do texto literário nem sempre vem seguindo as suas verdadeiras finalidades no que tange o ensino básico, esse fato se dar pela baixa presença do estudo literário nos documentos oficiais e, por consequência, nos livros didáticos como apresentamos e devidamente embasamos as reflexões na primeira seção deste trabalho.

É na literatura que o professor coleta os mais diversos textos enquadrados nos gêneros literários, mas, é esse fator que merece um maior destaque, o trabalho com os textos literários está voltado a uma “pedagogização da literatura”

(LARROSA, 2003), isto é, a literatura como sendo objeto de estudo para a gramática.

Na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas (SILVA, 2006, p. 516).

Assim, o real sentido do texto literário se perde, pois a verdadeira finalidade do estudo gramatical é puramente estrutural, a divisão de orações e as respectivas análises. Isso desestrutura a finalidade do texto de contribuir para a formação de novos leitores, o que deve-se existir é a conscientização das principais origens e características do estudo literário.

Silva (2006, p. 514) ressalta que a literatura vem de uma origem interdisciplinar.

A própria natureza interdisciplinar do ato de ler que envolve contribuições de diversas áreas. No caso da leitura literária, o ato de ler é influenciado por estratégias cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas, conhecimento do polícódigo literário, noção de gênero literário, estilo de época no qual o texto está inserido, enfim, um conjunto de noções determinantes na interação do leitor com o texto;

Ao ler o texto literário, o aluno está propício a conhecer os movimentos sociais ocorridos em determinadas épocas, as manifestações culturais, as (trans) formações dos povos nas diversas províncias e etc. Dessa maneira, a literatura adentra no ensino de língua materna com um amontoado de raízes socioculturais que só tendem a contribuir para a formação do aluno leitor.

Atualmente, retomando o que já foi abordado, a maior efetividade do ensino de literatura vem sendo no ensino médio, onde, na maioria dos casos, o encontro do aluno com a literatura chega a ser impactante, uma vez que leitura, compreensão e interpretação de textos literários são critérios de grande importância para a submissão em possibilidades de ingresso no ensino superior, como vestibulares e exames nacionais (ENEM).

Para Kris:

Nas últimas décadas, os profissionais que atuam com a disciplina tem se voltado com maior empenho para este propósito e a literatura está sendo incluída nas aulas de língua portuguesa de forma significativa e já é

possível perceber as mudanças acontecendo em relação ao avanço na utilização correta da língua materna. (KRIS, L. 48-55)

A colaboradora faz alusão, quando descreve o propósito, ao ensino de língua materna que vem se inovando com o auxílio da literatura que se torna um dos melhores meios para levar a cultura para a sala de aula, visto que o ensino da língua materna não deve ser apenas estrutural, mas, também, cultural, político, histórico e social.

Kleiman (1996, p.24) afirma que "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto". O professor, então, precisa discutir e abrir novos horizontes para os leitores iniciantes, pois nem sempre fica claro, numa simples leitura, as reais relações de sentido que emergem o texto literário.

De acordo com Lopes (1994, p. 368): "ensinar literatura não pode deixar de ter em conta esta dupla dimensão dos textos literários pela qual, ao mesmo tempo que fazem parte da cultura, e por conseguinte do campo da opinião ou das significações consensuais, são sobretudo o abalar destas". Com base nessa constatação, não podemos definir o ensino de literatura como algo sólido, responsável por elencar um conjunto de autores, dividi-los em suas respectivas escolas e trabalhá-los de um por um, apresentando as suas principais contribuições para a literatura.

O principal foco de se ensinar a literatura é a possibilidade de discutir história, geografia, sociedade e cultura num só componente, dando ênfase, principalmente, ao modo com que essa literatura contribuiu para o surgimento da língua, da história e da cultura miscigenada no país. Na narrativa de Célia encontra-se uma concepção de literatura mais voltada a real finalidade.

Sobre o ensino de literatura entra em cena uma questão que sempre tive opinião formada por já ter ensinado exclusivamente a disciplina. Hoje, no ensino fundamental não é cobrado o ensino de literatura, mas compreendo que os alunos devem ter esse contato para que o ensino médio apenas dê continuidade. (CÉLIA, L. 36-42)

Célia demonstra uma experiência que contribuiu em grande escala para a construção da sua identidade docente. Pelo que a colaboradora apresenta, a literatura fez o seu papel na formação de Célia como professora e de seus alunos.

Martins (2006, p. 85) acredita que a escola deve ampliar o seu acervo de atividades e empregue a literatura em atividades lúdicas que possibilitem a compreensão e reconstrução de sentidos por meio de experiências que nem sempre precisam ocorrer em sala de aula.

