JOSÉ EDIBERTO TORIZANI

ANÁLISE CRÍTICA DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE JARAGUÁ DO SUL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Débora de Carvalho Figueiredo

TUBARÃO, 2005

JOSÉ EDIBERTO TORIZANI

ANÁLISE CRÍTICA DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE JARAGUÁ DO SUL

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, 29 de setembro de 2005.

Profª Dra. Débora de Carvalho Figueiredo

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Profª Dra. Maria Marta Furlaneto

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Profª Dra. Viviane Maria Heberle

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. Adair Bonini

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Cármen, minha esposa,
aos meus filhos, José e Willian,
pessoas tão próximas a mim. No entanto,
enquanto perdurou minha pesquisa,
estive tão distante delas.
Mesmo assim, compreenderam minha ausência,
perdoaram minhas omissões...
e, mais uma vez, demonstraram o quanto
me amam. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final desse percurso, paro e reflito: como teria sido mais árduo esse trajeto se não houvesse, em vários momentos, alguém olhando por mim, alguém me dando uma palavra de incentivo para eu seguir em frente, ou mesmo apontando uma possível falha nesse trajeto, que dificultaria chegar à reta final. Portanto, só foi possível a conquista dessa vitória porque não estive sozinho. É o momento de agradecer...

Agradeço primeiramente a Deus. Em muitos momentos, quando o cansaço e o desânimo vinham à tona, recorria a Ele e novamente me acolhia e me tranqüilizava. Tenho certeza de que, graças ao seu amor incondicional, consegui mais essa vitória.

À minha querida mãe, Ana, que em muitas noites (às vezes mal dormidas), me incluiu nas suas orações, pedindo a Deus que me protegesse nas estradas e que me desse força para conter a fadiga e a ansiedade que me acometiam.

À minha orientadora, professora Dra. Débora de Carvalho Figueiredo, pelas contribuições durante a elaboração deste trabalho. Além de se mostrar uma profissional altamente competente e muito comprometida com a sua profissão, foi uma grande incentivadora para que eu, "Zé", (esse hipocorístico denota que estabelecemos uma relação de parceria) pudesse chegar "à reta final". Meu reconhecimento.

Aos professores (especialmente: Débora, Fábio Rauen, Maria Marta e Mariazinha), aos colegas do Mestrado da UNISUL, pessoas que compartilharam comigo seu saber, sua solidariedade. Com elas, tive a oportunidade de conviver e crescer.

À Scheila Viana, secretária do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, pois, além da competência ao exercer sua função, mostrou-se sempre solícita, carismática e solidária, facilitando em muito minha vida acadêmica.

Não poderia me esquecer dos professores da rede municipal de Jaraguá do Sul que aceitaram ser parceiros na minha pesquisa, cuja contribuição tornou possível este trabalho.

Aos colegas da UNERJ e das escolas municipais. Durante esse percurso, não raro, ouvi palavras de incentivo; quantos colegas comemoraram comigo a conclusão de mais essa etapa da minha vida.

À Gabriela, filha do coração, por me ajudar na formatação do trabalho, por escanear os questionários e elaborar os slides da minha defesa. Sempre soube me compreender...

À amiga Roseméri Lucioli, pessoa maravilhosa, com quem pude dividir angústias e conquistas de muitas etapas desse processo. Neste trabalho há a sua contribuição (traduções de textos); além disso, tive a oportunidade de ler excertos da sua dissertação, trabalho fantástico, que me ajudou, e muito, para a organização dessa dissertação.

Ao Rubens (colega de estágio) e à Cláudia, cujo domínio da língua inglesa contribuiu muito para a concretização desta pesquisa. Ao prof. Dalmônico, cuja dissertação de Mestrado, além de referencial teórico, serviu como modelo para eu elaborar este trabalho.

Ao professor Ivaristo, minha gratidão por ter me convidado para trabalhar na UNERJ. Graças a essa oportunidade, motivei-me a fazer o mestrado. À professora Vânia, minha gratidão, pois, num momento em que estava desistindo do Mestrado, ela convidou-me para fazer parte do grupo de estágio e conseguiu auxílio financeiro para eu continuar. Meu carinho e gratidão!

Às professoras Dra. Maria Marta Furlaneto e Dra. Viviane Heberle, cujas contribuições, na ocasião da minha defesa, foram valiosíssimas.

À UNERJ, pela ajuda financeira que tornou possível este trabalho.

Perseguiremos [...] a hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações.

(CORACINI, 2003, p. 240)

RESUMO

Este estudo insere-se no campo de teorizações e pesquisas da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD). A ACD é uma subárea da análise do discurso e tem como o principal teórico Norman Fairclough. Uma premissa básica da ACD é que as interações sociais que se estabelecem através do discurso, nos diversos contextos (educação, empresa etc), atingem consideravelmente as identidades sociais, profissionais e pessoais dos interlocutores. Portanto, tendo em vista essa premissa e considerando que a sala de aula é um espaço discursivo no qual são manifestadas como também construídas e reconstruídas diferentes identidades, optei por realizar minha pesquisa na área da ACD, enfocando a identidade do professor de língua materna. Esta pesquisa, que tem como foco a questão identitária, toma por base os dados obtidos através de questionários respondidos por doze professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Jaraguá do Sul. Esses dados foram analisados e discutidos a partir dos três efeitos constitutivos do discurso propostos por Fairclough (2001): representações da realidade, relações sociais e identidades sociais. Esse construto teórico está intimamente relacionado às metafunções da linguagem propostas pela gramática sistêmico-funcional (Halliday, 2004). A categoria “representações da realidade" corresponde à metafunção ideacional; as categorias “relações sociais” e “identidades sociais”, por sua vez, correspondem à metafunção interpessoal.

Palavras-chave: linguagem, discurso, identidades.

ABSTRACT

This research has to do with Critical Discourse Analysis Studies (from now on, CDA). CDA belongs to discourse analysis area and has as its main researcher Norman Fairclough. According to CDA the social interactions that occur though discourse in different contexts (education, enterprise, etc), influence considerably interlocutor's, social, professional and personal identities. So, having in mind that the classroom is a discursive place where different identities are constructed and reconstructed, this research focuses on Portuguese teacher's identity. Data was obtained from questionnaires answered by twelve Portuguese teachers from Municipal Schools in Jaraguá do Sul/SC. This data was analyzed and discussed from the three discursive effects proposed by Fairclough (2001): representations of reality, social relations and social identities. This theoretical support is closely related to Halliday's (2004) language metafunctions proposed by systemic functional grammar. The category "representations of reality" involves the ideational metafunction; the categories social relations and social identities have to with the interpersonal metafunctions.

Keywords: language, discourse, identities

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO..... 10
1.1. Justificativa 13
1.2. Objetivos e questões de pesquisa 14
1.3. Procedimentos de coleta de dados e metodologia de análise 14
1.4. Estrutura da dissertação 15

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 17
2.1 Origem, conceito e abrangência da Análise Crítica do Discurso 17
2.2 O modelo tridimensional de análise do discurso proposto por Fairclough 21
2.2.1 O texto 23
2.2.2 Prática Discursiva 23
2.2.3 Prática Social – Terceira Dimensão 25
2.3 A Gramática Sistêmico-Funcional: recurso instrumental lingüístico para a ACD 28
2.4 O Discurso e a relação com as identidades 31
2.4.1 Professor(a) de Língua Portuguesa: uma questão de identidade 33

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA PESQUISA 38
3.1 Tipo de pesquisa 38
3.2 Instrumentos de coleta de dados 39
3.3 População e amostra 43
3.4 Procedimentos metodológicos 44

CAPÍTULO 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 45
4.1 Palavras introdutórias 45
4.2 Análise 46
4.2.1 A representação da realidade 47
4.2.2 As relações sociais 67
4.2.3 Identidades sociais 81

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 97
5.1 Histórico da pesquisa 97
5.2 Como os professores representam a realidade, como se relacionam socialmente, e que identidades constroem através de suas vozes 100
5.3 Contribuições para o ensino 102
5.4 Limitações da pesquisa, e sugestões para pesquisas futuras 104

REFERÊNCIAS 106
APÊNDICE A – Respostas aos questionários..... 111

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se no campo de teorizações e pesquisas da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD). A ACD é uma subárea da análise do discurso e tem como o principal teórico Norman Fairclough. A ACD surgiu da necessidade de se analisar os eventos discursivos em relação à estrutura social que os envolve. Essa preocupação dos analistas críticos do discurso é justificada pela relação intrínseca que há entre linguagem e sociedade. Dessa perspectiva, existem ideologias como também relações de poder que se encontram submersas nas malhas dos discursos mas que passam despercebidas pela maioria das pessoas. Por conseguinte, a ACD, em seu aspecto político, visa à conscientização das pessoas quanto ao uso da linguagem como ferramenta de manipulação, e como forma de produzir e reproduzir relações desiguais de poder.

Uma premissa básica da ACD é que as interações sociais que se estabelecem através do discurso, nos diversos contextos (educação, empresa etc), atingem consideravelmente as identidades sociais, profissionais e pessoais dos interlocutores. Portanto, tendo em vista essa premissa e considerando que a sala de aula é um espaço discursivo no qual são manifestadas como também construídas e reconstruídas diferentes identidades, optei por realizar minha pesquisa na área da ACD, enfocando a identidade do professor de língua materna. A análise crítica do discurso da e sobre a sala de aula possibilita, segundo as palavras de Lemke (1998, p. 102 apud Heberle, 2002, p. 102), "identificar e descrever as atividades rotineiras das salas de aula bem como as estratégias que professores e alunos utilizam para desenvolver relações

pessoais, definir papéis e expectativas e manipular as possibilidades de situações na sala de aula".

A minha escolha por trabalhar a questão identitária do professor de língua materna provém de minha experiência pessoal como professor de Língua Portuguesa. Ao longo dos anos, tenho percebido que surgiram novas abordagens para o ensino dessa disciplina, principalmente provenientes da Lingüística Aplicada. Em decorrência dessas novas abordagens, no ano de 1991 saiu a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que, segundo Dela Justina (2004, p. 359), "apresenta consideráveis mudanças, principalmente na postura teórica adotada, mudando os eixos do ensino [...]". Em 1998 saiu uma versão atualizada e aprofundada desse documento[1].

Também no ano de 1998, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) que representam um avanço para o ensino da língua materna (Bagno, 2002; Rojo, 2000), e esse documento serviu como referencial para a elaboração de propostas curriculares municipais, como a de Jaraguá do Sul, onde atuo como professor de Língua Portuguesa na rede municipal, e como professor universitário do curso de Letras.

No entanto, quando recebo alunos de 5ª a 8ª série, transferidos de outras escolas dessa mesma rede, vejo em seus cadernos que as atividades propostas pelos professores de Português, na maioria das vezes, são apenas exercícios estruturais sobre gramática normativa. Se formos observar o que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Jaraguá do Sul (doravante PCJS), podemos constatar que a proposta oficial para o ensino de língua é outra. Referindo-se às novas abordagens de ensino da língua materna, Rojo (2000, p. 29) afirma que "a organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos

[1] No tocante à parte de Língua Portuguesa, "O documento está organizado de modo a que os professores tenham acesso panorâmico à orientação teórica assumida, às concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, bem como às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa" (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 55).

PCNs de LP, por *dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem* [...]". Na Proposta Curricular de Jaraguá do Sul (2001, p.11), o objetivo geral da disciplina Língua Portuguesa é assim descrito:

> Possibilitar aos alunos a aquisição progressiva da competência em relação à linguagem, desenvolvendo as habilidades de fala, audição, leitura e escrita, através da seleção de conteúdos com base no eixo ação/reflexão/ação, para que possam exercer sua cidadania de maneira crítica, responsável e construtiva.

Pelo que está exposto acima, percebemos que a intenção das propostas oficiais é a de que em sala de aula o professor seja o mediador de um trabalho efetivo e reflexivo com/sobre a língua/linguagem. Para tanto, esse profissional terá de romper com um modelo de ensino tradicional, no qual ele é o único protagonista e o aluno é um ser passivo. A nova perspectiva é a de que o professor fomente situações em que o aluno possa perceber a linguagem nas mais diversas situações de uso, e possa refletir sobre os efeitos que certas escolhas sintáticas ou lexicais podem causar no interlocutor; é preciso que o aluno identifique a funcionalidade da gramática nos textos e que articule a língua (oral ou escrita) para fazer-se compreender pelo ou agir sobre seu interlocutor.

Ainda no tocante a práticas tradicionais, recordo-me de relatórios de estágio escritos pelos estagiários do curso de Letras ao observarem aulas de professores de língua materna. Não raro lia críticas em relação à metodologia do professor de sala: professores que só trabalham com os textos do livro didático cujas perguntas "de interpretação" já vêm formuladas; com atividades gramaticais do tipo "siga o modelo" (sem que o aluno ao menos soubesse o porquê de estar aprendendo o conteúdo), entre outras.

No ano de 2001 foi elaborada, por professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul, a Proposta Curricular do município. A proposta, construída a partir dos PCNs[2], contempla os eixos *oralidade – escuta – leitura – produção de textos e*

[2] Na PCJS não há referência de que o documento sofrera influências da Proposta Curricular de Santa Catarina. Entre as etapas para a construção da proposta, houve "reuniões para estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em pólos, durante as quais foram escolhidos relatores" (PCJS, 2001, p. 5).

análise e reflexão sobre a língua. Todavia, conforme já explicitei anteriormente, há muitos professores que não a colocam em prática em suas aulas. A pergunta que deu origem a este trabalho é a seguinte: como explicar a dicotomia entre o trabalho proposto pelos documentos oficiais nacional e municipal e a prática efetiva em sala de aula?

1.1 Justificativa

Tendo em vista essa dicotomia entre a práxis de professores e as novas exigências para o ensino de língua materna, senti a necessidade de realizar uma pesquisa para investigar a construção da identidade do professor de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Acredito que essa minha intenção de pesquisa esteja em consonância com as palavras de Moita Lopes (2003, p. 250):

> Entendo a investigação da construção social da identidade profissional como crucial para um melhor entendimento da inscrição do professor em nossa sociedade e como um início significativo de um caminho que pode, futuramente, levar a uma interação mais estreita entre vidas pessoal e profissional, visando a uma melhoria na prática educacional e na própria construção de quem nós, professores, somos, para nós mesmos e para aqueles com quem trabalhamos e vivemos.

Assim como Moita Lopes, vários pesquisadores consideram oportunas reflexões concernentes à identidade do professor de língua materna: Coracini (2003, 2004), Benites (1997), Oliveira (1999), Rollemberg (2003), e muitos outros.

Diante disso, penso que a presente pesquisa também seja relevante para a sociedade, pois possibilitará identificar professores cujas práticas se aproximam das propostas pedagógicas dos PCNs e da PCJS ou se distanciam delas em virtude de fatores sociais e pessoais (crenças), ou, ainda, identificar profissionais cujas práticas caracterizam-se como híbridas.

1.2 Objetivos e questões de pesquisa

A fim de nortear minha pesquisa e, conseqüentemente minhas reflexões, elaborei duas questões de pesquisa sobre as quais me aterei durante a realização deste trabalho:

a) Como a identidade do professor da rede municipal de Jaraguá do Sul se constrói e se altera através de suas práticas discursivas profissionais?

b) Como os professores de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul se relacionam com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a Proposta Curricular do Município?

O presente trabalho, que oportuniza uma reflexão, entedidamente relevante, acerca da identidade do professor de língua materna, objetiva *analisar criticamente a identidade do professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul, através de seu discurso sobre a sala de aula.*

Além disso, fazem parte desse processo objetivos específicos como: a) identificar como se forma a identidade do professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul; b) refletir acerca do impacto que as novas abordagens sobre o ensino de língua materna causam nos professores de língua portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul

1.3 Procedimentos de coleta de dados e metodologia de análise

A pesquisa, que tem como foco a questão identitária, toma por base os dados obtidos através de questionários[3] respondidos por doze professores de Língua Portuguesa da Rede

[3] Elaborei os questionários a partir das três partes constitutivas apresentadas por Rauen (1999): *cabeçalho, questões de caracterização do informante e o corpo de questões* (7 questões*)*. Esses questionários serão explicitados detalhadamente no capítulo de metodologia

Municipal de Jaraguá do Sul, todos licenciados em Letras, com, no mínimo, um ano de experiência na área.

1.4 Estrutura da dissertação

O presente trabalho organiza-se em quatro capítulos, incluindo esta introdução. O segundo capítulo, Fundamentação Teórica, foi dividido em três seções: 1) Origem, conceito e abrangência da Análise Crítica do Discurso; 2) Gramática Sistêmico-Funcional: recurso instrumental para a ACD; e 3) O discurso e a relação com as identidades. No primeiro momento faço uma abordagem sobre a importância da ACD para investigar questões relacionadas à interação entre linguagem e sociedade. Em seguida, introduzo de forma breve a teoria da linguagem postulada por M. A. D Halliday (Halliday, 1978; Fávero & Koch, 1998; Neves, 2002; Neves,1997) que serviu de ferramenta para a análise de dados da minha pesquisa. No terceiro momento, abordo o tema identidade; inicio de forma mais genérica para depois refletir sobre a identidade do professor de língua materna (assunto da minha pesquisa).

No terceiro capítulo, apresento a metodologia escolhida para a etapa de coleta de dados, a qual é sugerida por Medeiros (2000), Ramos et al (2003) e Rauen (1999). Faço referência, também, aos participantes que dela fizeram parte, além de apresentar a descrição dos instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

No quarto capítulo, meu olhar está voltado aos dados que coletei, os quais serão analisados e discutidos. Essa análise será realizada a partir dos três efeitos constitutivos do discurso propostos por Fairclough (2001): representações da realidade, relações sociais e identidades sociais. Esse construto teórico está intimamente relacionado às metafunções da linguagem propostas pela gramática sistêmico-funcional (Halliday 2004). A categoria “representações da realidade" corresponde à metafunção ideacional; as categorias “relações sociais” e “identidades sociais”, por sua vez, correspondem à metafunção interpessoal.

Por fim, no capítulo cinco, teço comentários acerca da pesquisa desenvolvida. Faço referência aos motivos que me levaram a desenvolver este trabalho; apresento as conclusões que tive ao analisar os questionários respondidos pelos doze professores, considerando as três categorias de análise: representações da realidade, relações e identidades sociais; explicito também as contribuições deste trabalho para a área de formação de professores e de ensino de língua materna, além de implicações para futuras pesquisas na área.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Origem, conceito e abrangência da Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) surgiu no final dos anos 80, como uma nova vertente da Análise do Discurso. Ela mantém relação estreita com a Lingüística Aplicada; tem origem britânica, todavia, há pesquisadores nessa área em diversos países da Europa, Ásia e América do Sul que estudam a relação intrínseca entre linguagem e sociedade.

Nosso cotidiano é permeado por diversas e interconectadas práticas sociais: econômicas, políticas, publicitárias, religiosas etc, as quais acontecem via linguagem. Os analistas de discurso que adotam a abordagem crítica acreditam que, no uso da linguagem, estão implícitas relações de poder que reforçam desigualdades sociais. Sendo assim, a ACD vem conquistando espaço nos últimos anos como uma teoria social do discurso, interessada em estimular a criticidade no processo de "ler o mundo". E ler criticamente subentende imergir profundamente nos interstícios dos textos a fim de buscar pistas que explicitem o vínculo entre linguagem e práticas sociais.

A ACD nasceu da necessidade de se analisar o discurso como parte intrínseca do social. Para van Dijk (1998 apud Heberle 2000), "a ACD representa uma perspectiva de teorização, análise e aplicação em estudos do discurso, enfatizando que o discurso é uma forma de ação social". Portanto, essa abordagem não se restringe à língua materna e muito

menos à análise lingüística: extrapola o nível da língua como instrumento comunicacional, tomando-a como formadora da própria estrutura social.

A ACD caracteriza-se como um campo de estudo multidisciplinar da linguagem, pois possibilita que se busque, em várias áreas das ciências humanas, subsídios que ajudem a construir seu arcabouço teórico, e que permitam que esta disciplina, oriunda da lingüística, possa investigar e teorizar o social.

Como aponta Heberle 2002, p. 101), referindo-se à proposta de Fairclough:

> A ACD constitui uma área interdisciplinar de estudos da linguagem, uma alternativa teórica e metodológica para se estudar o uso da linguagem em diferentes contextos históricos e socioculturais, que envolve tanto aspectos lexicais, gramaticais, pragmáticos e funcionais como também perspectivas socioculturais diversas.

Para a ACD, as práticas discursivas que ocorrem por meio da linguagem, produzem, reproduzem e transformam relações de poder. Essa abordagem teórica acredita que um interlocutor crítico, ao ser abordado por um texto publicitário, por exemplo, poderá analisar melhor o produto ou serviço oferecidos, uma vez que dispõe de ferramentas teóricas que podem auxiliá-lo a identificar as ideologias que subjazem aos enunciados propostos.

Nesse sentido, percebemos que a ACD extrapola as fronteiras do texto, ou seja, questões superficiais (por exemplo, forma) dão lugar a questões que exigirão do interlocutor, além de conhecimento de mundo, perspicácia para identificar aspectos implícitos nas práticas discursivas.

Nesse novo campo teórico e analítico, o discurso é considerado como o uso efetivo da linguagem na sua dimensão prática, tanto como modo de ação como modo de representação da sociedade. Norman Fairclough, ao usar o termo discurso, propõe “considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (2001, p. 90). Considera que, através do discurso, as pessoas representam o mundo como também agem sobre ele e, conseqüentemente, sobre os outros. Por conseguinte, o discurso constitui o mundo e, além disso, também o transforma em

significado. Magalhães (2001, p. 27-28) ratifica essa idéia: "[...] o discurso é entendido como elemento integrante do mundo social, constituindo esse mundo, além de ser constituído por ele".

Nessa perspectiva, entendemos que o discurso é constitutivo de representações de mundo, de relações sociais e de identidades sociais, ou seja, o discurso nos define como pessoas, define nossa visão de mundo, como vemos o outro, e a forma como nos relacionamos com esse outro. Nas palavras de Fairclough, "[...] o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. [...] contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Todavia, as pessoas, de modo geral, não têm consciência de que, nas suas ações mais corriqueiras do dia-a-dia estão sempre "reconstituindo o mundo em que vivem, reforçando formas de perceber e conceituar a 'realidade', de construir relações e identidades sociais" (Meurer, 2000, p. 160). Meurer (2002, p. 135) assegura que, ao usar um determinado gênero de texto, o produtor/consumidor textual faz três coisas concomitantemente através desse gênero: "(1) estará criando uma determinada imagem de algum aspecto da realidade, (2) estará estabelecendo algum tipo de relação social, e (3) estará reforçando e desafiando identidades específicas" (2002, p. 6).

Portanto, a natureza constitutiva do discurso nos leva a refletir sobre a forma como o texto representa a realidade a qual se relaciona; que tipos de relações estão refletidas nesses textos e que impactos essas relações causam nos interlocutores; e que identidades ou papéis sociais estão imersos nesses textos.

Para realizar uma análise crítica, o interlocutor crítico deverá, quanto à relação social refletida no (ou instigada pelo) texto, considerar aspectos cognitivos dos participantes do discurso. Além disso, deverá analisar como "identidades diferentes envolvidas em um determinado texto se relacionam, como elas interagem e/ou influenciam uma a outra.

Podemos também analisar como as pessoas sentem as coisas, porque sentimento também é uma forma de interação com diferentes aspectos da 'realidade'" (MEURER, 2002, p. 137). E, por fim, ele precisará refletir acerca da maneira como cada indivíduo representa a realidade a partir de suas crenças, seus valores etc. Acredita-se que essa seja uma forma de ler/explorar criticamente um texto, já que este representa um determinado aspecto da realidade social, na qual diversas identidades são reproduzidas, criadas e recriadas.

Meurer (ibid, p. 138) conclui: "A representação do mundo dependerá muito das identidades dos indivíduos (quem eles são) e suas relações (como eles se situam diante do aspecto do mundo)". A partir dessa consideração, podemos vislumbrar a aplicabilidade da ACD à interpretação de vários eventos discursivos que ocorrem na sociedade. Por exemplo, as relações que se estabelecem numa sala de aula, numa empresa, num consultório etc. são práticas sociais que incluem práticas discursivas, que são objeto da atenção dos analistas críticos do discurso. Nas palavras de Figueiredo (2001, p. 266-267): "Os analistas críticos do discurso acreditam que práticas sociais e práticas discursivas se apóiam mutuamente, [sendo assim,] a linguagem é tanto fonte quanto receptora de processos discursivos, sociais e ideológicos mais amplos" (2001, p. 266-267).

Fairclough (2001, p. 25) faz referência a certos setores sociais, por exemplo à educação, cujas atividades/práticas vêm sendo reestruturadas e ressignificadas em função de mudanças sociais que têm atingido de forma profunda tanto as interações sociais quanto as identidades sociais e profissionais das pessoas que trabalham nesse setor. O autor assegura que uma boa parte do impacto acontece devido a mudanças nas práticas discursivas, ou seja, mudanças na linguagem.

Podemos dizer que o universo da sala de aula é permeado de relações de poder, dominação e desigualdades. Isso fica evidente se considerarmos, por exemplo, as escolhas realizadas pelos professores em relação a conteúdos, metodologias para reprodução ou

construção do conhecimento, organização da sala de aula, participação oral dos alunos, instrumentos de avaliação. Segundo Figueiredo (2001):

> A interação de sala de aula entre professor/a e aluno/a [...] segue uma série de convenções discursivas específicas, e estas convenções personificam certas ideologias – conhecimentos e crenças, posições subjetivas particulares para os sujeitos sociais que participam da interação, e relações específicas entre os participantes.

Considerando a interação que acontece em sala de aula entre professor e aluno, podemos dizer que, nas aulas de língua materna, por exemplo, a visão de língua proposta/imposta pelo professor prejudica ou favorece a interação professor-aluno (NUNES, 2001).

Vemos também que, no setor educacional, é comum que as pessoas sejam pressionadas a abandonar práticas correntes para adotar novas práticas pedagógicas em surgimento. Isso é visto por muitos professores como ter que "engolir" novos paradigmas que podem lhes parecer inadequados. Tais exigências podem vir ao encontro das expectativas de alguns professores, mas também podem ser vistas por outros professores como uma afronta às suas práticas correntes. Nesse sentido, é necessário considerar o aspecto identitário desse profissional. Tal aspecto é o foco desta pesquisa, e será discutido na terceira seção da fundamentação teórica. Antes disso, transitarei por duas dimensões inerentes à ACD: o modelo tridimensional do discurso proposto por Norman Fairclough e a Gramática Sistêmico-Funcional (desenvolvida por Halliday), considerada por Fairclough como ferramenta analítica que se adapta bem à visão social de discurso proposta pela ACD.

2.2. O modelo tridimensional de análise do discurso

Fairclough postula uma teoria inovadora, pois propõe que se analise não só o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social.

Segundo Heberle (2000, p. 294), “Fairclough propõe que se examine o discurso como reflexo, reprodução e perpetuação de relações sociais existentes”. No entanto, a autora não faz referência a um outro aspecto imprescindível da ACD: a mudança social contemporânea. Nesse sentido, considera-se que, para a ACD, o discurso constitui o mundo como também é constituído por ele, ou seja, o discurso é, ao mesmo tempo, ferramenta de dominação e de mudança. Essa mudança só será possível a partir do momento em que se instaura uma conscientização para a transformação social (MAGALHÃES, 2001). As palavras de Leeuwen, (apud Wodak 2001, p. 28) evidenciam essa visão do discurso como instrumento de poder e de mudança social: El análisis crítico del discurso se ocupa, o deberia ocuparse, de los dos aspectos: del discurso como instrumento de poder y de control, y también del discurso como instrumento de la construcción social de la realidad”.

Para Fairclough a ACD objetiva analisar, de forma sistemática, as pressuposições ideológicas naturalizadas que permeiam os processos discursivos. Para tanto, o autor propõe um quadro tridimensional de análise para explicitar a relação de opacidade entre discurso, ideologia e relações de poder que costumam caracterizar muitos dos textos dos quais somos produtores ou consumidores.

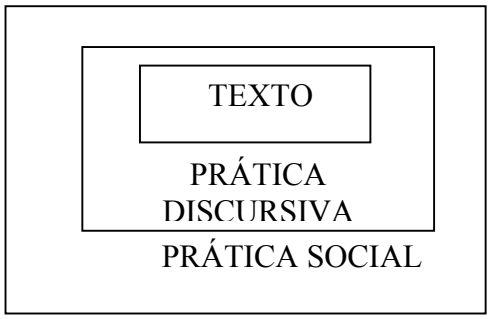

Figura 1 – Modelo tridimensional de análise (Fairclough, 2001)

O tripé *texto, prática discursiva e prática social* forma um arcabouço teórico que nos possibilita analisar como práticas discursivas e práticas sociais se interligam.

Iniciarei a análise pela categoria *texto*.

2.2.1 Texto

No que se refere à categoria *texto*, que, no escopo deste trabalho, abrange tanto a forma oral quanto a escrita, Fairclough considera que qualquer aspecto textual é passível de significado para o analista do discurso. Fairclough ressalta que, ao se analisar textos, concomitantemente são analisados tanto aspectos relacionados à forma quanto aspectos relacionados ao sentido.

Segundo ele, a análise textual compreende quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário contempla escolhas lexicais, sinônimos, antônimos, hipônimos, repetições, metáfora, eufemismos, etc; a gramática trata da sintaxe dos períodos: nominalizações, voz ativa e passiva, modo imperativo, os agentes e os tipos de verbos; a coesão está relacionada à 'arquitetura do texto', ou seja, aos elementos que garantirão a tessitura do texto; e, por fim, a estrutura textual trata das propriedades organizacionais do texto.

Além desses quatro itens, Fairclough afirma que também podem ser abordados na análise das práticas discursivas elementos que não estão associados aos aspectos formais do texto: os atos de fala, a coerência e a intertextualidade. Esses aspectos são apenas mencionados, uma vez que não são o foco desta pesquisa. Passemos, portanto, ao item *prática discursiva.*

2.2.2 Prática Discursiva

A *prática discursiva* está interligada ao texto e à prática sociocultural; abarca *processos de produção, distribuição e consumo textual*. Esses processos são oriundos de (como também variam em) diferentes tipos de discurso, conforme circunstâncias sociais.

Para Heberle (2000, p. 296):

> Nossos discursos são integrados com muitas relações sociais, sendo influenciados por variáveis como classe, gênero, idade, etnia, ocupação, status econômico, e por normas de diferentes instituições (direito civil, mídia e educação, por exemplo).

Antes de especificarmos as três dimensões da prática discursiva, seria importante nos atermos ao conceito de texto e discurso.

Meurer (1997, p.16) define discurso como "o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização lingüística na qual se manifesta o discurso".

Fávero e Koch (1998, p. 24), tendo em vista a perspectiva da análise do discurso, conceituam *discurso* como sendo mais amplo que *texto,* uma vez que aquele contempla tanto "enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva como as suas condições de produção; [este] seria apenas a manifestação verbal resultante".

Entendo, portanto, que o discurso é uma prática inerente a uma formação discursiva[4] que articula idéias afins, crenças, valores, por exemplo, enquanto o texto é o portador lingüístico dessa formação discursiva. Entretanto, Fairclough considera texto e discurso como indissociáveis.

No tocante ao *processo de produção*, os textos emergem de "formas particulares em contextos sociais específicos" (FAIRCLOUGH, 2001, p 107). Devemos considerar também que os textos são produzidos tendo em vista determinadas especificidades num determinado contexto social. A notícia jornalística, por exemplo, se pretende um relato neutro de acontecimentos ou eventos sociais. Todavia, tal texto é editado num ambiente em que pessoas comungam de ideologias comuns, logo essa tão propalada neutralidade ficará apenas na

[4] Formação Discursiva (FD): "Manifestação, no discurso, de uma determinada **formação ideológica** em uma situação de enunciação específica. A FD é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não se pode e não deve ser dito (Coutrine, 1994), funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso" (FERREIRA, 2001, p. 15).

teoria, pois no texto haverá a subjetividade de quem a redigiu como também haverá marcas das ideologias subjacentes ao jornal.

2.2.3 Prática Social – Terceira dimensão

Na terceira dimensão da teoria tridimensional de Fairclough, somos convidados a refletir um pouco mais sobre a relação entre discurso, ideologia e poder. O discurso é abordado a partir de "uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116). A hegemonia, conceito atribuído a Gramsci, é interpretada pela ACD como a constituição de "um foco de luta constante sobre pontos de instabilidade entre as classes e os blocos dominantes, com o objetivo de construir, sustentar ou, ainda, quebrar alianças e relações de dominação e subordinação tomando formas econômicas, políticas e ideológicas" (MAGALHÃES, 2001, p. 18).

Fairclough trata do conceito de ideologia considerando postulados teóricos de Althusser. Ele inicia suas considerações a partir de três afirmações acerca de ideologia. A primeira afirmação é a de que a ideologia está cristalizada nas práticas das instituições, o que possibilita um estudo mais aprofundado de eventos discursivos como formas concretas de ideologia. A segunda asserção é a de que a ideologia 'interpela os sujeitos', o que, na opinião de Fairclough, é ignorado por outros lingüistas; por último, o autor afirma que os 'aparelhos ideológicos de estado' (instituições como a educação e a mídia) são portadores da luta de classe como também marcos delimitadores dessa luta; considerando que esses aparelhos ocultam ideologias, abre-se a possibilidade para uma análise crítica do discurso.

No entanto, Fairclough considera que os postulados teóricos de Althusser tornam-se limitados e contraditórios, uma vez que apresentam uma visão de dominação imposta e

reproduzida por uma ideologia dominante cujo terreno e marcos delimitadores são os aparelhos ideológicos do estado, que mantêm a luta de classe sempre controlada. Na visão faircloughiana, as ideologias são representações da realidade; elas surgem das mais diversas situações das práticas discursivas favorecendo a criação, a reprodução ou a mudança das relações de dominação.