Há de se mudar, antes de tudo, a atitude diante da literatura. E um caminho possível para essa mudança está em dar continuidade ao trabalho com o texto literário, possivelmente iniciado no nível fundamental, trabalhando com obras cujas situações representadas e a linguagem estejam mais próximas das experiências dos jovens leitores [...] Neste sentido propõe-se uma inversão no modo como se apresentam os conteúdos do ensino médio. (PARAÍBA, 2007, p.83)

Nos referenciais curriculares para o ensino de língua portuguesa do estado da Paraíba, observa-se que os autores defendem uma concepção estritamente voltada a perspectiva do letramento literário. Nessa linha de pensamento, visto que os Novos Estudos dos Letramentos defendem que a aprendizagem e a apropriação das competências dos alunos devem partir de práticas sociais, percebe-se que ao utilizar a literatura local para o trabalho no ensino médio, o professor estará possibilitando ao aluno uma grande parcela de conhecimento de mundo. De acordo com Pinheiro (2006, p.118),

[...] o professor de literatura deveria estar sempre às voltas com a crítica, tendo em vista que ela poderá, aceita na perspectiva acima referida, ajudá-lo na descoberta de novos sentidos para as obras literárias. E se a crítica a que o professor teve acesso tiver uma complexidade conceitual não adequada a seu aluno, sua função será de tradutor desta leitura.

Ao assumir um papel crítico, o professor poderá observar a maneira com que o aluno começa a ser instigado à leitura literária, é quando o texto vira uma necessidade na vida do leitor. O aluno, nesse sentido, deve desenvolver competências como a interpretação de textos literários através do conhecimento cultural apresentado pelo professor sobre a definição das escolas literárias em que alguns dos textos pertencem e etc. Célia ainda lembra que “É importante que o aluno conheça a literatura, pois com ela é possível entender melhor a vida humana e social” (CÉLIA, L. 42-44).

Diante do que foi apresentado, é perceptível destacar que a identidade de Kris sobre o ensino de literatura ainda está centrada numa perspectiva voltada a aquisição da norma padrão da língua, ou seja, não está situada num padrão estático

voltado às finalidades da literatura para a formação humana. Já Célia, por já ter tido a experiência de ensinar literatura, mostra-se segura para abordar o tema e apresenta um olhar mais apurado no que tange as contribuições da literatura para a formação dos alunos.

Finalmente,

[...] o que se chama de literatura leva ao extremo a ambigüidade da linguagem: ao mesmo tempo que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, também exprime a artificialidade dessa relação. O que ocorre diferentemente em diferentes momentos, com diferentes tipos de texto e para diferentes tipos de pessoas. (LAJOLO, 2001, p. 36)

3.4. As TIC e as implicações da inovação educacional

Diante da abordagem apresentada na primeira seção deste trabalho, refletiremos aqui sobre as visões de Kris e Célia sobre o uso das TIC em sala de aula e na educação num sentido amplo e geral.

Para Kris,

Não podemos deixar de mencionar a explosão tecnológica que o século XXI trouxe, nos levando a modificar nossas vidas e nossos hábitos pessoais e principalmente profissionais, para adequar-se aos novos meios. (KRIS, L. 56-64)

Os educadores, na educação hodierna, estão aptos a apropriar-se dos mais variados avanços sociais para facilitar o trabalho docente. As TIC foram acatadas pela educação de modo natural, ou seja, da maneira em que os outros setores sociais foram adotando os mais diversos tipos de tecnologia, viu-se na educação pontos que poderiam ser aprimorados em grande escala, tanto no processo de ensino/aprendizagem, como na gestão educacional numa perspectiva mais técnica.

Como afirma Veraszto et al (2008),

[...] tecnologia é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos.

O conhecimento tecnológico é o conhecimento de como fazer, saber fazer e improvisar soluções, e não apenas um conhecimento generalizado embasado cientificamente.

[...] engloba tanto seu aspecto cultural, que inclui metas, valores e códigos éticos, assim como possui um aspecto organizacional, que abrange a

economia e as atividades industriais, profissionais, além dos usuários e dos consumidores (PACEY, 1983 apud LAYTON, 1988). A tecnologia não é uma mercadoria que se compra e se vende, é um saber que se adquire pela educação teórica e prática, e, principalmente, pela pesquisa tecnológica (VARGAS, 2001). [...] Sendo assim, possibilita a reconstrução constante do espaço das relações humanas (VERASZTO et al., 2008, p. 78-79)

Diante das considerações acima, percebe-se que a tecnologia não é apenas um aspecto a ser aprendido, mas sim, um avanço que contém recursos os quais facilitam a aprendizagem. Nesse contexto, da maneira em que o homem sabe utilizar a tecnologia, estará apto, desse modo, a apropriar-se de diversos conteúdos referentes à escola e a sociedade no geral.