Meurer (2000, p. 169) corrobora as idéias de Fairclough ao afirmar que a "ideologia perpassa nossas práticas discursivas e sociais e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar e mudar maneiras de falar e agir." Entretanto, não temos consciência de que somos constantemente abordados pelas ideologias presentes nos textos na forma de significados implícitos (FIGUEIREDO, 2001). Ao se referir a conteúdos ideológicos implícitos em um texto, Figueiredo considera as pressuposições como "cruciais porque permitem que o/a autor/a do texto transmita muito mais do que o conteúdo explícito no mesmo" (2001, p. 269). Nesse sentido, através de pressuposições ideológicas o autor pode ocultar, por trás das estruturas lingüísticas, ironias e preconceitos, por exemplo.

Fairclough afirma que a ideologia está presente nos textos e discursos através dos sentidos, em especial dos sentidos ideológicos de certas palavras. Cada vez que optamos por uma palavra em detrimento de outra estamos fazendo escolhas. No entanto, ele considera de igual importância outros aspectos semânticos como pressuposições, metáforas e coerência.

No tocante às palavras, podemos refletir sobre seus sentidos ideológicos ou vivenciais. É necessário examinar o emprego de uma palavra a partir de um contexto discursivo, pois ela carrega diferenças de sentido que cada indivíduo ou segmento social lhe atribuem conforme seus desejos e interesses, e suas ideologias. Por exemplo, o substantivo *anzol* para uns significa sobrevivência; para outros, é sinônimo de agressão ao meio ambiente.

Para Barbosa (2000, p. 167) “existem [...] escolhas lexicais que são devidas não só ao gênero em si, mas também a questões ideológicas [...]. Escolher entre usar ‘grande fazendeiro’ ou ‘latifundiário’ tem implicações ideológicas”.

Nesse ponto, torna-se relevante considerarmos que, para Bakhtin, há uma distinção entre significado e sentido. A autora Freitas (2002, p. 136), referindo-se a Bakhtin, afirma:

> Significado refere-se ao significado abstrato, dicionarizado, que é reconhecido pelos lingüistas. O sentido é o significado contextual [...]. Correspondendo ao significado abstrato há por parte do ouvinte uma compreensão passiva que apenas decodifica. O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado.

Nessa perspectiva, percebemos que o dicionário, apesar de ter sua importância no que diz respeito à forma das palavras e aos significados legitimados, genéricos, não consegue manter a neutralidade das palavras, uma vez que essas emergem do sistema de referência de cada falante. Ou seja: “O dicionário que é um exemplar de documento de controle (guarda) dos arquivos, não consegue pressionar suficientemente os sujeitos a **não usarem/não criarem** certas palavras” (FURLANETO, 2000, p. 136).

Fairclough ressalta, entretanto, que os sentidos dos textos se constroem a partir da junção de conteúdo e forma. Em suas palavras, “os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119). Assim, vemos que há intencionalidade em se optar por nominalizações, ao selecionar um determinado modo verbal, etc.

Portanto, percebemos que as ideologias subjazem à linguagem que medeia o processo de interlocução, ou seja, as ideologias estão nos textos. Todavia, segundo Fairclough (2001, p. 118), “não é possível [lê-las] nos textos.” Ele argumenta que essa impossibilidade se explica pelo fato de que, na interação com os textos, as pessoas atribuem-lhes diferentes sentidos, ou seja, os textos são passíveis de diversas interpretações que “podem diferir em sua importância ideológica e porque os processos ideológicos pertencem aos discursos como

eventos sociais completos – são processos entre as pessoas – não apenas aos textos que são momentos de tais eventos" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119).

Por fim, ainda no que concerne à ideologia, Fairclough (2001, p. 121) acredita na possibilidade de que os sujeitos, embora envoltos nos fios ideológicos, sejam "também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras".

2.3 A Gramática Sistêmico-Funcional: recurso teórico-metodológico para a ACD

Do ponto de vista formal, a gramática é considerada como um sistema organizado da língua. Através desse sistema é que se concretiza a linguagem verbal. Todavia, além da capacidade cognitiva de estruturação do pensamento de forma linear na construção de textos, as pessoas têm a habilidade de manipular a língua a fim de representar e transformar a sociedade (NEVES, 2001).

Considerando a gramática como veículo de comunicação/relações sociais, Fairclough (2001, p. 27) propõe a Gramática Sistêmico Funcional (GSF) de Halliday como método de análise lingüística e discursiva:

> Um bom ponto de partida é uma teoria sistêmica da linguagem (Halliday, 1978) que considera a linguagem como multifuncional e considera que os textos simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades.

Conforme Ikeda (2005), Fowler considera o modelo funcional de Halliday como o mais adequado para examinar a relação entre estrutura lingüística e valores sociais. As

palavras de Jorge e Heberle (2002, p. 181) sobre a importância da gramática sistêmico-funcional estão em consonância com a posição de Fairclough:

> A gramática sistêmico-funcional (GSF) de Halliday apresenta-se como um dos recursos instrumentais lingüísticos mais adequados para se desenvolver uma análise crítica do discurso, pois fornece subsídios pertinentes para a análise de textos em relação ao contexto de situação, às funções a aos significados que os interlocutores desejam dar as suas interlocuções verbais.

Da perspectiva da GSF, a gramática de uma língua não pode ser analisada somente a partir de aspectos morfológicos e sintáticos, mas também como algo dinâmico, vivo, que é articulada conforme o contexto de interlocução, ou seja, "a gramática [é] acessível às pressões de uso" (NEVES, 1997, p. 15) para atingir objetivos sociais.

Sobre a adequação da GSF como instrumento analítico para o tipo de análise proposto pela teoria social do discurso, Heberle (2000, p. 295-297) argumenta que "a gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985; 1994) [...] [estabelece] conexões entre aspectos textuais e o contexto social [...] A linguagem, o texto e o contexto social integram-se no processo de significação, de organização e construção da experiência humana."

Nas palavras de Nichols (1994, p.97 apud Neves 1997, p. 3): "A gramática funcional, embora analise a estrutura gramatical, inclui na análise toda a situação comunicativa: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo".

Fairclough (2001), referindo-se ao uso da linguagem como discurso, considera necessário analisá-lo do ponto de vista social e também teórico, uma vez que o discurso configura-se como prática social. O autor salienta que "o uso da linguagem é sempre simultaneamente constitutivo de (i) identidades sociais, (ii) relações sociais e (iii) sistemas de conhecimento e crença – embora com graus diferentes de proeminência em casos diferentes" (2001, p. 33).

Meurer (2005, p. 97) também assegura que, quando usamos a linguagem, estamos, concomitantemente, realizando três coisas, às quais ele associa as metafunções da linguagem

postuladas por Halliday: "a) representar a 'realidade' de determinada maneira, refletindo/criando determinados conhecimentos e crenças (significados ideacionais); b) estabelecer relações sociais (significados interpessoais) e c) organizar o texto de determinada maneira, dependendo em parte do canal oral ou escrito (significados textuais)". Nesse sentido, a teoria da linguagem postulada por Halliday é bastante adequada para a ACD, uma vez que considera que os textos são constituídos a partir da conjunção de três funções da linguagem: "ideacional", "interpessoal" e "textual".

A função *ideacional* é inerente ao processo de comunicação, à vida humana. As pessoas usam a linguagem de forma automática para expressar sua experiência de mundo. Essa função, segundo Heberle (2000), é realizada lingüisticamente pelo sistema de transitividade, "que classifica uma oração como representação de experiências" (2000, p. 182). Através da oração, por exemplo, expressamos significados particulares como *ser, ver, gostar* etc.

Conforme Neves (1997, p. 12-13):

> É por meio [da função ideacional] que o falante e o ouvinte organizam e incorporam na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real, o que inclui sua experiência dos fenômenos do mundo interno da própria consciência, ou seja, suas reações, cognições, percepções, assim como seus atos lingüísticos de falar e de entender.

A função *interpessoal* diz respeito à presença do falante/escritor no evento discursivo. Nesse processo de interação explicitam-se julgamentos, atitudes, comentários e se estabelecem relações de poder. Nas palavras de Halliday (1978, p. 151) "[a função interpessoal] abrange todos os usos da língua para expressar relações sociais e pessoais, incluindo todas as formas de intervenção do falante na situação de fala e no ato de fala".

Fairclough (2001, p. 36) considera pertinente subdividir a função interpessoal em *função de identidade e função relacional.* A primeira subdivisão diz respeito à característica do texto como portador de identidades sociais e pessoais. A segunda subdivisão diz respeito à

constituição de relações no texto. Na oração, a função interpessoal é expressa pelo modo verbal e pela modalidade.

Na função *textual* percebe-se a contextualização de componentes lingüísticos que garantem a materialização do discurso, a interlocução. Ela possibilita que se "distinga uma mensagem viva de um mero item numa gramática ou num dicionário. [...] proporciona os últimos fios de potencial de significado a serem entrelaçados no tecido da estrutura lingüística" (HALLIDAY, 1978, p. 157).

Na visão de Halliday (1985, apud Neves 2002, p. 163) há "dois propósitos mais gerais que fundamentam todos os usos da linguagem: entender o ambiente (ideacional ou reflexivo); influir sobre os outros (interpessoal, ou ativo)." Halliday considera o aspecto textual como 'metafuncional', pois torna relevante os outros dois.

Concluo, portanto, que as três funções propostas por Halliday estão interligadas e configuram um construto analítico para os analistas críticos do discurso. Na próxima seção passo a centrar minha atenção à questão identitária.

2.4 O discurso e a relação com as identidades

Na primeira seção da fundamentação teórica, argumentei que o discurso é uma forma de ação social; através do discurso, interagimos com o outro e, sendo assim, marcamos presença em vários eventos comunicativos; representamos, construímos e reconstruímos o mundo. Também mencionei que na interação social são construídas e expressas as identidades das pessoas e a maneira como se relacionam com o mundo e entre si.

Iniciarei a reflexão teórica sobre identidade abordando o tema de forma geral; passarei então para a identidade do professor, culminando com a identidade do professor de língua materna, que é o objeto do meu projeto de pesquisa.

Para Moita Lopes (2003, p. 19) os estudos sobre identidade emergem de uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, considera-se que as pessoas usam a linguagem tendo em vista um interlocutor inserido num contexto específico. O autor assegura que não se pode pensar em discurso sem que o foco sejam os sujeitos participantes do evento discursivo. Assim ele argumenta que "todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores" (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Na concepção desse autor, somos constituídos simultaneamente de diferentes identidades: classe social, gênero, profissão, etc. Na interação social, somos reconhecidos como "'um certo tipo de pessoa' ou mesmo como diversos 'tipos' diferentes ao mesmo tempo" (GEE, 2001, p. 99 apud MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Nas práticas discursivas, o cidadão não se despoja completamente de sua classe social, etnia, idade, orientação sexual, etc. Algumas identidades prevalecem em detrimento de outras. Tais manifestações, na maioria das vezes, não dependem de nossas escolhas, mas são impostas pelas "práticas discursivas impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas" (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

Além disso, quando usamos a linguagem nas interlocuções construímos o nosso discurso também para atingir um interlocutor constituído de diversas identidades; nessa relação de alteridade, nós não só nos construímos como também construímos o outro.

Para Hall (1999), o ser humano vive em um processo de constante construção e reformulação. Sendo assim, o autor considera o termo "identificação" mais oportuno do que o termo "identidade". Ele pondera que a identidade do sujeito pós-moderno oscila em função das representações e interpelações culturais. Tendo em vista essa perspectiva, é possível afirmar que nos sujeitos residem identidades contraditórias, ou seja, as pessoas têm identidades múltiplas e nem sempre coerentes. Assim argumenta o autor:

> O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 1999, p. 13).

No tocante ao professor, Rollemberg (2003) afirma que a identidade desse profissional também é constituída de traços de sua identidade de raça, religião, idade etc. Além disso, segundo a autora, "a construção da identidade do professor é cercada de idéias e mitos desenvolvidos na sociedade, baseando-se principalmente no estabelecimento de aspectos negativos e positivos dessa caracterização" (2003, p. 251).

Sabemos que uma situação que afeta consideravelmente a identidade do professor brasileiro diz respeito à política de baixos salários. Há muito tempo sua imagem na sociedade vem sendo desgastada; o professor não vê perspectiva de melhorar seu poder aquisitivo, e muitas vezes sente-se desmotivado para a busca de formação continuada. Conseqüentemente, nas salas de aula atuam inúmeros professores cujas práticas evidenciam o comodismo e a resistência a novas abordagens de ensino. A questão salarial influencia também na construção social da identidade profissional. Na verdade, o discurso do professor manifesta uma identidade constituída de vozes que ecoam no seu inconsciente: família, crenças, grupo social, histórico da vida escolar etc. Por conseguinte, pesquisar sobre a identidade de professores torna-se um meio de "colaborar na compreensão do papel desempenhado por esses profissionais em nossa sociedade" (MOITA LOPES, 2003, p. 33).

A seguir, centrarei as reflexões na identidade do professor de língua materna.

2.4.1 Professor(a) de Língua Portuguesa: uma questão de identidade

Inicio minhas considerações sobre a identidade do professor de Língua Portuguesa a partir do alerta feito por Moita Lopes (1996, p. 12): "[a língua materna] precisa de atenção

urgente no Brasil, tanto do ponto de vista da pesquisa quanto do ponto de vista da sala de aula".

Em grande parte das universidades que formam professores as teorias e a prática docente ainda permanecem divorciadas. Além disso, persiste uma relação de poder muito forte entre professores e alunos, separando quem ensina de quem aprende (CELANI e MAGALHÃES, 2002, p. 323).

Tendo em vista que significados e identidades se formam através do discurso, conseqüentemente o egresso do curso de Letras, tendo vivenciado essa dicotomia entre teoria e prática como também tendo presenciado as relações de hierarquia no contexto da sala de aula de graduação, tenderá a reproduzir essas vivências em suas práticas profissionais de sala de aula.

Segundo Oliveira (1999, p. 28) a escola caracteriza-se como uma entidade cujo discurso estabelece relações de poder que definem os papéis dos interlocutores. A autora cita Fairclough (1989): "professor e alunos ocupam suas respectivas posições de professor e alunos através do discurso, reproduzindo, assim, a estrutura social que os cerca. [...] Professor e alunos são aquilo que eles fazem por meio do discurso" (apud OLIVEIRA, 1999, p. 28-29). Dentro desse quadro, como se constitui a identidade do professor de língua materna?

Conforme explicitei anteriormente, há professores cuja identidade se constitui de forma conservadora, ou seja, são aqueles que se vêem como detentores do conhecimento sobre a língua. Logo, são professores que se encontram em confronto com o aluno, uma vez que este, via de regra, não corresponde às expectativas em relação à visão de língua construída/reproduzida pelo professor.

No universo discursivo do professor conservador e normativo, prevalecerá a voz de um docente que considera a língua apenas como um sistema de regras que orientam o falar e o escrever corretamente. Esse tipo de professor identifica-se com gramáticos normativos que

condenam a abordagem de ensino de língua postulada pelos lingüistas aplicados. O aluno, portanto, ocupará, inevitavelmente, a posição de objeto, já que um padrão de língua será imposto sobre ele, que deverá aprendê-la a partir de modelos propostos pelo livro didático. Nesse contexto de sala de aula, o ensino de língua é abordado a partir dos eixos ler, ouvir, escrever e realizar exercícios gramaticais.

No que tange às atividades de leitura e produção escrita nas aulas de língua materna, Coracini (1998) afirma que a realidade das escolas públicas brasileiras denuncia que os professores, ao lerem os textos dos alunos, assinalam apenas erros gramaticais, e enfatizam "a necessidade da letra legível, de uma pontuação correta ou [modificam] o texto do aluno em nome da correção formal e tradicional" (CORACINI, 1998, p. 9). A autora lembra também que aspectos formais, por exemplo, pronúncia e gramática, são pontuados na aula de leitura.

Como já mencionei, essa concepção de língua que permeia as aulas de português está relacionada à identidade multifacetada do professor: alguém que teve sua história de estudante marcada pela correção rígida da linguagem; alguém que representa e reproduz um discurso escolar e social ainda pautado pela idéia de aula de língua materna como espaço para discussão sobre 'bem' falar e 'bem' escrever; um professor que se acomoda devido à sua identidade familiar de pai/mãe, com dificuldades financeiras etc que o impedem de buscar uma formação continuada.

Diante dessa realidade, manifesta através de práticas discursivas, surgem vozes de lingüistas aplicados e educadores na tentativa de transformação das práticas de sala de aula; contribuindo, portanto, para uma mudança social. Por exemplo, Neto (1996, p. 16), referindo-se ao trabalho do professor de língua materna, enfatiza que suas ações devem ser as de um educador-interlocutor, a fim de construir/reconstruir uma práxis centrada na palavra.

A partir dessa perspectiva, o autor vê a possibilidade de o professor participar na construção do saber do aluno e não como aquele que detém o conhecimento. Nas palavras de

Neto (1996, p. 38), “Nessa relação, o afetivo e o intelectual se unem”. Geraldi vê a necessidade de um professor como mediador reflexivo. Para tanto, segundo o autor, é necessário que o professor “abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber, para se colocar, com os alunos, em um outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem” (GERALDI, 1995, p. 221/222).

Percebe-se que, a partir dessa forma de interlocução na sala de aula, surge uma nova identidade. Todavia, é preciso salientar que essa possibilidade do professor de se colocar na condição de aprendiz com o aluno não o exime do papel de pesquisador, de conhecedor. Muito pelo contrário, ao romper com uma prática autoritária, dá-se espaço a um aluno mais participativo, portanto, mais questionador. Isso exigirá do professor mais leitura sobre o mundo que o cerca. Além disso, a postura do professor como leitor reflexivo muito contribuirá para a configuração da identidade de aluno leitor e, conseqüentemente, produtor de textos.

Seguindo as novas tendências em Lingüística Aplicada, no ano de 1998 foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, visando a atender exigências comuns a todas as escolas brasileiras. Para o lingüista Marcos Bagno, os PCNs significam um grande passo à renovação do ensino de língua materna. Conforme Bagno, os professores deveriam se preocupar em “adquirir, copiar, ter sempre à mão esses Parâmetros para [se] defender das pessoas que [lhes] cobram um ensino à moda antiga: ‘Olha aqui, ó o Ministério da Educação tá dizendo que a gente deve ensinar de uma maneira diferente, nova, atualizada” (BAGNO, 2002, p. 140).

Com os parâmetros pretende-se, portanto, “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5). Os

conteúdos propostos pelo documento relativos ao ensino da língua materna foram organizados em *Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos (orais e escritos) – USO e em Prática de análise lingüística – REFLEXÃO* (BRASIL, 1998, p.35).

Os PCNs surgem da necessidade de o professor refletir sobre sua postura como professor de língua materna, o que implica tornar-se alguém que trabalhe a linguagem numa perspectiva de uso e de reflexão. Nesse sentido, professor e alunos passam a ser parceiros em sala de aula, e a língua objeto de estudo. A partir desse novo olhar sobre as aulas de língua materna é possível emergir um professor cuja identidade manifeste o valor que a língua portuguesa tem para si. Conseqüentemente, é possível também que os alunos construam uma nova identidade em relação à língua materna.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresento, neste capítulo, a metodologia que adotei para a realização do presente trabalho. Faço referência, também, aos participantes que dele fizeram parte, além de apresentar a descrição dos instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Pesquisei a origem e a abrangência da ACD assim como o modelo tridimensional de análise do discurso proposto por Fairclough. Considerando que a análise dos dados procura investigar, no discurso dos professores, os três efeitos constitutivos do discurso - *representações da realidade, relações e identidades sociais* -, aspectos correspondentes às metafunções ideacional, interpessoal e textual propostas por Halliday, precisei de fundamentação teórica da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday. Além disso, busquei referencial teórico sobre identidade, em especial a identidade do professor de língua materna.

Considerando que este trabalho consiste de uma análise crítica da identidade do professor de Língua Portuguesa, o mesmo se vale da pesquisa de base interpretativista cujo foco encontra-se no processo de uso da linguagem (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Segundo Moita Lopes, a pesquisa de cunho interpretativista pode ser etnográfica já que está centrada na percepção que os participantes têm em relação à interação lingüística e ao contexto social que os circunda.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Utilizei como instrumento de coleta de dados o questionário. Para sua elaboração, procurei seguir as três partes constitutivas do questionário, conforme apresentadas por Rauen (1999, p. 116): *cabeçalho*, *questões de caracterização do informante* e o *corpo de questões* (ver questionário em apêndice).

No *cabeçalho*, identifiquei-me como mestrando em Ciências da Linguagem e explicitei o tema da minha pesquisa: *Identidade do Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Jaraguá do Sul.* Em seguida, solicitei a colaboração do/da informante para responder ao questionário e salientei a importância de suas respostas, uma vez que estaria contribuindo não só com a minha pesquisa, mas também com o campo de formação dos professores de Língua Portuguesa[5]. Por fim, lembrei que, dos resultados da pesquisa, poderiam surgir reflexões acerca dos fatores que interferem na aplicação das propostas oficiais para o ensino fundamental e médio e, conseqüentemente, poderia haver um intercâmbio de informações que ajudaria a desencadear novas políticas educacionais, auxiliando, inclusive, na formação continuada dos professores.

No item *questões de caracterização do informante,* objetivei saber a escola, sexo, formação, ano de formação, carga horária na rede municipal e total da carga horária semanal de cada professor participante, além do tempo que o/a informante leciona na rede municipal. Considerei importante informar o sexo de cada sujeito de pesquisa, já que, socialmente, há formas de representação de professor e professora discursivamente construídas e cristalizadas. A professora não raro aparece como amorosa, dedicada, carinhosa etc (SILVEIRA, 2002); já ao professor é reservada a imagem de alguém mais racional, autoritário, por exemplo. Tendo em vista essas identidades construídas e reproduzidas pela sociedade, objetivei saber como

[5] A formação de professores é uma área que está se expandindo no Brasil. Essa área não conta apenas com saberes formais, mas privilegia também as crenças e sistema de valores dos professores e dos seus alunos (Heberle, 2002).

elas apareceriam refletidas no discurso de cada professor e influenciariam a configuração de sua identidade profissional.

Acredito que o item ano de formação seja relevante uma vez que também está arraigada na sociedade a idéia de que o professor com mais tempo de formação é mais tradicional e conservador em comparação com um profissional com formação mais recente e que teve contato, na graduação, com novas abordagens de ensino ligadas a uma postura mais reflexiva e inovadora e, conseqüentemente, de maior prestígio social.

Da mesma forma, a questão carga horária semanal torna-se pertinente, pois, supostamente, o profissional com uma carga horária semanal extensa não teria muito tempo para a sua formação continuada e para a realização de pesquisas relacionadas a sua área de atuação. Conseqüentemente, seu trabalho em sala de aula também refletiria o separatismo entre teoria e prática.

Em relação à carga horária na rede municipal, pensei na possibilidade de visualizar, no dizer dos professores, a representação do papel dos cursos ou encontros por área, promovidos pela SE.

No *corpo das questões,* apresentei 7 (sete) questões abertas[6] (a questão nº 4 subdivide-se em "4a" e "4b").

Elaborei as duas primeiras questões: (1. *Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais? 2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?*) tendo em vista minhas questões de pesquisa, através das quais objetivo identificar professores que se alinham com as abordagens propostas pelos PCNs e pela PCJS, se distanciam delas ou ainda professores cujas práticas se caracterizam como híbridas. Em relação aos professores cujas

[6] As perguntas abertas permitem ao informante responder livremente, proporcionando a obtenção de respostas com mais detalhes, oferecendo ao pesquisador aprofundamento sobre a pesquisa (Ramos et al, 2003, p. 34), e se adequando mais ao modelo de pesquisa qualitativa realizado na área de ACD.

práticas se encontram em consonância com as propostas oficiais, surge a concepção de professor inovador e reflexivo. Entende-se que o adjetivo inovador esteja associado ao engajamento em pesquisas, ou seja, não há como falar de professor inovador sem fazer referência a professor pesquisador já que qualquer mudança que ocorre nas práticas em sala de aula é reflexo de uma autoformação que, na maioria das vezes, passa por um processo de investigação (Bireaud, 1995, p. 194 apud Castanho, 2000, p. 78). Caracteriza-se como professor reflexivo o educador que analisa sua prática com o objetivo de compreender as formas pelas quais ele "enfrenta a complexidade de sala de aula, utiliza as ferramentas teóricas e reconstrói estratégias, procedimentos e recursos" (HORIKAVA, 2004, p. 123).

Acredita-se que a formação continuada seja também uma oportunidade para o/a professor/professora revisitar metodologias que, muitas vezes, devido ao acúmulo de atividades e funções inerentes ao magistério, ficam esquecidas. Devido à rotina, o professor acaba tendo pouco tempo para analisar sua prática ou refletir, através de referencial teórico, acerca da sua postura em sala de aula. Sendo assim, os cursos de formação continuada tornam-se cruciais para que o professor, através do confronto com o outro (seja professor ou mesmo o conhecimento novo), possa constituir ou reconstituir sua identidade.

A formação continuada pode ser uma oportunidade ímpar para o confronto entre o velho (práticas arraigadas) e o novo (práticas inovadoras), em detrimento da repetição, do senso-comum. Em relação à formação como oportunidade de ampliação dos horizontes em que o fazer do sujeito-professor se altera com o fazer do outro, num movimento de construção e desconstrução, evidenciando a marca de uma identidade heterogênea, Eckert-Hoff (2003, p. 281) salienta:

> [...] os cursos de formação devem ser vistos não como uma repetição que não historiciza, mas como uma formação que acolhe as inovações e possibilita o atravessamento da memória ideológica, que permite a (re)significação do movimento de identificações do sujeito-professor e a construção histórica dos sentidos. É necessário, então, que os cursos de formação oportunizem os sujeitos-professores a vivenciarem o estranho, o diferente, [...]

Elaborei a questão 3 (*Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?*) acreditando que fosse pertinente e possível verificar se os professores haviam tido contato com essas propostas e esperando poder investigar se os argumentos favoráveis ou não às propostas fariam sentido. Além disso, teria oportunidade de visualizar as representações da realidade construídas pelos professores em torno delas.

A questão 4 (a e b) (*Como você vê a aplicabilidade desses eixos (eixos de linguagem) em sala de aula? Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem em sala de aula*) possibilitaria também evidenciar a representação da realidade (como os professores se relacionam com os PCNs e com a PCJS) construída através do discurso dos professores.

Através da questão 5 (*Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?*) teria como visualizar, além de como os professores interagem com as propostas oficiais, as relações sociais que os professores, através do seu discurso, estabelecem com alunos, com outros professores, com a equipe administrativa, e com órgãos oficiais como a Secretaria da Educação. Outrossim, teria a oportunidade de ver como as identidades dos professores se alteram a partir de diferentes fatores pontuados por eles.

Por fim, ao elaborar as questões 6 e 7 (*Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul? Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?),* pensei na possibilidade de ver refletido no dizer de cada professor como sua identidade se constrói ou se altera a partir da ou na realidade que o circunda e das relações sociais inerentes ao seu contexto escolar, materializadas através do seu discurso. Moita Lopes (2003, p. 17) aponta a necessidade de se

estudar as identidades sociais e argumenta que tal necessidade se justifica em vista do grande momento de reflexividade que vivenciamos na contemporaneidade no tocante às formas atuais de "experienciar a vida social ou as novas identidades sociais que se apresentam".

Acredito que investigar a identidade profissional dos professores é uma forma de contribuir para a compreensão do papel que esse profissional exerce em nossa sociedade (MOITA LOPES, 2003). A respeito da identidade do professor, Celani e Magalhães (2002, p. 323) lembram que se faz necessário considerar uma série de elementos que a caracterizam ou impulsionam a sua constituição: "um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões da estrutura escolar em questão".

3.3 População e amostra

Foram distribuídos, no mês de junho de 2004, 23 (vinte e três) questionários a professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul. Na escolha desses professores prevaleceram dois critérios: 1) professores que participaram, no ano de 2000, da elaboração da PCJS; 2) professores que lecionavam em escolas próximas a minha casa, na escola na qual eu lecionava ou em escolas próximas à escola onde eu trabalhava, ou seja, aos quais eu teria maior acesso. Desses 23 professores, apenas 12 responderam ao questionário. Assim, o corpus para a análise de dados consiste dos 12 (doze) questionários respondidos por professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Jaraguá do Sul.

Com exceção das escolas mais distantes onde trabalhavam as professoras Juliana e Cacilda (professoras que participaram da elaboração da PCJS), as demais foram visitadas pessoalmente por mim. Na ocasião dessa visita, tive a oportunidade de conversar com alguns dos sujeitos de pesquisa e explicar-lhes o objetivo do meu trabalho. Nas escolas em que não encontrei professores de Língua Portuguesa, em virtude do dia de trabalho desses professores, conversei com pessoas da administração escolar e deixei o questionário para que os

professores pudessem respondê-lo e deixarem-no na secretaria. No entanto, só retornaram 12 (doze) questionários, os quais serão analisados no próximo capítulo.

3.4 Procedimentos metodológicos

Conforme já explicitei no início desse capítulo, analisarei os questionários a partir das categorias correspondentes aos três efeitos constitutivos do discurso (Fairclough 2001): *representações da realidade, relações sociais* e *identidades sociais.* Todavia nem sempre é possível separar essas três categorias na fala dos professores, já que elas aparecem simultaneamente, porém com diferentes graus de proeminência (Fairclough, 2001). As divisões usadas no capítulo analítico têm, portanto, propósitos basicamente organizacionais.

Os questionários respondidos constam no apêndice dessa pesquisa (organizados por número: Q1, Q2...). Lembro, porém, que não há preocupação em analisar todas as respostas de cada questionário, já que não é possível visualizar, em todas as respostas, as categorias propostas para essa análise. Assim, serão selecionados nos questionários, a título de exemplo, apenas aqueles trechos que ilustram a construção discursiva de representações de mundo, relações sociais e identidades sociais.

Ao longo da análise, serão transcritos excertos dos questionários (para facilitar a leitura) os quais aparecerão em negrito e identificados pelos nomes dos professores e pelo número da questão. Além disso, serão destacadas palavras – através da sublinha – quando estas forem o foco da análise. Por uma questão ética, não mencionarei os nomes das escolas nem dos sujeitos dessa pesquisa. Os professores serão identificados por nomes fictícios (procurei não utilizar nomes de professores que trabalharam na rede municipal de Jaraguá do Sul no ano de 2004). Os nomes que utilizei são de pessoas da minha família: mãe, irmãos e sobrinhas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Palavras introdutórias

No capítulo da fundamentação teórica (capítulo 2, seção 2.2), referi-me ao modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001), que ele divide em três categorias: *texto, prática discursiva* e *prática social.* Na dimensão análise textual (no caso da minha pesquisa, a produção escrita – respostas dos professores ao questionário) são focadas tanto a **representação** quanto a **significação** do mundo, e a forma como essas representações constroem **identidades sociais**, **relações sociais** e sistemas de conhecimentos e crenças (MAGALHÃES, 2001)..

Portanto, analisarei os questionários dos professores considerando as seguintes categorias:

1. *representações da realidade;*
2. *relações socais;*
3. *identidades sociais*[7]

[7] Se retomarmos o a figura correspondente ao modelo tridimensional (p. 22), veremos que essas três categorias ficarão assim distribuídas: 1 representações da realidade: práticas sociais; 2 e 3 relações sociais e identidades sociais, respectivamente: nível das práticas discursivas.

4.2 Análise

Rauen (1999, p. 120) lembra que, antes de iniciar a análise dos dados, o pesquisador precisa "estabelecer uma organização para que os mesmos possam ser interpretados e as conclusões possam ser obtidas". Ainda segundo esse autor, antes de proceder à análise o pesquisador pode adotar o procedimento da codificação, ou seja, ele estabelecerá "símbolos específicos para cada classe ou categoria. Com a codificação se pode elaborar uma tábua de dados, geralmente na forma de tabelas e quadros, procedimento este denominado de *tabulação*" (RAUEN, 1999, p. 120). Rauen esclarece que a tabulação objetiva a síntese dos dados com o intuito de facilitar a sua compreensão e possibilitar a otimização da interpretação.

A seguir apresento o quadro 1, no qual apresento de forma diagramática informações sobre os doze sujeitos dessa pesquisa: sexo, formação, ano de formação, carga horária semanal total e carga horária na rede municipal.

Professor/ Professora	**Sexo**	**Formação**	**Ano**	**Carga horária semanal**	**Carga horária na rede municipal JS.**	**Tempo de trabalho na rede municipal de JS?**
P1 Claudete	Fem.	Letras	1990	30	30	18 anos
P2 Carmem	Fem.	Letras	1990	38	38	18 anos
P3 Patrícia	Fem.	Letras – Port.	1994	33	33	06 anos
P4 Katiane	Fem.	Letras	1990	33	33	17 anos
P5 Antônio	Masc.	Letras	1985	50	40	16 anos
P6 Ana	Fem.	Letras	-----	40	40	12 anos
P7 Jair	Masc.	Letras	1999	29	25	04 anos
P8 Clarice	Fem.	Letras	2002	50	40	01 ano
P9 Geisa	Fem.	Letras	2002	40	40	04 anos
P10 Juliana	Fem.	Letras	1989	-----	29	13 anos
P11 Cacilda	Fem.	Letras	1975	40	40	14 anos
P12 Amélia	Fem.	Letras		37	37	18 anos

Tabela 1 – Dados dos sujeitos de pesquisa

Como podemos ver na tabela acima, a maioria dos professores pertence ao universo feminino (somente dois são do sexo masculino). Rollemberg (2003) argumenta que, apesar de a regulamentação da profissão garantir a homens e a mulheres, desde na metade do século XIX, a igualdade em relação a salários, na prática os homens recebiam mais que as mulheres. Além disso, a autora destaca que a criação das Escolas Normais privilegiaram formação de mulheres professoras que, "por seu instinto materno, teriam naturalmente, melhores condições de educar crianças" (ROLLEMBERG, 2003, p. 252-253). Conseqüentemente, os homens partiam em busca de outras profissões que lhes garantissem melhores salários, ou seja, a base do sustento da família. Sendo assim, a partir desse período "a mulher começa a predominar no meio do magistério, encontrando-se muito mais mulheres do que homens nas escolas. Essa situação ainda parece ser muito verdadeira e evidente em nossa sociedade" (ibidem).