É nessa perspectiva que Kris visa abordar a mudança de hábitos que a explosão tecnológica possibilitou em todos os contextos sociais. Um ponto que merece destaque é a cautela que deve haver na escola quando se acatam as tecnologias de informação e comunicação, uma vez que deve existir um controle no que concerne os momentos específicos para fazer o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula.

Na teoria defendida por McLuhan, “qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou auto amputação de nosso corpo, e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo” (1999 [1964], p. 63). O autor ressalta, desse modo, o processo de adaptação das tecnologias, isto é, a apropriação de recursos tecnológicos pode ser comparada com o processo de adaptação em um novo ambiente de trabalho ou escola.

[...] para adequar-se aos novos meios, aos educadores essas mudanças trouxeram desafios claros; mas também revelou novos caminhos utilizados para favorecer o ensino/aprendizagem e se bem utilizados prometem resultados positivos. (KRIS, L. 64-69)

Os novos caminhos citados por Kris correspondem a adaptação que também deve ocorrer no planejamento pedagógico do professor quando se pretende utilizar a tecnologia em sala de aula, ou em ambientes mais específicos como as salas de informática e multimídia. Ainda para McLuhan, “as tecnologias são meios de traduzir uma espécie de conhecimento para outra” (1964, p. 76), é um meio novo, rápido e acessível para vivenciar um novo mundo – o digital. Coscarelli e Ribeiro, nos seus estudos, apresentam o computador como um dos primeiros meios para o processo de adaptação do professor nas TIC.

Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento. (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p. 27)

As ferramentas atreladas as TIC são diversas, na maioria das vezes por objetos materiais e manipuláveis, são:

Recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações que podem advir de diferentes meios de comunicação seja rádio, televisão, jornal, revista, livros, fotografia, computadores, gravação de áudio e vídeo, redes telemáticas, sistemas de multimídia, dentre outros (MORELATTI, 2011, p. 3)

A partir das afirmações de Morelatti, é necessário apresentar também as considerações de Levy (1999), onde as TIC não são apenas esses recursos, vão além disso. O autor compreende que todas as técnicas, metodologias e meios de construção de habilidades interativas e intelectuais com base nesses recursos podem ser consideradas TIC.

Célia nos faz refletir sobre uma outra questão emergencial que abrange a questão das TIC.

As tecnologias que há alguns anos chegaram nas escolas tendem a ajudar bastante o trabalho do professor, acho muito interessante esse uso em sala de aula. O que me incomoda é a falta de formação necessária, pois eu não utilizo esses materiais por não ter conhecimento suficiente. Há algum tempo um programa do governo federal chegou ao município para facilitar sobre o uso do computador, mas o tempo foi muito curto. (CÉLIA, L. 45-54)

A colaboradora compreende a relevância da adoção das tecnologias, mas, ao mesmo tempo, retoma um ponto de grande importância a ser abordado na atualidade, viabilizando a grande dimensão que essa perspectiva tomou, a saber: a falta de formação para os professores. Não se pode cobrar do professor o uso das tecnologias se a formação inicial não tem nenhuma e qualquer obrigação em ensinar os professores a fazer uso das TIC, esse compromisso é da formação continuada ou atualização profissional oferecida por esferas governamentais ou por iniciativa privada.

Os professores necessitam de formação para que possam fazer uso das tecnologias que adentram nas escolas com cada vez mais enfoque. Programas federais como o ProInfo vieram a contribuir, mas não se pode constituir a formação

social através de uma unicidade, mas sim, é preciso tomar como base diversas partes importantes para o processo de apropriação.

Contudo, percebe-se que o processo de apropriação aqui citado dirige-se ao conceito de letramento digital, sendo este “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (SELFE, 1999, p.11). Com isso, o ensino e a formação de professores de língua portuguesa podem constituir no aluno diversos tipos de letramento, ao tempo em que desenvolvem de maneira eficaz as competências de ler e escrever em contexto digital tão importantes na sociedade hodierna.

3.5. A tendência pedagógica

Tomando como base as reflexões apresentadas as tendências pedagógicas contemporâneas, como também, as análises das narrativas autobiográficas tidas na presente seção, visamos discorrer, nesse espaço, sobre a (s) tendência (s) pedagógica (s) em que a prática docente de Kris e Célia se enquadra.