A maioria dos professores investigados formou-se nos anos 90, o que evidencia que não são professores "antigos"; a maioria trabalha apenas na rede municipal[8] e há mais de dez anos.

4.2.1 A representação da realidade

Representamos a realidade através da linguagem, ou seja, representamos nossa experiência do mundo, nossas crenças e nossas percepções através de nossas práticas discursivas. Para tanto, fazemos escolhas lexicogramaticais dentro dos sistemas da língua que estamos usando, escolhas essas que representam não somente conteúdos proposicionais explícitos, mas também conteúdos ideológicos. Nesse processo (muitas vezes inconsciente)

[8] A maioria dos professores atua apenas na rede municipal pelo fato de o salário ser consideravelmente melhor que o salário pago pela rede estadual. Nenhum desses professores atua na rede particular. Na rede municipal existe plano de carreira do magistério que, entre outras vantagens em relação à rede particular, oferece um triênio de 6%, auxílio refeição e adicional aperfeiçoamento.

de escolhas lingüísticas, constrói-se, destrói-se ou reconstrói-se uma realidade em torno de cada indivíduo.

Segundo Kezen (2004, p. 2.) "a representação da realidade [...]é feita por processos, caracterizados por verbos e seus participantes". Mas a autora destaca também que essa representação pode se manifestar através de escolhas lexicais. Fowler (1991) também argumenta que, ao representarmos o mundo através da linguagem, realizamos escolhas lexicais. Ou seja, o mundo é representado através do vocabulário. Segundo Fowler, as escolhas lexicais que realizamos não são aleatórias, mas têm relação com nossas circunstâncias, ideologias e interesses. Sendo assim, as palavras não carregam apenas um significado estático, dicionarizado, mas também os diferentes sentidos que atribuímos a elas.

Meurer (2005) pontua que Fairclough, na análise de uma situação comunicativa como texto, privilegia a descrição do léxico, as escolhas gramaticais como também a coesão e a estrutura do texto. Todavia, Meurer alerta que a descrição das palavras não se restringe ao significado estático no dicionário; da mesma forma que as estruturas gramaticais não podem ser analisadas conforme descrições em gramáticas normativas. No tocante ao vocabulário, o autor lembra que "Fairclough enfatiza as implicações ideológicas e o que ele chama de relexicalização" (MEURER, 2005, p. 96).

Fowler (1996, p. 211) lembra que, nesse processo de representação da realidade, tornam-se aplicáveis as metafunções cunhadas por Halliday, em especial a função ideacional, através da qual "o falante ou escritor incorpora à língua a sua experiência dos fenômenos do mundo real" (HALLIDAY, 1978 apud FOWLER, 1996)[9]. Ainda, segundo o autor (ibid, p. 31),

[9] A professora Dra. Maria Marta Furlaneto, em seu parecer de qualificação dessa dissertação, em 31/8/05, fez a seguinte reflexão: "Afirma-se que, através do mundo real, o falante representa sua visão de mundo. Até aqui não foi feita nenhuma observação sobre o seguinte: muito do mundo real nós não observamos diretamente, mas já através dos discursos (nomeações, argumentação, impressões...), incluindo todo tipo de imagens (que já são representações, ou diretas ou em segunda, terceira mão...)".

> Através [do mundo real] ele [o falante ou escritor] representa sua visão de mundo (seu sistema de categorização) para si mesmo e para os outros. A visão de mundo do falante, de como ele é estruturado e dividido em sistemas de coisas separadas e processos, é obviamente mantida amplamente pelo vocabulário, pelo modo como as coisas são nomeadas e classificadas, [...].

Apesar de Fowler (ibidem) considerar o vocabulário como o aspecto que mais representa as experiências do mundo do falante ou escritor, o autor esclarece que outros aspectos da língua exercem função importante no texto, como a sintaxe. A forma como organizamos as frases, por exemplo, pode denotar diferentes significados, apesar de as palavras serem as mesmas.

Sendo assim, na análise que farei dos questionários, no tocante às representações da realidade, discutirei diferentes escolhas lexicogramaticais, tais como o emprego de substantivos, adjetivos, pronomes pessoais e possessivos, advérbios, e tempos e modos verbais. No que tange à representação da realidade, discutirei como os professores, sujeitos de pesquisa, vêem o ofício do professor, e, além disso, como vêem a aplicabilidade (ou os fatores que contribuem ou dificultam a aplicação) das propostas oficiais (PCNs e PCJS) em sala de aula.

A representação da realidade dependerá consideravelmente das identidades das pessoas (quem elas são) e suas relações sociais - como elas se vêem/encontram diante da realidade que é configurada (MEURER, 2002). Volto a lembrar que, embora eu esteja analisando as falas dos professores em termos de três efeitos constitutivos distintos do discurso (representações da realidade, identidades e relações sociais), essas três categorias estão freqüentemente imbricadas nas práticas discursivas dos sujeitos investigados. A distinção, portanto, é mais de caráter organizacional do que de caráter conceitual.

Conforme mencionei acima, a representação da realidade será discutida a partir dos olhares dos sujeitos de pesquisa em relação ao ofício do professor e a partir da relação que os professores estabelecem com as propostas oficiais e como vêem a aplicabilidade (como também os fatores que dificultam ou contribuem para a aplicabilidade), em sala de aula, dos

eixos propostos pelos PCNs e, conseqüentemente, pela PCJS (sobre esses eixos, ver capítulo 2, seção 2.3.1).

Para análise dessa categoria, evidentemente, seria importante o discurso das professoras que participaram da elaboração da proposta oficial de Jaraguá do Sul (Katiane, Juliana e Cacilda). No entanto, diante do universo de professores que responderam ao questionário (doze), achei a quantidade (três questionários) pouco representativa. Então, a fim de não ser tendencioso na escolha dos questionários e para contemplar as três professoras que participaram da elaboração da proposta, optei por analisar os quatro primeiros e os três últimos questionários do apêndice.

Avaliando as propostas educacionais oficiais, a professora Claudete afirma haver um distanciamento entre os parâmetros curriculares e a realidade educacional:

> **Acho que a realidade educacional está dissociada dos parâmetros curriculares estabelecidos, todavia se mudanças não começarem a acontecer pelo menos nas leis [provavelmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais], ficará muito difícil de modificá-las na prática**. (Profa. Claudete, questão 3)

Ao utilizar o operador adversativo "todavia", percebe-se que, aparentemente, a professora Claudete apresenta um argumento favorável às propostas oficiais, porém não evidencia ter conhecimento dessas propostas. Isso também é perceptível em relação à questão nº 4a, como veremos abaixo, já que, quando lhe é perguntado sobre a aplicabilidade dos eixos da linguagem (uso e reflexão), dá uma resposta evasiva: **É uma forma mais prazerosa de ensinar e aprender a língua portuguesa** (Profa. Claudete, questão nº 4a). Nota-se uma relação de pertinência muito evidente entre o adjetivo "prazerosa" e os exemplos de conteúdos e atividades que realiza a partir desses eixos: **poesias, teatro de mímicas, de sombras. Reinterpretação de livros, filmes, músicas** (questão nº 4b - *cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula*).

No entanto, os exemplos não contemplam uma prática que privilegia o uso da linguagem (prática de escuta e leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos) e a prática de reflexão – prática de análise lingüística - sobre a língua e a linguagem, como recomendam os PCNs.

No tocante à reflexão sobre a língua, por exemplo, consideremos o que esclarece Rojo (2000, p. 30):

> [...] os conteúdos indicados para as práticas do eixo da *reflexão* sobre a *língua* e a *linguagem* abrangem aspectos ligados à variação lingüística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos.

Entende-se, portanto, que a análise e reflexão sobre a língua não se reduzem apenas a questões gramaticais, mas sim à análise da língua no e como discurso, e essa nova concepção de ensino da língua não parece estar presente na fala de Claudete.

Considerando que a representação da realidade acontece também através de escolhas lexicais, destaco os adjetivos empregados ao longo do questionário respondido pela professora Claudete, que categorizei em dois grupos: os que representam a realidade "positiva" e os que representam o universo "negativo".

Realidade positiva	**Universo negativo**
motivadora, instigadora, prazerosa, bom	dissociada, difícil, incapacitadas, ignorantes, despreparadas, pedras no caminho, estranha no ninho.

Antes de iniciarmos a reflexão sobre o universo positivo e negativo representados por Claudete, cito as palavras de Kezen (2004, p. 4) a respeito das duas faces que constituem o ser humano:

> Considera-se que todo indivíduo possui duas "faces", uma negativa e outra positiva. A face negativa é seu território pessoal, sua intimidade, seu desejo de ser livre para agir e de não sofrer imposições. A face positiva é sua auto-imagem positiva consistente, ou "personalidade", que cada um tenta apresentar aos outros, em busca de apreciação e aprovação.

Podemos notar, na fala da professora, que a quantidade de qualificações que configuram o universo negativo é consideravelmente maior que a que configura a realidade positiva. Os adjetivos "motivadora e instigadora", caracterizando o substantivo "força" (**Os cursos funcionam como força motivadora, instigadora** – Profa. Claudete, questão 2), representam o mundo interior do sujeito-professora, que vê os cursos de formação continuada como o combustível que lhe possibilita continuar seguindo a trajetória no magistério. O adjetivo "prazerosa" (**É uma forma mais prazerosa de ensinar e aprender a língua portuguesa –** Profa. Claudete, questão 4a), evidencia a relação de Claudete com as atividades que lhe satisfazem e, segundo ela, são exemplos representativos de aplicabilidade dos eixos de prática de linguagem propostos pelos PCNs; o adjetivo "bom", precedido do advérbio de intensidade "muito" (**De positivo quando o aluno te surpreende, supera as expectativas isso é muito bom.** – Profa. Claudete, questão 7), refere-se também à satisfação interior da professora Claudete quando vê que seus alunos superam as expectativas em relação às atividades planejadas/aplicadas por ela.

Todavia, o grupo dos adjetivos do universo "negativo" exige uma análise mais profunda. Consideremos o excerto: **Conviver com pessoas incapacitadas, ignorantes, mas que ocupam "cargos" o que faz desses seres incapacitados, despreparados e ignorantes uma pedra no caminho** (Profa. Claudete, questão nº 5 – *Que fatores – pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc – contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da PCJS?*).

Os adjetivos "incapacitadas" e "ignorantes", repetidos na seqüência, evidenciam uma excessiva carga negativa. É importante considerar também que os adjetivos são empregados no plural, denotando, assim, uma realidade social pela qual a professora se sente fortemente afetada, uma vez que "essas pessoas" são consideradas por ela como desqualificadas para

exercerem suas funções e como fatores que dificultam seu trabalho. No entanto, ao mesmo tempo em que entram em choque com a identidade de Claudete, constituem, igualmente, a identidade dela (a auto-imagem da Profa. Claudete se constrói a partir das "deficiências" do outro) que pretende impor-se como uma professora reflexiva que vê a relação teoria e prática como imprescindível a sua práxis. Quanto ao uso da expressão **como uma estranha no ninho** (Profa. Claudete, questão 6) a análise será realizada na seção sobre relações sociais.

A professora Carmem, em relação à avaliação das propostas educacionais oficiais – PCNs e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul (questão 3) -, afirma:

> **A proposta até considero interessante, o problema é alcançar os objetivos da proposta, já que os estabelecimentos escolares preocupam-se com paredes, tintas, professor em sala de aula... Mas o problema é o que vem *sendo* aplicado em sala de aula, já que os nossos alunos parecem desaprender ao invés de aprender.** (Profa. Carmem, questão 3)

A palavra "até", nesse contexto, é um elemento modalizador que enfraquece a asserção da professora no que concerne às propostas oficiais. O operador argumentativo "já que" é usado duas vezes nesse excerto. Na primeira ocasião, aparece como argumento que justifica o não alcance dos objetivos; na segunda, diz respeito à restrição quanto à aplicabilidade dos PCNs, uma vez que, segundo a professora, **os nossos alunos parecem desaprender ao invés de aprender.** (Profa. Carmem, questão 3)

Nota-se que o argumento 1 (**A proposta até considero interessante, o problema é alcançar os objetivos da proposta, já que os estabelecimentos escolares preocupam-se com paredes, tintas, professor em sala de aula -** oração causal) fica diluído a partir do emprego da conjunção adversativa "mas" **(Mas o problema é o que vem *sendo* aplicado em sala de aula, já que os nossos alunos parecem desaprender ao invés de aprender),** introdutora de um argumento mais forte que, inevitavelmente, nos leva a concluir que os principais entraves ao processo são os próprios alunos. Essa atitude, manifesta não só pela professora Carmem, representa uma carga de culpa atribuída aos alunos, à cultura brasileira,

quando não ao próprio professor, pelas decepções decorrentes de um ideal construído por ele em confronto com o real também por ele vivenciado (CORACINI, 2003).

Apenas para ilustrar como a representação da realidade configurada por essa professora está associada especialmente aos alunos, nos excertos infratranscritos, veremos a recorrência dos substantivos *aluno-alunos*, usados sempre em descrições negativas.

> **[...] Mas o problema é o que vem sendo aplicado em sala de aula, já que os nossos alunos parecem desaprender ao invés de aprender.** (Profa. Carmem, questão3)
>
> **[...] apesar do aluno apresentar grandes dificuldades tanto na prática oral quanto na escrita quando chega a 8ª série, em um ano letivo é difícil recuperar tantas dificuldades.** (P2, questão 4a)
>
> **[...] o aluno deverá reescrevê-los [seus textos] para poder perceber seus deslizes...** (Profa. Carmem, questão 4b)
>
> **A minha falta de motivação gerada pela falta de interesse dos alunos, a falta de educação e de responsabilidade.** (Profa. Carmem questão 5)
>
> **[...] a falta de limites e o não cumprimento de normas (com os alunos) torna o nosso trabalho muito difícil.** (Profa. Carmem, questão7)

Ainda em relação à questão 3, podemos verificar que o pronome possessivo "nossos" em **já que os nossos alunos parecem desaprender ao invés de aprender** (Profa. Carmem, questão 3) também é um elemento que merece atenção no texto. Para Coracini (2003, p. 199) "o uso da primeira pessoa do plural incluindo o autor tem um efeito persuasivo inquestionável". Dalmônico (2002, p. 83) acrescenta que o pronome funciona como generalizador: "O emprego da primeira pessoa do plural tem o mérito também de sugerir que todos [...] estão sujeitos às mesmas dificuldades que a tarefa impõe. Na utilização do *nós,* há um comprometimento, uma cumplicidade entre os interlocutores".

Parece-nos que, através do uso do *nós* inclusivo, a professora procura eximir-se da responsabilidade pelo retrocesso dos alunos (ou pelo menos diminuí-la compartilhando-a com outros professores). É como se a insatisfação e as dificuldades específicas dessa professora se transformassem numa responsabilidade coletiva, ou seja, ela não as vê como inerentes a sua prática, mas como uma realidade das escolas de modo geral. Além disso, é preciso lembrar

que Carmem não leva em consideração que os protagonistas do discurso de sala de aula – professor e alunos - vivem numa relação de heterogeneidade, uma vez que são interpelados por vozes que ora estão em concordância ora em discordância. Essa relação, inevitavelmente, gera confrontos que, na verdade, são imprescindíveis à construção e à transformação constante pela qual passamos (CORACINI, 2003).

Nos excertos acima transcritos, vemos também a incidência de verbos no tempo presente do modo indicativo. Esse tempo é empregado com a intenção de atribuir aos fatos a idéia de realidade, e isso confere ao discurso um efeito de imposição, autoritarismo, impossibilitando outras manifestações (BEHM, 2002). A escolha do tempo e modo verbal é um recurso para atingir os efeitos de verdade que a professora quer produzir.

Já a professora Patrícia, ao responder à questão 3, assegura:

> **As propostas enfocam o uso da Língua Portuguesa, abrangendo diversos gêneros (publicitários, correspondência, literário, textos legais, utilitários, não-verbais), deixando de lado as listas de classificações a decorar (o que seria uma perda de tempo). Elas propõem que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados conforme as necessidades dos alunos. Por outro lado, na Proposta Curricular do município, nas séries iniciais isso não ocorre. Sugerem-se conteúdos gramaticais e suas classificações para alunos de 1ª a 4ª série, o que é um disparate**, **visto que esses deveriam aparecer conforme a necessidade, como aconteceu de 5ª a 8ª série.** (Profa. Patrícia, questão 3)

Conforme o excerto acima, a fala de Patrícia traz à tona a voz dos PCNs[10]. A professora destaca que as novas propostas privilegiam **o uso da Língua Portuguesa, abrangendo diversos gêneros [...]** (Profa. Patrícia, questão 3) em oposição a um ensino mecânico e descontextualizado de conteúdos gramaticais. Ela revela ter conhecimento de que esses conteúdos deverão emergir das necessidades dos alunos. A fala dessa profesora, no que diz respeito às novas propostas para o ensino de língua materna, alinha-se com o que Rojo (2000, p. 67) afirma em relação aos PCNs:

---

[10] "[é] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, [...] O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos" (BRASIL, 1998, p. 23-29).

> Os PCNs constituem um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leituras e produção de textos na educação básica (nível fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aulas. Por conseqüência, quebram a concepção de ensino tradicional de língua materna de feito normativo e conceitual.

Nessa perspectiva, e aparentemente também na visão de Patrícia, nas aulas de língua materna aluno e professor devem identificar-se como parceiros de um processo reflexivo sobre a linguagem, no qual a língua passa a ser objeto de estudo.

Em contrapartida, Patríca manifesta preocupação em relação à Proposta Curricular de Jaraguá do Sul, porque os conteúdos gramaticais de 1ª a 4ª série encontram-se organizados por série, ou seja, segundo ela não se dá atenção especial aos gêneros do discurso (leitura, análise e produção), mas parte-se de uma grade curricular antiga, na qual os conteúdos gramaticais obedecem a uma linearidade.

Essa preocupação é também apontada por Ribeiro (2001, p. 149). Ao se referir ao ensino de gramática, a autora destaca a necessidade de "desmistificar o seu uso inadequado na escola, principalmente nas séries iniciais, quando o aluno não é tratado como um usuário da língua, mas sim como um depositário da nomenclatura e regras gramaticais".

Ao se referir à aplicabilidade dos eixos de linguagem propostos pelos PCNs (questão 4), ela mostra-se à vontade e segura para incorporá-los à sua prática: **Em sala de aula, procuro seguir, na medida do possível, esses conteúdos, propondo atividades que envolvam a oralidade, a leitura, a produção escrita e a análise lingüística, sem grandes dificuldades.** (Profa. Patrícia, questão 4)

Na resposta acima, as locuções adverbiais "na medida do possível" e "sem grandes dificuldades" levam-nos a caracterizar Patrícia como alguém cuja identidade se constitui através da busca pela melhoria da qualidade do ensino e que acredita na possibilidade de uma práxis coerente, que privilegie o desenvolvimento das habilidades dos educandos. Todavia, ao empregar a locução verbal "procuro seguir", parece evidenciar que existem situações adversas (experiência real) que se distanciam de uma prática ideal.

A professora Katiane também avalia positivamente as propostas oficiais, uma vez que estas, segundo ela, **não centralizam o ensino da Língua Portuguesa na gramática, como as anteriores faziam.** (Profa. Katiane, questão 3), A professora salienta que as propostas atuais privilegiam o desenvolvimento das habilidades: ler, escrever, ouvir e falar. Todavia, a professora katiane tem a mesma percepção que a professora Patríca sobre a parte da proposta relativa às séries iniciais (1ª a 4ª). Ela destaca:

> **Se analisarmos a Proposta Curricular de Jaraguá do Sul veremos que a proposta de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série não está coerente, com a de 5ª a 8ª série, muito menos com os PCNs. Ela está totalmente centrada no ensino da gramática (Um absurdo!).** (Proafa. Katiane, questão 5)

Além disso, enfatiza: **Obs.: é preciso refazer a Proposta C. de J. do Sul de 1ª a 4ª série, urgentemente.** (Profa. Katiane, questão 3) Nota-se que o emprego do advérbio "totalmente, associado à frase nominal "Um absurdo!", além de conferir à professora um tom de propriedade, sugere uma hipérbole[11], como se a Proposta de Jaraguá do Sul – 1ª a 4ª série – não contemplasse a leitura e a produção escrita, por exemplo.

O emprego da oração subordinada substantiva subjetiva **é preciso refazer a Proposta C. de J. do Sul de 1ª a 4ª série, urgentemente.** (Profa. Katiane, questão 3), acompanhada do advérbio "urgentemente", confere ao discurso de Katiane um caráter imperativo. Talvez isso se deva ao fato de ela ter participado da elaboração da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul – 5ª a 8ª série, considerando-se, portanto, conhecedora das propostas oficiais, com estatuto suficiente para manter a sua posição enunciativa (BERTOLDO, 2003). Essa posição de quem fala com propriedade é manifestada também quando ela se refere à aplicabilidade dos eixos de linguagem previstos pelos PCNs: **Totalmente possível de serem aplicados. Prova disso é que meu plano de curso também se baseia nesses eixos.** (Profa. Katiane, questão 4a). Essa asserção enfática (modalidade de alta afinidade com a proposição – cf. Hodge e Kress 1988)

[11] "Hipérbole é um exagero intencional com a finalidade de intensificar a expressividade e, assim, impressionar o leitor (ou ouvinte)" (Ferreira, 1992, p. 442).

evidencia que a identidade profissional da P4 se constrói a partir da relação simultânea entre teoria e prática, subjacentes aos PCNs (Rojo, 2000), e isso parece lhe dar suficiente autoconfiança para posicionar-se de forma assertiva diante da questão da aplicabilidade dos PCNs.

Entretanto, a posição de Katiane também é afetada e se altera em virtude das circunstâncias pessoais apresentadas por ela. Novamente inicia seu posicionamento, agora em relação à situação, com uma oração subordinada substantiva subjetiva: **É claro que, infelizmente, dificilmente consigo trabalhar tudo que planejei para o ano [...]** (Profa. Katiane, questão 4a). Essa oração subjetiva sugere um tom de imposição, mas é diluída pelo advérbio "infelizmente", que suscita uma forma de desculpar-se. Todavia, a posição de sujeito-professor que incorporou as propostas oficiais e se identifica com elas novamente se manifesta, desta vez numa posição de defesa. A professora justifica a dificuldade da concretização das diretrizes oficiais, declarando que algumas práticas tomam muito **tempo até os alunos demonstrarem progressos** (Profa. Katiane, questão 4a). Acredito também que a fala dela valoriza a imagem de professora reflexiva e atualizada, em sintonia com as novas teorias e com os PCNs, tanto que as dificuldades e entraves à aplicação das propostas precisam ser justificadas, até mesmo 'desculpadas'. Da mesma forma, o excerto abaixo aponta mais um entrave para a aplicação da proposta municipal:

> **Isso [a proposta municipal de 1ª a 4ª centrada no ensino da gramática] tem dificultado meu trabalho principalmente com as 5ªs séries que, além de apresentarem conceitos gramaticais errados, têm muitas dificuldades quanto ao uso da linguagem (ortografia, produção de textos, leitura...)** (Profa. Katiane, questão 5)

Em contrapartida, a professora Cacilda me parece bastante crítica em relação à avaliação das propostas oficiais e à aplicabilidade destas em sala de aula (questões 3 e 4a, respectivamente):

> **Sendo bastante sincera, avalio as normas educacionais oficiais um tanto quanto utópicas, uma vez que os alunos chegam à 5ª série semi analfabetos, e, o que é pior, sem a menor motivação para a aprendizagem.** (Profa. Cacilda, questão 3)

> **Eu participei da organização da Proposta Curricular de Jsul, e em conjunto, procuramos contemplar essas práticas. No papel a Prop. de Jsul está muito boa e bastante clara. Sua aplicabilidade deverá ser dosada de acordo com a clientela (escola/comunidade).** (Profa. Cacilda, questão 4 a)

Poderíamos dizer que, ao usar o advérbio "bastante", associado ao adjetivo "sincera", Cacilda não se alinha completamente com as propostas, e seu discurso é uma forma de explicar a não aplicação dos eixos das propostas oficiais em sua totalidade. Isso, de certa forma, exime-a da responsabilidade que se instalou a partir do momento em que ela se identifica como parceira na elaboração da proposta. Ao escolher a expressão "sendo bastante sincera", indica que sua posição de ceticismo em relação à aplicabilidade dos PCNs e da PCJS é algo que não se alinha com a imagem de um professor progressista, reflexivo e "antenado"com as novas tendências teóricas, tanto é que é preciso coragem e "sinceridade" para assumir essa posição vulnerável e criticável.

O uso do adjetivo "utópicas", atrelado ao advérbio "bastante", é muito significativo e de efeito hiperbólico. Segundo Luft (2000, p. 662), "utópico" significa *s.f. Plano, ideal ou desejo* **impossível** *de realizar[...]*. (grifo meu). Apesar de Cacilda usar o operador argumentativo "um tanto quanto", ela não consegue amenizar a carga semântica que a palavra "utópicas" carrega no seu interior.

Todavia, com o intuito de "desculpabilizar-se", ela apresenta a causa de a proposta "fracassar": **[...] uma vez que os alunos chegam à 5ª série semi-analfabetos, e o que é pior, sem a menor motivação para a aprendizagem.** (Profa. Cacilda, questão 3) Essa questão instaura duas reflexões bastante pertinentes. Em primeiro lugar, acredito que deveríamos discutir o sentido da palavra "analfabeto" a partir da perspectiva de letramento discutida por Soares (2002, p. 39-40):

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Considerando as palavras de Soares, poderíamos afirmar que "semianalfabeto" seja um termo em desuso, uma vez que "alfabetizado" caracteriza apenas aquele aluno que lê e escreve (codifica e decodifica símbolos) segundo a ortografia oficial e a gramática normativa. O conceito de "alfabetizado" não leva em consideração a apropriação que o indivíduo faz da língua, ou seja, não valoriza a gramática implícita que ele traz do contexto em que vive (PCNs, 1998); o que é pior, poderíamos dizer que esse conceito não valoriza a forma como o indivíduo "lê" e "escreve" o mundo que o cerca.

A segunda reflexão diz respeito aos "culpados" das dificuldades apresentadas pelos alunos ao chegarem, por exemplo, à 5ª série. Diante das dificuldades apresentadas por alguns ou muitos alunos que transitam para a 5ª série, Guedes (1997) lembra que cabe ao professor ajudá-los nesse processo de leitura e escrita (alfabetização e letramento) ao invés de se queixar e "procurar culpados". Aqui também é importante ressaltar a necessidade de se trabalhar os conteúdos de forma cíclica, considerando o conhecimento prévio do aluno e as suas possibilidades (BRASIL, 1998; ROJO, 2000; PCJS, 2001).[12]

Podemos fazer duas leituras do uso dos advérbios de intensidade "muito" e "bastante" (**No papel a proposta de Jsul está muito boa e bastante clara –** Profa. Cacilda, questão 4a): ou a professora Cacilda reproduz a voz de pessoas que estão familiarizadas com as propostas oficiais, ou realmente está convicta disso, todavia sente-se frustrada devido às fragilidades e desmotivação demonstradas por seus alunos: **[...] os alunos chegam à 5ª série semi analfabetos, e, o que é pior, sem a menor motivação para a aprendizagem** (Profa. Cacilda,

[12] Soares (2002, p. 101), ao discutir a questão "alfabetizado" X "letrado", considerando a vontade social de medir o letramento de um indivíduo que chega a uma determinada série, pondera: "[...] a suposição de que se pode avaliar e medir letramento pelo critério de conclusão de determinada série escolar é, certamente, uma suposição equivocada". A autora lembra que as pessoas realizam diferentes interações dependendo do gênero do discurso. Por exemplo, posso ser iletrado para ler um texto que envolve fórmulas de química, mas poderei ser letrado para ler um texto sobre futebol.

Levando-se em consideração ainda características apresentadas pelos alunos da 5ª série, por exemplo, Possenti (2002, p. 37) lembra ao professor da necessidade de montar o seu programa considerando a 4ª série: "verificando o que [os alunos] ainda não sabem, ou ainda erram, em relação ao padrão. Selecionam-se alguns tópicos importantes e trabalha-se com eles mais do que com outros".

questão 3); **[...] falta de preparo dos alunos [...] a falta de interesse da grande maioria** (Profa. Cacilda, questão 5).

Seu discurso torna-se contraditório quando afirma que a **aplicabilidade [dos eixos de prática de linguagem] deverá ser dosada de acordo com a clientela (escola/comunidade).** (P11, questão 4 a) Anteriormente, Cacilda afirmava que as propostas são utópicas, pois os alunos chegam à 5ª série "semianalfabetos" e desmotivados. Se a aplicabilidade dos eixos de linguagem propostos pelos PCNs depende da adequação à realidade da escola e da comunidade, por que isso não é uma prática dela? Essa contradição evidencia a heterogeneidade e a não coerência presentes nas identidades da alta modernidade. Com relação à identidade do professor de língua portuguesa no terceiro milênio, a fala de Cacilda registra um embate entre a necessidade de "abraçar" os PCNs e as teorias relativas a eles, e as dúvidas e questionamentos que a professora demonstra (presentes nas expressões "sendo bastante sincera", "normas educacionais utópicas"). Essa contradição é reforçada pela expressão **no papel a proposta está muito boa e bastante clara** (Profa. Cacilda, questão 4a).

Devemos destacar também a resposta que essa professora deu à questão 4b, quando cita exemplos de conteúdos e/ou atividades que possam explorar os eixos de linguagem em sala de aula: **Procuro, particularmente, trabalhar a releitura através da contação de histórias (de grandes autores, dos próprios alunos, individualmente ou em grupo) oralmente ou por escrito.** (Profa. Cacilda, questão 4b)

Considerando que a PCJS prevê o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, oralidade, e análise lingüística[13], os exemplos acima são pouco representativos de uma prática à luz das propostas oficiais (PCNs e PCJS – ver cap. 2, seção 2.3.1). Diante disso, nota-se que, apesar de Cacilda ter participado da elaboração da PCJS, o que se constata ao longo do

[13] Ver (na introdução deste trabalho) o Objetivo Geral da Disciplina de Língua Portuguesa, segundo a PCJS.

questionário é uma dicotomia entre o que prevêem as propostas oficiais e a sua práxis em sala de aula.

Ainda em relação à representação da realidade, é importante destacar como a professora Cacilda caracteriza o local de trabalho: um ambiente marcado ora por "faltas" ora por "excessos", conforme expresso nas respostas às questões 6 e 7: *Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul? Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?*

"**Me sinto bastante podada"...**

faltam recursos – biblioteca (acervo e espaço);
- **livro didático e paradidático para todos;**
- **vídeo, TV, computador... etc. etc.**

As condições de trabalho acabam por sufocar toda e qualquer manifestação de criatividade. (Profa. Cacilda, questão 6)

Negativamente – excessivo barulho na escola;
número de alunos em sala;
apoio de orientação/supervisão;
direção mais acessível.
Positivamente - colegas de escola e da Secretaria que compreendem nossas angústias. (Profa. Cacilda, questão 7)

Poderíamos destacar algumas escolhas lexicais usadas por ela: "bastante podada"; "sufocar"; "excessivo barulho"; "direção mais acessível"; "nossas angústias. O adjetivo "podada" (do verbo "podar", que significa também "prejudicar", "pôr limites" (Ferreira, 1999, p. 1591)), atrelado ao advérbio "bastante", adquire um sentido ideológico: "impedida", "impossibilitada", como se as condições de trabalho fossem o único fator que dificultasse a realização de uma práxis inovadora, reflexiva. O verbo "sufocar", empregado nesse contexto, adquire efeito de "matar", "aniquilar" qualquer perspectiva de sucesso no trabalho. Ao usar o termo "nossas angústias" (que, apesar de pertencer ao grupo de aspectos positivos, paradoxalmente sugere algo negativo) é como se Cacilda, ao sentir-se "desesperada", sem vislumbrar qualquer perspectiva positiva em relação às condições de trabalho, apelasse para a solidariedade dos demais docentes. Quando ela se refere à "direção mais acessível", permite-

nos visualizar como se sente desamparada nesse contexto retratado por ela como conturbado, desprovido das mínimas condições para exercer sua função.

Assim como as professoras Patrícia e Katiane, a professora Juliana é também favorável às propostas oficiais: **Acredito que são propostas educacionais coerentes, embasadas na realidade brasileira, [...]** (Profa. Juliana, questão 3). No entanto, ela lembra que a aplicação dessas propostas depende também da capacitação dos professores: **a aplicabilidade depende [...] de sua capacitação adequada.** (Profa. Juliana, questão 3) Além da capacitação, a professora considera de igual importância a reflexão constante do professor acerca da sua prática pedagógica no que diz respeito ao trabalho com a gramática:

> **Analisar os porquês de um ou outro uso da norma culta exige que o professor use de seus conhecimentos e também de um certo "feeling" para perceber o que é realmente importante ensinar, qual a aplicabilidade daquele conteúdo específico e de que forma pode-se atingir a sua aquisição, sem ficar preso a uma "decoreba gramatiqueira".** (Profa. Juliana, questão 4 a)

Em relação a essa capacitação adequada e no que tange à reflexão sobre sua prática diária, o ponto de vista de Juliana coaduna-se com o perfil de professor reflexivo descrito por Horikawa (2004). A autora considera que um professor reflexivo busca uma relação dialética entre teoria e prática, num movimento de construção e desconstrução. Salienta que esse profissional analisa constantemente sua prática pedagógica, objetivando compreender as maneiras como enfrenta as diversas situações de sala de aula, busca referencial teórico e, assim, reconstrói sua metodologia e suas atitudes.