Considerando as afirmações narradas pelas colaboradoras, foi possível perceber a preocupação que têm sobre a finalidade dos papéis que assumem e a grande responsabilidade que o professor carrega desde o início da atuação profissional. Assim, viu-se que as autoras corroboram com a tendência progressista de educação, onde se enquadra a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a qual, para Luckesi (2003), corresponde a uma difusão dos conteúdos relacionando-os com a realidade dos alunos.

Tanto Kris como Célia mostraram enxergar o ensino de língua materna como um componente totalmente abrangente, ou seja, um espaço para diversos diálogos, como a gramática, a literatura, a presença das TIC e etc. A posição das colaboradoras faz jus a finalidade geral da tendência progressista de educação destacada por Aranha.

O esforço da pedagogia progressista se faz na direção de tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, possibilitando cada vez mais que as camadas populares tenham acesso à educação e, portanto, ao estágio atual do saber, mesmo reconhecendo os limites do empreendimento (ARANHA, 1996, p.211).

Com isso, é necessário lembrar que apenas a escola, o livro didático e as diversas propostas prontas apresentadas ao professor não são suficientes para explanar os conteúdos possíveis para constituir a formação dos alunos no que tange as múltiplas culturas determinantes nas sociedades.

Nas narrativas analisadas podem-se encontrar concepções demasiadamente voltadas a essa tendência pedagógica, tendo como finalidade não só a exposição e compreensão de conteúdo, mas sim, a possibilidade de realizar ricas interfaces entre os conteúdos com a realidade linguística, literária e escolar como um todo. Nesse contexto, convém lembrar que a conceituação crítica da pedagogia é apontada por alguns estudos como a pioneira no contexto educacional atual.

Nas narrativas, principalmente na de Kris, viu-se uma importante competência em entender a realidade referente à aprendizagem dos alunos, o que, segundo Luckesi (2003), é importante, pois, na tendência progressista, enfatizando a pedagogia crítico social dos conteúdos, “o professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem” (p. 72). Complementando Libâneo assinala que “embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais” (1986, p. 39).

Ainda nesse sentido, torna-se necessário lembrar que a competência crítica dos alunos parte da subjetividade (GIORDANI e MENDES, 2007) exigida para a formação social dos seres humanos. A subjetividade remete a um fator extremamente necessário – a reflexão, onde o sujeito pode interpretar o seu próprio papel na sociedade, como também, o papel do outro.

Nessa pedagogia, o objetivo é, também, levar o aluno ao nível sintético (SAVIANI, 2001) antes tido apenas pelo professor, isto é, o aluno deve assumir a mesma competência de refletir os aspectos socioculturais e criticá-los construtivamente. Esse dever, então, não é somente do professor, mas sim, de toda a comunidade escolar que, em suma, tem por necessidade principal a aprendizagem significativa dos alunos ali situados.

Por fim, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é indiscutivelmente o principal objetivo do papel do professor e, com o avanço da sociedade contemporânea, está sendo cada vez mais levado a refletir sobre o seu papel e o papel dos alunos. Dando ênfase ao papel do professor de língua materna, os olhares são ainda mais apurados, pois estar-se tratando de um ensino pautado em

inúmeras perspectivas importantes. Por essa questão, a educação vem caminhando a passos longos para a construção dos multiletramentos dentro e fora da sala de aula, para enfim reverter os pontos precários previamente permanentes na educação atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é e sempre será o principal ponto de reflexão para quaisquer tipos de inovação pedagógica no que tange os conteúdos a serem trabalhados e novos materiais que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor de língua materna é extremamente importante para o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, uma vez que nesse componente são aprimoradas diversas práticas imprescindíveis para viver em sociedade, como a leitura, a escrita e a competência crítica e reflexiva, o que contribui para a formação de alunos conscientes e reflexivos de todas as perspectivas abordadas em outros componentes curriculares.

Compreende-se que o modo com que os professores de língua portuguesa entendem a realidade do ensino deve seguir um ponto de vista democrático e, sobretudo, pronto para os diversos tipos de teorias e práticas trazidos pela contemporaneidade de maneira emergente. Assim, a construção da identidade docente faz jus à noção de descentralização defendida por Hall (2003). O professor, então, não deve prender-se a um só método, a um só meio de apresentação de conhecimentos em sala de aula. É necessário que haja um diálogo entre a teoria apresentada na formação e a prática docente, para então desmistificar os mitos e crenças criados por alguns e passados para os outros.