Ainda no que concerne ao ensino de gramática em sala de aula, a prática descrita por essa professora aproxima-se do que é proposto nos PCNs (1998, p. 28), pois estes também enfatizam que é necessário ao professor saber "o que, para que e como ensinar [gramática]". Nesse ponto, é necessário retomar o que já foi discutido anteriormente: a posição defendida por muitos professores e pesquisadores de LM (POSSENTI, 2002; RIBEIRO, 2001; GIL NETO, 1996; GERALDI, 2002), e adotada também nesta pesquisa, é a de que o papel do professor não é ignorar o ensino da gramática normativa; entretanto, é preciso saber em que

momento, de que maneira e com que objetivos ensiná-la (RIBEIRO, 2001). Conforme já explicitado, os parâmetros também ressaltam a importância de o professor considerar as possibilidades dos alunos, ou seja, atender às diversidades, sendo necessário, portanto, trabalhar os conteúdos de forma cíclica.

Em contrapartida, a professora Amélia, em relação à avaliação das propostas oficiais e quanto à aplicabilidade dos eixos de linguagem em sala de aula, respectivamente, assim se posiciona:

> **Sou novata na área mas os PCNs estão certos na sua essência, de que os alunos entendam desde uma receita de bolo, uma bula ou um contrato.** (Profa. Amélia, questão 3)
>
> **Tenho visto dificuldades em que o aluno se torne um leitor prático de conta de luz, água, contratos, documentos, etc. Eles têm muita dificuldade em entender, inclusive, os enunciados das questões de atividades em sala de aula. O raciocínio e a exposição de suas próprias idéias, em alguns momentos até é quase impossível.** (Profa. Amélia, questão 4 a)

No que tange à diversidade de gêneros que se deve apresentar aos alunos, Amélia parece estar em sintonia com os PCNs, que assim descrevem:

> [...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior freqüência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbete enciclopédico, contos, romances, entre outros (1998, p. 26).

Percebe-se que, discursivamente, a professora evidencia ter clareza da responsabilidade que o professor tem de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura que transcendem a decodificação de signos, ou seja, que contemplem a habilidade de comparar, captar sentidos construídos, estabelecer relações, realizar inferências etc. Para Soares (2002, p. 69) o aluno só desenvolverá essas capacidades quando lhe for oportunizado o contato com "diversos tipos de materiais de leitura: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas..."

Não obstante a prática de uso da linguagem (prática de leitura e produção de textos), nota-se que Amélia não incorporou à sua prática, na íntegra, os eixos de práticas da linguagem: USO e REFLEXÃO (Rojo, 2000; BRASIL, 1998; PCJS, 2001). Isso fica evidente quando descreve as atividades correntes de práticas em sala de aula (conforme resposta à questão 4b):

> **Sortear colegas, descrevê-los no papel; ler sem dizer nomes e a classe conclui quem é. (?)**
> **Depoimentos sobre assunto em estudo.**
> **Justificar respostas (Por que você acha que é assim?)**
> **Rever assuntos e pedir explicações a alunos que as queiram dar.** (Profa. Amélia, questão 4b)

Ela também retrata o nível de compreensão escrita dos alunos como bastante deficitário: **Eles têm muita dificuldade em entender, inclusive, os enunciados das questões de atividades em sala de aula** – Profa. Amélia, questão 4a (há recorrência, dessa representação, na questão 5, quando a professora faz referência aos fatores que contribuem ou dificultam a realização de uma prática efetiva à luz dos PCNs e da PCJS – **Fazer entender um enunciado, observar uma figura para perceber detalhes** – Profa. Amélia, questão 5). A sala de aula é descrita como um ambiente constituído de alunos que não conseguem interagir com os textos, além de apresentarem dificuldades em articular as idéias para expô-las em aula.

Nesse ponto, podemos refletir acerca do seguinte aspecto: os alunos não conseguem depreender o sentido dos textos nem perceber suas especificidades porque a maioria deles não têm acesso em casa a portadores de textos (jornais, revistas...) e a escola não privilegia esse contato (não se pode atribuir essa responsabilidade somente ao professor de LP), tornando difícil essa interação.

Sobre as habilidades de leitura, Soares (ibidem) lembra ainda que as pessoas podem apresentar diferentes graus de dificuldade para interagir com alguns textos, ou seja, é possível

que alguém interaja com determinado texto (sendo considerada letrada), mas não consiga depreender o sentido de outro texto, o que não significa que seja iletrada. Nessa perspectiva, admite-se que há graus de letramento.

Diante das reflexões acima, podemos dizer que a situação descrita por Amélia, em relação à interação de seus alunos com os textos, pode ser considerada recorrente e também admissível do ponto de vista processual. É recorrente se levarmos em conta a realidade brasileira: o contato do aluno com a leitura de jornais, revistas, textos literários etc acontece geralmente na escola; os alunos encontram dificuldades em depreender o sentido de certos textos também porque estes têm suas especificidades, portanto a distância entre alunos e textos reduzirá à medida que eles estiverem expostos à diversidade de gêneros e se o professor for um mediador durante todo o processo.

Nessa seção, foi analisado o discurso de sete professores. O que ficou evidente é que, apesar de haver incursões de aceitação das propostas oficiais, muitos ainda não incorporaram ao seu fazer pedagógico os eixos de prática de uso e de reflexão sobre a linguagem. Desses professores há aqueles cujo dizer está pautado no senso comum (Ex.: **Interpretação e compreensão de texto –** Professora Clarice, questão 4b**; poesias, teatro de mímicas... de sombras, reinterpretação de livros, filmes, músicas... –** Profa. Claudete, questão 4b**)**. A fala dos professores corrobora a opinião de Magalhães (2004, p. 16) de que "existe uma dicotomia entre a teoria e a prática do professor".

Percebe-se, em relação às vozes de alguns professores, uma identidade profissional que se encontra dividida entre a teoria (novas abordagens de ensino) e a realidade de sala de aula (representada pelas dificuldades que se instauram em virtude da heterogeneidade dos alunos no tocante à aprendizagem, das condições de ensino, etc.).

Pode-se, portanto, estabelecer uma relação entre o que está exposto acima com as minhas questões de pesquisa (*Como a identidade do professor da rede municipal de Jaraguá*

do Sul se constrói e se altera através de suas práticas discursivas profissionais?; Como os professores de LM da rede municipal de Jaraguá do Sul se relacionam com os PCNs e com a PCJS?). Nota-se um sujeito-professor que vê as propostas oficiais como um avanço para o ensino de língua materna, a maioria é favorável aos cursos de formação continuada; todavia, percebe-se, em algumas vozes, uma identidade que se altera face às dificuldades inerentes à prática de sala de aula; evidencia-se a existência de professores cujas posturas se caracterizam como híbridas.

4.2.2 **As relações sociais**

Um texto, além de representar a realidade, é portador de relações sociais que as pessoas estabelecem umas com as outras (JORGE e HEBERLE, 2002). Conforme explicita Figueiredo (2004, p. 12), quando investigamos as relações sociais que estão presentes num texto, "queremos saber como as diferentes identidades envolvidas num texto se relacionam, interagem, e/ou influenciam umas as outras". Essas relações podem ser de poder, submissão, manipulação, compaixão, solidariedade etc, todas elas construídas por meio de escolhas lingüísticas.

Wodak (2003, p. 31-32) destaca que é do interesse da ACD o modo como são utilizadas as formas lingüísticas em diversas expressões e manipulações de poder. A autora Wodak enfatiza: "El poder no sólo viene señado por las formas gramaticales existentes en el interior de un texto, sino también por el control que puede ejercer una persona sobre una situación social mediante el tipo de texto".

Segundo Fairclough (1989), os interlocutores agem no mundo conforme as condições sócio-históricas de cada um que estão presentes em seus projetos políticos como também nas

relações de poder que realizam. Sendo assim, o que as pessoas dizem está sempre relacionado à posição que ocupam em relações simétricas/assimétricas na sociedade. Oliveira (1999, p. 28) acrescenta: "A análise das relações de poder permite que se identifique quem ocupa posições de maior controle ou liderança nas organizações de caráter social".

Portanto, nesta seção discutirei como os professores, através do seu discurso, representam suas relações com os alunos, com outros professores, com a equipe administrativa, e com órgãos oficiais como Secretaria da Educação. É pertinente lembrar que a escolha dos professores para análise das relações sociais deu-se pelo fato de eu encontrar, em suas vozes, exemplos que melhor ilustrassem essa categoria.

A professora Claudete, ao se referir aos cursos de formação continuada, usa nomes marcados como PUC-PR, UNC e UNERJ, por exemplo.

> **Estou dando continuidade à pesquisa-ação que iniciei no Mestrado em Educação (PUC/PR), apresentei alguns resultados obtidos desta pesquisa este ano no ANPED SUL. Participei da pesquisa integrada realizada na TUITI-PR e no momento faço parte do grupo de pesquisa integrada da Universidade do Contextado – UNC (pesquisa aprovada pelo CAPES). Participei de cursos de formação continuada promovidos pela UNERJ. (Profa. Claudete, questão 1)**

A professora utiliza-se de argumento de autoridade (nomes de universidades, programas de mestrado e agências de fomento à pesquisa), que confere credibilidade a sua formação profissional. Poderíamos inferir que, ao mencionar as instituições de ensino superior, a professora Claudete legitima o seu dizer como professora que transita por espaços em que as discussões sobre educação ultrapassam as expectativas do que se pode esperar de cursos promovidos pela SE.

Na segunda questão, quando lhe é perguntado se "os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula e como", Claudete responde:

> **Acredito que a produção do conhecimento acontece quando exercitamos nosso pensar, nosso agir como educadores. Nesse sentido, os cursos funcionam como força motivadora, instigadora.** (Profa. Claudete, questão nº 2)

Claudete usa o pronome possessivo "nosso" antecedido das formas substantivadas "agir" e "pensar". Com isso, inclui todos os educadores e evidencia que essas são atitudes

necessárias à prática educativa, quase que uma obrigação, sendo, portanto, inconcebível um fazer profissional que não esteja ancorado nesse binômio (*agir/pensar*). O emprego do verbo "acredito" modaliza o discurso de Claudete, distanciando-a do que está sendo dito; os verbos "acontece", "exercitamos" e "funcionam" (tempo presente do modo indicativo) denotam uma idéia de realidade que se configura como imutável, inquestionável. Todavia, Claudete não explicita atividades práticas realizadas em sala de aula, ou seja, não diz "como" os cursos auxiliam em seu trabalho em sala de aula.

Ela menciona que **Conviver com pessoas incapacitadas, ignorantes, [...]** (Profa. Claudete1, questão nº 5) é um dos fatores que dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de LM à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul, uma vez que essa situação afeta negativamente sua imagem de professora de LM (elementos já discutidos na seção representações da realidade). Coracini (2001, apud Eckert-Hoff 2003), ao abordar o assunto identificação do sujeito-professor de língua materna, afirma que as relações que acontecem entre os sujeitos, manifestadas através dos discursos, "são sempre e inevitavelmente relações de poder". Nessa relação há uma luta pela verdade. Fairclough (1989) caracteriza relações de poder como sendo relações de confronto, nas quais grupos de interesses diversos interagem entre si. Fairclough ressalta também que o poder não pertence a um indivíduo ou a um grupo. Na sociedade, o poder se estabelece em virtude dos conflitos sociais que são inerentes ao discurso. Cunha (1996, p. 232) lembra que "há [...] na dimensão do poder, um reconhecimento tácito por parte dos interagentes de que um deles está numa posição socialmente 'superior', que um é privilegiado em relação aos outros".

Em relação à fala de Claudete, acredita-se que o conflito se instaura à medida que, por um lado, ela posiciona-se como uma profissional com formação superior aos representantes da direção, supervisão e orientação, mas, por outro lado, os membros do corpo administrativo estão, hierárquica e ideologicamente, posicionados num patamar superior em relação ao corpo

docente e à própria Claudete. Sabe-se que muitos professores, ao dar continuidade à sua formação (por exemplo, cursos de pós-graduação), ou mesmo quando realizam cursos de formação continuada, chegam às instituições de ensino com uma postura diferente: buscam inovar sua prática de sala de aula; em reuniões pedagógicas, posicionam-se de forma diferenciada, e isso muitas vezes gera conflitos.

Não raras, também, são as cobranças por parte de diretores e supervisores a professores quanto à entrega de planejamento, à apresentação de notas, por exemplo, (há professores que consideram questões burocráticas como desnecessárias, um entrave no processo ensino-aprendizagem), o que pode ser também motivo de confronto no ambiente escolar.

Conforme já explicitado, as relações sociais configuradas através do discurso podem também ser relações de solidariedade. Para Cunha (1996, p. 233-234) "a solidariedade denota reciprocidade de interesses e objetivos [...]. Na solidariedade, há uma relação de intimidade e demonstração de cooperação e terreno comum entre os interagentes". Assim, diferente da professora Claudete, a professora Patrícia fala de um fazer pedagógico que se concretiza a partir das relações com o outro: **O plano de curso, elaborado com uma colega de trabalho, reflete essa organização dos conteúdos proposta pelos PCNs.** (Profa. Patrícia, questão 4a). O aposto é um elemento significativo nesse contexto, uma vez que representa uma prática que se constitui a partir da parceria da P3 com outra profissional.

As duas últimas questões (6 - *Como você se vê sendo professor da rede municipal de Jaraguá do Sul?* e 7 – *Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?*) também indicam as relações interpessoais que se estabelecem entre a professora e a realidade escolar.: **quase sempre [a escola] atende as minhas solicitações de materiais e/ou espaços.** (Profa. Patrícia, questão 6) e há "**divulgação de trabalhos realizados em outros ambientes ou no próprio ambiente escolar;**

reconhecimento de esforços realizados em prol do aluno” (Profa. Patrícia 3, questão 7). Parece haver uma relação recíproca de interesses e objetivos, pois Patrícia afirma que o contexto escolar contribui significativamente para que ela se sinta realizada com o trabalho que desenvolve..

Moita Lopes (2002, p. 47-48) destaca que “[...] as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas são construídas nas interações com as pessoas”. Eu diria ainda que essas interações podem ser de poder ou de solidariedade, tudo dependerá dos interesses comuns ou contraditórios que permeiam os ambientes nos quais os indivíduos se encontram.

Já a professora Katiane, apesar de posicionar-se favorável às propostas oficiais e admitir que os eixos de linguagem podem ser aplicados em sala de aula (conforme discutido na seção representações da realidade), destaca um entrave para a aplicação da proposta:

> **Isso [a proposta de 1ª a 4ª centrada no ensino da gramática] tem dificultado meu trabalho principalmente com as 5ª s séries que, além de [os alunos] apresentarem conceitos gramaticais errados, têm muitas dificuldades quanto ao uso da linguagem (ortografia, produção de textos, leitura...)** (Profa. Katiane, questão 5)

O emprego do substantivo “alunos” (presente de forma elíptica na fala de Katiane) denota uma generalização instalada no discurso da professora. Além disso, infere-se que ela, tendo em vista o seu conhecimento acerca das propostas oficiais para o ensino de língua materna, confere a si uma posição de hegemonia em relação aos professores que atuam nas séries iniciais. Através de seu dizer, essa professora indica indiretamente que os professores das séries iniciais não dão conta de ensinar os conteúdos gramaticais, talvez por pouco conhecimento lingüístico.

Nesse ponto, é importante discutirmos a responsabilidade que é depositada nos professores das séries iniciais, sem que haja uma reflexão sobre a quantidade de matérias que eles precisam lecionar. Acredito também que seja necessário proporcionar cursos de formação continuada a fim de que eles possam discutir, por exemplo, as propostas oficiais.

No discurso do professor Antônio, através da resposta à questão 5 (*Que fatores - pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc – contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?)* ficam claras as marcas de relações sociais desse professor com os órgãos oficiais e com o corpo administrativo da escola.

> **Destacaria como entraves para tal aplicação a ausência de democracia na rede municipal de educação. (Prof. Antônio, questão 5)**

As escolhas lexicais "entraves" e "ausência" (ausência de democracia) são extremamente significativas, criam um efeito hiperbólico e ao mesmo tempo ideológico.[14] Afirmo que há um efeito hiperbólico, já que também sou professor da rede municipal e não percebo empecilhos por parte da SE quanto à metodologia utilizada pelos professores da rede municipal, muito pelo contrário, o professor tem autonomia para desempenhar suas funções da forma como considerar melhor, desde que prime pelo aprendizado dos seus alunos.