Analisando a teoria estudada na pesquisa e a análise dos dados, é possível perceber a grande importância que o estudo interpretativista tem em pesquisas que têm como foco principal a formação de professores. Na leitura e interpretação das narrativas autobiográficas é factível a exposição de considerações sobre as mais diversas concepções sobre ensino e aprendizagem constituídas pelos professores no decorrer do trajeto profissional e acadêmico.

Viabilizou-se que o ensino de gramática normativa é, sem dúvidas, necessário na formação dos alunos através do ensino de língua materna, porém, não é a peça única para a aprendizagem dos alunos e, desse modo, para o trabalho do professor em sala de aula. Foi observado que as professoras colaboradoras seguem perspectivas contemporâneas sobre o ensino de gramática, o que evita à prática do preconceito linguístico tão discutido nos dias atuais. As narrativas mostraram-nos que os professores, na educação hodierna, estão conscientizados de que o trabalho

excessivo com a gramática ao invés de contribuir, vem atrapalhando o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Esse fato vem sendo a principal motivação para que os professores recorram a novas metodologias.

As discussões sobre o ensino de literatura em língua materna levaram-nos a constatar que esse tipo de abordagem vem sendo enquadrada nos conteúdos relacionados ao ensino de língua materna a curtos passos, ou seja, com base na análise percebemos que apenas uma das informantes apresenta uma conceituação apurada acerca do ensino da literatura que tanto contribui para a criação das culturas em todas as nações, principalmente no Brasil.

Sobre as TIC em sala de aula, tivemos concepções extremamente apuradas acerca do assunto e, com isso, pudemos destacar algumas precariedades a respeito disso, como: a ausência da formação de professores para o uso das tecnologias em sala de aula, competindo ao professor a busca pessoal por formação para não se impor numa defasagem no ambiente de trabalho e, ainda nesse contexto, a formação de professores para o uso das tecnologias deve possuir uma maior duração em programas federais como o ProInfo, abrangendo, também, outros tipos de multimeios didáticos emergentes na sociedade.

Tido isso, constatamos que as identidades das professoras colaboradoras seguem a tendência progressista, com enfoque numa pedagogia crítico-social dos conteúdos, isto é, as colaboradoras apresentam pontos de vista críticos, dando espaço a diversas reflexões expostas no decorrer da análise, possibilitando ricos diálogos com as principais teorias dos temas apresentados no trabalho. Foi possível visualizar uma concepção de ensino de língua materna voltada para a formação social dos alunos, o que contrapõe a perspectiva tradicionalista de educação, onde somente o professor teria voz e vez em sala de aula. A pedagogia crítico-social, nesse sentido, acredita num ensino centrado na produção de múltiplos diálogos que constituem o produto final do ensino – a aprendizagem.

Portanto, a pesquisa em pauta trouxe resultados, em suma, significativos para o campo de estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de língua portuguesa. Proporciona, então, espaço para o desenvolvimento de novos estudos relacionados a este assunto, como também, abre os horizontes para a pesquisa com narrativas autobiográficas, visto que a mesma desperta a competência interpretativista do pesquisador, ao tempo que expõe dados fiáveis

sobre aspectos pessoais e profissionais que constituem as identidades de professores de língua materna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. A. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 8, n. 221, jan./abr. 2008.

ALMEIDA, N. M. **Gramática Metódica da língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1971.

AMARAL, E et al. **Novas Palavras**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1998

ARAUJO, R. S. Letramento digital: conceito e pré-conceitos. In: **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino**, 2008, Recife. Anais Eletrônicos, 2008.

AZEREDO, J. C. **Ensino de Português: fundamentos, percursos e objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: editorial, 2007.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. **Le marxisme et la philosophie du langage: Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique**. Paris: Minuit, 1977.

BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BASTOS, N. M. O. B. **O papel do professor no ensino de língua portuguesa**. São Paulo: IP-PUCSP; Selinunte, 1995.

BOHNEN, N. T. **A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor.** Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2011. 108p.

BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, edição especial n. 7, p. 68-83, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL, SNEB. **Conhecimentos de Literatura: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, SNEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1998.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F.F; OLIVEIRA, G; FINI, L. D. T. (Orgs). **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASTILHO, A. T. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2000.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANT'ANNA, A. R (Org). **Mediação de Leitura: Discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas.** Brasília: UNB, 1998 [1954].

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONNELLY, F. M; CLADININ, D. J. Stories of experience and narrative Inquiry. **Educational Researcher**, 19 (5), p.2-14, 1990.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

CUNHA, C. F. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: FAE, 1985.

CUNHA, C. F. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, v. 1, p. 95-122.

DIAS, C. M. S. Narrativas: estratégias investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E. C; PASSEGGI, M. C. (orgs) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, M. L. **Vivendo em família**. São Paulo: Moderna, 2005.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade: em a socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

FRANCHI, C. **Mas o que é Mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, J. A. T. Os saberes da literatura e a formação do leitor. **EntreLetras (Online)**, v. 1, p. 191-208, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua devemos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

GIORDANI, E. M; MENDES, A. M. A subjetividade no processo pedagógico das orientações no ensino superior. In: FREITAS, D. S; GIORDANI, E. M; CORREA, G. C. (org). **Ações Educativas e Estágios Curriculares Supervisionados**. Santa Maria: UFSM, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity: community, culture, difference**. Londres: Lawrence & Wishard, 1990, p. 222-237.

HERNÁNDEZ, F. História de vida de professores: o que se pensa na Espanha? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 224-234, jan./abr, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Vieira. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAJOLO, M. **Literatura: Leitores e Leitura**. São Paulo, Moderna, 2001.

LARROSA, J. Sobre a lição. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 139-146.

LEANDRO, J. C. **Aquisição do letramento digital por estudantes adolescentes da rede pública de educação: um estudo de caso**. Dissertação

(Mestrado em Linguística). Centro de Educação e Linguagem. Universidade Federal de Pernambuco, 2009, 117p.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Que Destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LOPES, S. **A legitimação em Literatura**. Lisboa: Cosmos, 1994.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCHUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada nº 30**. Campinas: Unicamp, 1997.

MARCHUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, C; MENDONÇA, M (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: MENDONÇA, M; BUNZEN, C (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

MORELATTI, M. R. M. **Um novo olhar sobre TIC e Educação Matemática**. Presidente Prudente, SP: Unesp, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Matemática, Estatística e Comunicação. Disponível em: <<http://www.uems.br/eventos/semana/index.php?p=Palestras%20e%20Minicursos%202011>>. Acesso em 24. Abr. 2016.

MOURA, D (Org). **Variação e ensino**. Maceió, AL: Edufal, 1997.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Ed.Cultrix, 1999 [1964].

NEVES, L. S; PINTO, H. O diário é uma série de vestígios: Possibilidades de análise de narrativas autobiografias como método de pesquisa para a História da Educação em Minas Gerais. In: **III Encontro Nacional Regional ANPUH-MG**, 2012, Mariana-MG. Anais III Encontro Regional ANPUH. Mariana-MG: FAE/UFMG – FAPEMIG,2012.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, A. **Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, em 13 de setembro de 2001**. Disponível em:<http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 23 jan. 2016.

NÓVOA, A (Org). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Centro de Formação e Aperf. Profissional, 1988.

OLIVEIRA, A. A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, nº 4, jan./jun. 2010, p. 22-27.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, L. C; CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Revista SOLETRAS**, v. 26, p. 75-90, 2013.

PACHECO, J. A; MORGADO, José Carlos. **Construção e avaliação do projecto curricular de escola**. Porto: Porto, 2002.

PARÁIBA. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. João Pessoa: Secretaria do Estado e Cultura/ Coordenadoria do Ensino Médio, 2007.

PINHEIRO, J. H. Teoria da Literatura, Crítica Literária e Ensino. In: PINHEIRO, H; NÓBREGA, M. (Orgs). **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande, PB: Bagagem, 2006. p.111- 126.

POSSENTI, S. **Os Humores da Língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RYAN, R. M; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 2000, v. 55, 68-78.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SARAIVA, S. D. R; LIMA, M. G. S. B. **Narrativas de administradores-professores: reflexões sobre a formação continuada**, 2009. Disponível em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/26_Shirley%20Dourado%20Rebelo%20Saraiva.pdf> Acesso em 09. Fev. 2016.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, Paráfrase e Cia**. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, J. S. Letramento, variação lingüística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, v. 1, p. 97-108, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- SCHMIDT, M. L. S. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa.** Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990. 212p.
- SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa: Retos e interrogantes: Técnicas y Análisis de Datos.** Madrid: La Muralla, 1994.
- SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: I. Métodos.** 2 ed. Madrid: La Muralla, 1998.
- SILVA, A. P. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). In: **IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**, 2012, p. 1-16.
- SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**, v. I, 2006, p. 514-527.
- SILVA, L. H. O; MAGALHÃES, H. G. D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dornival Venâncio; ANDRADE, K. S; PINHO, M. J (orgs.). **Ensino de Língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 81-92.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2002.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2001.
- SOUSA, S. Z. et al. Progressão escolar e ciclos: fundamentos e implantação. In: KRUG, A. R. F. (Org.) **Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível**, v. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUCRJ, 2002.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2. Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, p. 91-116, 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORNAGHI, A. J. C; PRADO, M. E. B. B; ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1995.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos**. Niterói, RJ: Intertexto, 2006.

VERASZTO, E. V et al. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **PRISMA.COM**, n. 7, p. 60-85, 2008.

WITTKÉ, C. I. Perfil contemporâneo do professor de língua: um pesquisador. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 6, p. 572-588, 2012.

ZAGURY, T. **O professor Refém**. São Paulo: Editora Record, 2006.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea [online]**. 2008, v. 10, n. 1, p. 85-97.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas. **Revista Leia Escola**, v. 14, p. 40-50, 2015.

ANEXOS

Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD
Campus III – Palmeira dos Índios
Gerência do Núcleo de Letras
Trabalho de Conclusão de Curso

Pesquisador: Silvio Nunes da Silva Júnior

Orientadora: Profa. Msc. Eliane Bezerra da Silva

Pesquisa: Narrativas autobiográficas: tecendo as identidades de professores de língua materna

- Caro professor, solicitamos, nesse espaço, um texto narrativo autobiográfico. Percebemos que a formação docente (inicial e continuada) e a atuação profissional constróem no professor como sujeito novas identidades, compostas por pontos positivos, negativos, fáceis e desafiadores. Inicie o texto se apresentando como pessoa, abordando o que o levou a escolher essa profissão, quais as principais inquietações que surgiram durante o percurso na docência e os aspectos importantes que levaram-lhe a permanecer nessa área. Como professor de língua materna ressalte também o ensino de gramática normativa e o desafio de conduzir o aluno ao uso da norma padrão sem praticar o preconceito linguístico, comente o ensino de literatura e, por fim, apresente o seu ponto de vista sobre a utilização das TIC na escola, se você faz uso e o que considera necessário e desnecessário nesse uso.

Sou educadora há mais de 15 anos, estou com 37 anos, graduada em Letras Português / Inglês pela Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA), atual UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas, especialista em Língua Portuguesa e Letras (em processo de conclusão).

Minha vida profissional teve início com a educação infantil, ministrei aulas por muito tempo para alunos do fundamental I e há 10 anos estou com língua Portuguesa e Inglesa no ensino fundamental II, trabalhando com turmas de 6º ao 9º ano e com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). De início o que me optei por esta profissão foi a facilidade para ingressar no mercado de trabalho, principalmente em cidade do interior, hoje eu confesso que ministrar aulas

é o que gosto de fazer, embora seja uma profissão não muito valorizada pelos representantes políticos brasileiros.

O que mais me entristece na missão de educar é a constatação cada vez mais clara que atuamos em uma sociedade que infelizmente desconhece que é da competência do professor a continuidade ao processo educativo iniciado em casa, pela família contudo devido a ausência de muitas famílias em tal processo é comum em sala de aula o professor desempenhar funções que teoricamente não eram, ou não seriam de sua competência, porém apesar de todos os obstáculos encontrados durante o tempo que leciono, nada jamais foi capaz de me levar ao arrependimento em relação as minhas escolhas profissionais, talvez o que mais me motiva a permanecer na profissão seja exatamente os desafios encontrados: falta de reconhecimento social e político, ausência da família no desempenho do que lhes compete, principalmente as falhas encontradas no sistema educacional, continuo acreditando na educação, ainda a vejo como a responsável pela construção de um mundo melhor.

Durante todo o tempo que leciono, principalmente para as turmas do ensino fundamental I e II uma situação me intriga, o fato de ensinarmos a gramática normativa e apesar dos esforços dispensados, nesses alunos raramente a compreende, utiliza as regras com eficiência, foi por isso que adotei tal situação como matéria de estudo, desenvolvi o TCC de minha graduação sobre um tema correlacionado a este e após muitas leituras e análises cheguei a conclusão que nesse sistema de ensino de língua materna foi estruturado de forma equivocada, ensinamos regras que

quase nunca são utilizadas na prática, mesmo assim, a comunicação sempre existiu, por isso nesse alunos acabam classificando as normas gramaticais como algo desnecessário e chato. Dessa forma levá-lo ao uso e compreensão da norma culta padrão com euidade para não praticar o preconceito linguístico é um desafio muito delicado, acredito na eficácia da leitura para auxiliar nesse processo embora a cultura brasileira não seja muito voltada a leitura conduzir alunos para o encontro de uma leitura por prazer é missão árdua. Mas nas últimas décadas os profissionais que atuam com a disciplina tem se voltado com maior empenho para este propósito e a literatura está sendo incluída nas aulas de língua portuguesa de forma significativa e já é possível perceber as mudanças acontecendo, em relação ao avanço na utilização correta da língua materna.

Não podemos deixar de mencionar a explosão tecnológica que o século XXI trouxe nos levando a modificações nas nossas vidas e nossos hábitos pessoais e principalmente profissionais, para adequar-se aos novos meios, aos educadores essas mudanças trouxeram desafios, claros, mas também revelou novos caminhos, os aparatos tecnológicos podem ser utilizados para favorecer o ensino/aprendizagem e se bem utilizados prometem resultados positivos.

Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD
Campus III – Palmeira dos Índios
Gerência do Núcleo de Letras
Trabalho de Conclusão de Curso

Pesquisador: Silvio Nunes da Silva Júnior

Orientadora: Profa. Msc. Eliane Bezerra da Silva

Pesquisa: Narrativas autobiográficas: tecendo as identidades de professores de língua materna

- Caro professor, solicitamos, nesse espaço, um texto narrativo autobiográfico. Percebemos que a formação docente (inicial e continuada) e a atuação profissional constroem no professor como sujeito novas identidades, compostas por pontos positivos, negativos, fáceis e desafiadores. Inicie o texto se apresentando como pessoa, abordando o que o levou a escolher essa profissão, quais as principais inquietações que surgiram durante o percurso na docência e os aspectos importantes que levaram-lhe a permanecer nessa área. Como professor de língua materna resalte também o ensino de gramática normativa e o desafio de conduzir o aluno ao uso da norma padrão sem praticar o preconceito linguístico, comente o ensino de literatura e, por fim, apresente o seu ponto de vista sobre a utilização das TIC na escola, se você faz uso e o que considera necessário e desnecessário nesse uso.

Sou professora de língua portuguesa no ensino público há 16 anos, cursei graduação em Letras e Especialização em Psicopedagogia. Minha trajetória profissional iniciou no ensino fundamental II, mas também atuei no ensino médio apenas com a disciplina de literatura nos cursos de Magistério e Contabilidade, fui coordenadora pedagógica por alguns anos e, no momento, vou lecionando no fundamental II e no ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Governo estadual. A minha escolha profissional surgiu após a conclusão do ensino médio, onde logo quis cursar uma licenciatura, escolhi Letras pela identificação com a língua portuguesa

desde a educação básica.

No período da Graduação, na década de 90, tive uma formação basicamente centrada na Gramática, o que me fez pensar algumas vezes que essa era a única obrigação de professor de língua portuguesa, mas com o passar dos anos pude perceber no decorrer de pequenos cursos de formação, que a realidade não é bem essa. Penso que atualmente está mais fácil de discutir sobre a linguagem em sala de aula, pois como docente vejo que os alunos de hoje estão mais preparados para reflexão. Certa vez, pesquisando alguns conteúdos para o planejamento, tive conhecimento do que seria o preconceito linguístico, e vi que esse tipo de prática é muito prejudicial para o rendimento dos alunos; cheguei até a comentar essa questão com colegas professores. Acredito que o ensino de gramática é importante, mas não é único na disciplina.

Sobre o ensino de literatura entra em cena uma questão que sempre tive opinião formada por já ter ensinado exclusivamente a disciplina. Hoje, no ensino fundamental não é cobrado o ensino de literatura, mas compreendo que os alunos devem ter esse contato para que o ensino médio apenas dê continuidade. É importante que o aluno conheça a literatura, pois com ela é possível entender melhor a vida humana e social.

As tecnologias que há alguns anos chegaram nas escolas tendem a ajudar bastante o trabalho do professor, acho muito interessante esse uso em sala de aula. O que me incomoda é a falta da formação necessária, pois eu não utilizo esses materiais por não ter conhecimento

suficiente. Há algum tempo um programa do governo federal chegou ao município para facilitar sobre o uso de computadores, mas o tempo foi curto.

Vejo a minha profissão como algo essencial na minha vida. O trabalho com educação é desafiador, precisamos ter paciência, encarar as mais variadas dificuldades apresentadas pelos alunos, o baixo salário e outros aspectos. Como professora, vivo num desafio constante, mas não me vejo seguindo outra profissão.

Uma das minhas maiores dificuldades foi o domínio dos alunos na sala, me faltava muito a paciência, a resolução veio com o tempo, onde desenvolvi a minha própria postura como professora.

Tenho esperança que a realidade da educação seja revertida para melhor, acredito que todos só têm a ganhar, não será uma melhoria apenas aos professores e outros profissionais, pois isso constituirá a formação de alunos mais críticos e cientes de seus papéis como indivíduos na sociedade.