À palavra "ausência" subjaz um limite máximo de uma escala quantificativa (DALMÔNICO, 2002), essa palavra não poderia ser substituída pela palavra "falta", que significa "deficiência". A palavra "democracia", aliada à "ausência", tem um valor de interdito e contribui para a configuração da representação da realidade constituída pelo professor Antônio. O discurso dele sugere a existência de uma assimetria de poder entre a SE e os professores que, segundo ele, encontram-se numa posição hierarquicamente inferior.

---

[14] Afirmo que há um efeito hiperbólico, já que também sou professor da rede municipal e não percebo empecilhos por parte da SE quanto à metodologia utilizada pelos professores da rede municipal, muito pelo contrário, o professor tem autonomia para desempenhar suas funções da forma como considerar melhor, desde que prime pelo aprendizado dos seus alunos.

Na PCJS (2001, p. 5), há um texto de apresentação escrito pela Equipe da Secretaria Municipal de Educação no qual aparecem marcas de uma postura democrática: "Neste processo, procurou-se envolver diretores, especialistas, professores e técnicos da Secretaria de Educação com o objetivo de oportunizar a discussão e reflexão sobre os pressupostos técnico-metodológicos que devem nortear a Educação na Rede Municipal de Ensino. Ressaltamos que o presente documento, apesar de supostamente pronto, ainda está aberto a possíveis contribuições e alterações, pois as marcas principais no processo educativo e de tudo o que respalda são a flexibilidade e a mutabilidade. Para que o novo venha, o velho precisa ser alterado".

De acordo com Luft (2002, p. 280), o substantivo "entraves" (utilizado para se referir à aplicação dos eixos), significa *embaraço, estorvo, obstáculo;* não tem, nesse contexto, a mesma conotação que "dificuldade". Portanto, infere-se que Antônio atribui à secretaria municipal a "culpa" pelo hiato entre teoria e prática dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul.

Todavia, muitos professores, tendo em vista obstáculos (ausência de material, alunos com dificuldade de aprendizagem, por exemplo) buscam formas para adaptar os eixos a sua realidade, respeitando, assim, características, dificuldades e expectativas da comunidade em que trabalham (ROJO, 2000). O próprio professor Antônio usou um exemplo de uma aplicabilidade possível ao se referir à reestruturação de texto (resposta à questão 4b): **[...] acredito que a reestruturação de um texto é um campo ótimo para refletir sobre o ato de escrever: "uso-reflexão-uso"** (Prof. Antônio, questão 4b).

Em relação ao professor Jair, analisarei a categoria relações sociais a partir da resposta à pergunta 4a "Como você vê a aplicabilidade desses eixos (de prática de linguagem) em sala de aula?":

> **Pouco aplicada. Porque falta uma preparação maior dos profissionais dessa área e um interesse por parte dos mesmos em fazer cursos de aperfeiçoamento. Por outro lado, não há um acompanhamento pelas secretarias de Educação.** (Prof. Jair, questão 4a)

Na medida em que o professor Jair apresenta os possíveis entraves para a aplicabilidade dos PCNs e da PCJS, ele se coloca numa posição privilegiada, já que ao responder à questão 1(*Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?*) afirmou, de forma exclamativa, participar de pesquisas e de cursos de formação continuada: **Sim! Leitura e Produção de Textos, como usar a gramática em sala de aula, congressos e seminários em Língua Portuguesa e Literatura, Palestras** (Prof. Jair, questão 1). A frase exclamativa **Sim!** (que aparece como resposta às questões 1 e 2) representa uma afirmação bastante expressiva, ou

seja, parece haver um misto de satisfação pessoal, empolgação e necessidade de busca de credibilidade por parte dele. Parece que o novo lhe garante prestígio (BENITES, 1997).

Ele demonstra ter consciência da importância da formação continuada para uma prática eficiente. No entanto, podemos dizer que existe no discurso de Jair marcas de uma identidade social que se constrói através da relação de supremacia sobre os professores que não se reciclam. O fato de ele identificar-se como um professor que participa de cursos de formação, lhe garante estatuto para afirmar que falta uma preparação maior dos profissionais e interesse para fazer cursos de aperfeiçoamento. Conseqüentemente, esses profissionais não estariam (como ele) preparados para a aplicação das propostas oficiais em sala de aula.

Há uma seqüência de nominalizações (*preparação e interesse*) que aparecem de forma enfática, pois vêm precedidos de artigo indefinido (**falta uma preparação maior dos profissionais dessa área e um interesse por parte dos mesmos em fazer cursos de aperfeiçoamento)**. Ikeda (2005, p. 56) menciona o livro *Language and Control (Flowler, Hodge, Kress, Trew, 1979),* no qual "a nominalização é considerada potencialmente mistificadora, permitindo o ocultamento, especialmente das relações de poder e bem como do posicionamento do escritor". Fairclough (2001) pondera que opção por sujeitos pacientes (agentes da passiva) em detrimento de sujeitos agentes sugere que a atenção do enunciador centra-se no resultado das ações e atitudes dos sujeitos. No entanto, no exemplo acima o agente não é inteiramente omitido, ele apenas é posto em segundo plano. Para Bertoldo (2003, p. 118) "a ocultação do agente da ação [...] faz recair uma ênfase maior sobre a ação propriamente dita em detrimento do agente". Penso que a escolha de Jair pela nominalização seja uma forma mitigada de tecer críticas aos colegas, ou seja, ao invés de dizer "os professores não se preparam e não têm interesse", ele opta pelos nominais "preparação" e "interesse" dos professores, o que soa um pouco menos agressivo, e lhe permite um pouco mais de autoproteção.

O substantivo "acompanhamento" (**Por outro lado, não há um acompanhamento pelas secretarias de Educação –** Prof. Jair, questão 5) indica que Jair, da mesma forma mitigada que teceu comentários sobre seus colegas docentes, critica também a atuação das secretarias, que não exercem supervisão sobre os professores "desinteressados" em buscar a formação continuada.

A categoria 'relações sociais' também está bastante evidente no dizer da professora Geisa. Em várias respostas que ela deu ao questionário aparecem elementos que denotam relações de poder. Por exemplo, a professora afirma ter participado tanto de pesquisas quanto de cursos:

> **Sim, tanto pesquisa quanto cursos. Na pesquisa, desde a graduação, venho buscando e acumulando informações e reflexões sobre a fragilidade dos métodos ditos "tradicionais" de ensino, buscando desenvolver projetos na área de formação de leitores em minha prática docente, pois creio que este é o caminho de conhecimento, reconhecimento, interação e melhor uso da língua** (Profa. Geisa, questão 1).

Através de sua fala, Geisa mostra-se como alguém que apresenta uma atitude inovadora, investigativa, motivada por uma postura resistente a práticas, segundo ela, tradicionais de ensino. Percebe-se também que a professora é portadora de um discurso especializado[15], consistente, que lhe confere propriedade e poder.

A forma verbal no particípio passado (*"métodos ditos tradicionais")* expressa uma omissão do sujeito, o que pode ser interpretado como pouco interesse em saber de onde ecoa essa voz, ou como um desejo de abrandar a sua insatisfação e suavizar sua crítica, não se assumindo como autora da denominação "métodos tradicionais" (são outros sujeitos, indistintos, que classificam certos métodos como 'tradicionais'). Sobre o apagamento dos agentes, Heberle (2000, p. 293) argumenta que "quando se utiliza nominalizações, agentes abstratos, fontes indeterminadas, enfim quando não há agentes humanos explicitados no texto,

[15] Bertoldo (2003, p. 162) usa o termo "discurso especializado" para referir-se às estratégias de legitimação usadas para conferir credibilidade ao dizer do enunciador. Por exemplo, um enunciador (professor) em sala de aula, para abordar um determinado assunto, recorre a autores, teorias ou mesmo a exemplos do cotidiano para ilustrar/comprovar as suas idéias.

temos, pois, os agentes excluídos, como forma ou estratégia discursiva para encobrir, disfarçar ou não comprometer os agentes sociais reais".

Em relação à questão 2 (*Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?*), Geisa afirma:

> **Sim. Na maioria das vezes, para fortalecer minhas convicções, pois da graduação aos demais cursos, o que se percebe é a distância do discurso em relação às práticas docentes. Com o tempo, aprendi a transformar minha indignação em reação, procurando distanciar minha prática da maioria das "coisas" que tenho visto.** (Profa. Geisa, questão 2)

Nessa questão, ela ancora seu discurso num processo de narrativização[16], trazendo à tona experiências marcadas pela dicotomia entre teoria e prática. É interessante notar também a recorrência ao emprego do pronome possessivo "minha", que denota um tom de "exílio espontâneo": **Com o tempo, aprendi a transformar a minha indignação em reação, procurando distanciar minha prática da maioria das "coisas" que tenho visto.** (Profa. Geisa, questão 2).

No excerto acima Geisa constrói uma realidade e uma auto-imagem positivas. A expressão **Com o tempo, aprendi a transformar a minha indignação em reação, procurando distanciar minha prática da maioria das "coisas" que tenho visto** (Profa. Geisa, questão 2) ancora a experiência da professora no passado, ao mesmo tempo em que a presentifica. Nesse sentido, os substantivos "indignação" e "reação" são representativos de uma realidade que marcou a história dessa professora (infere-se, em sua fala, que há uma inércia por parte da maioria dos professores), mas essa realidade dá espaço a um novo universo construído por ela. Essa oposição representa uma relação de conservadorismo x inovação. Por exemplo, o substantivo *coisas,* segundo Luft (2001), apresenta inúmeros significados, entre eles *joça (coisa imprestável; droga)* ou *troço (cacarecos).* Nesse contexto, o substantivo "coisas" (com aspas) pode estar sendo usado para caracterizar certas práticas

[16] Bertoldo (2003, p. 162-163) emprega o termo narrativização objetivando caracterizar "um narrador que dá testemunho daquilo que viu, ou seja, de sua experiência como alguém que conhece a área".

pedagógicas como ‘extremamente ruins’ (tão ruins que não merecem uma denominação específica, sendo simplesmente chamadas de “coisas”). Sendo assim, Geisa coloca-se numa posição hegemônica em relação ao outro, uma vez que suas ações evidenciam novos paradigmas para o ensino de língua materna, enquanto que os demais continuariam distanciados das novas teorias, tradicionais e anacrônicos.

A locução verbal “tenho visto” (presente do indicativo) reforça o dizer de Geisa de ter vivenciado e continuar vendo “coisas imprestáveis; cacarecos”. O verbo “procurando” aparece como um marcador de modalidade , ou seja, ela não quer ser abertamente crítica do fazer dos demais professores (o que ficaria expresso em algo como “distancio minha prática das ‘coisas’ ruins que vejo”). Ela opta, então, por um marcador de modalidade de baixa afinidade com a proposição (**procurando distanciar**) para suavizar sua fala e não se incompatibilizar completamente com os professores ‘tradicionais’.

O discurso da professora Geisa possibilita-nos visualizar as relações sociais que circundam o seu fazer pedagógico. Percebe-se que ela se sente em uma posição de superioridade em relação a outros professores e agências educacionais oficiais. Seu discurso enfatiza, em vários momentos, a dicotomia entre teoria e prática. Nota-se isso, por exemplo, quando Geisa se refere às propostas oficiais (PCNs e PCJS):

> **Ambas são interessantes enquanto elementos teóricos, mas não percebo o conhecimento efetivo dessas propostas na secretaria de educação e, principalmente, no poder público. [...] Os documentos sempre podem melhorar, mas precisam ser, de fato, implementados.**

Além disso, o excerto acima reflete as relações sociais que essa professora estabelece com órgãos como a secretaria de educação e o poder público. O que se evidencia é uma relação de poder muito forte. Entretanto, quando é solicitado que ela responda à questão 4b (*Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem em sala de aula)*, ela destaca:

> **Observo, no campo da prática docente, um "furo" pedagógico muito grande nas 5ªs séries. Pela tradição de olhar essa etapa como o início de um novo ciclo, a construção do leitor é dinamitada. Normalmente, já na primeira visita à biblioteca, os alunos são intimidados de ainda buscar títulos na literatura infantil. Desta forma, o novo professor não tem a oportunidade de saber quem era esse leitor antes desta série e, por conseqüência, quebra a sua formação. (Profa. Geisa, questão 4b)**

Percebe-se, pelo excerto supracitado, que o discurso de Geisa é sempre construído em relação ao outro. Implicitamente, conforme já discutido, aparecem marcas das relações que ela estabelece no contexto escolar: sua auto-imagem é construída a partir das "deficiências" do outro. O emprego do adjetivo "dinamitada" retrata a formação do leitor como uma área problemática e sem perspectiva de melhora, impedindo que se vislumbre possibilidades de aquisição de leitura a partir da 5ª série. Todavia, a professora Geisa não menciona fatores alheios à sala de aula (por exemplo: problemas de estrutura familiar, motivação, etc) que dificultam a formação de um leitor (BRASIL, 1998; SOARES, 2002; POSSENTI, 2000; GERALDI, 1995; NETO, 1996).

Por outro lado, verifica-se que a resposta dada à questão não responde exatamente à pergunta feita (ela não cita os conteúdos e/ou atividades pedidos). Isso indica que Geisa procura no outro a culpa por não aplicar os eixos de prática da linguagem propostos pelos PCNs, ou que ela também desconhece alguns aspectos da teoria postulada pelos PCNs em relação a sua prática corrente. Talvez isso possa justificar sua resposta à questão 4a: *Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?* **Frágil.** (Profa. Geisa, questão 4a) No entanto, novamente seu discurso reside na busca por culpados, eximindo-se assim de sua responsabilidade: **Para a maioria dos professores [...], a comodidade de "dar" aula é constante.** (Profa. Geisa, questão 4a)

Esse tom negativo e de superioridade em relação aos outros profissionais é visível também quando Geisa se refere aos fatores que dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da PCJS: **comodidade dos professores; falta de leitura dos professores; baixo interesse que professores de outras áreas [...].**

(Profa. Geisa, questão 5). Penso que seja imperativo considerar que muitas críticas em relação à postura dos professores, tanto em relação a sua atitude investigativa quanto a sua práxis no cotidiano escolar, e que contribuem para a construção de uma imagem negativa dos docentes, não levam em conta questões de política educacional que transcendem a competência e a vontade do professor, pois são de responsabilidade do Estado (SILVA, 2001).

No discurso da professora Juliana também são evidentes algumas marcas de um discurso de superioridade em relação a outros profissionais. Ao avaliar as propostas educacionais oficiais como os PCNs e a PCJS (questão 3), ela destaca:

> **Acredito que são propostas educacionais coerentes, embasadas na realidade brasileira, cuja aplicabilidade depende não somente de boa vontade por parte dos professores, mas também de sua capacitação adequada.** (Profa. Juliana, questão 3)

Na fala de Juliana, é recorrente uma inquietude em relação à identidade do professor de LM. Em resposta às questões 5 (*Que fatores [...] contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de LP à luz dos PCNs e da PCJS?),* 6 (*Como você se vê sendo professor (a) de LP da rede municipal de Jaraguá do Sul?)* e 7 (*Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de LP?)* Juliana assim escreve:

> **[...] má escolha da profissão e conseqüente frustração pessoal; formação deficiente nas universidades; ausência de objetivos claros durante as aulas de Português (para que é que estou ensinando isso?)** (Profa. Juliana, questão 5)
>
> **[...] mas percebo que infelizmente há <u>professores que não sabem muito bem a que vieram</u>. Amostra disso temos nos encontros por área, nos quais se percebe claramente quem está disposto a sempre reavaliar o que está fazendo e tentar tudo de novo, de outra maneira, se for preciso, e quem prefere não se arriscar.** (Profa. Juliana, questão 6)
>
> **<u>Professores que não sabem a que vieram</u> afetam negativamente nossa imagem, pois há uma tendência errônea de se generalizar as práticas pedagógicas. Os próprios alunos têm essa imagem e, conseqüentemente, aversão a aprender os "doces mistérios" de nossa língua [...].** (Profa. Juliana, questão 7)

Os excertos acima denunciam uma relação de poder muito forte dessa professora em relação aos demais professores da rede municipal, opondo-se, assim, a uma postura de

solidariedade. Não obstante a referência à deficiência da formação universitária, parece-me que Juliana responsabiliza os professores por não saberem "a que vieram". Entretanto, ela não discute condições sociais, familiares ou do próprio local de trabalho que afetam/alteram a identidade dos professores e, conseqüentemente, comprometem seu trabalho em sala de aula.

A postura hegemônica de Juliana também se evidencia em relação aos (**alunos têm essa imagem [negativa] e, conseqüentemente, aversão a aprender os "doces mistérios" de nossa língua),** e em relação a sua formação continuada (**Participei de todos os cursos e eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, tais como: sobre os "Parâmetros Curriculares Nacionais", "A Pesquisa Escolar como Princípio Educativo"[...]** (Profa. Juliana, questão 1). Nesse sentido, podemos afirmar que, em seu discurso, ela constrói um fazer pedagógico que reflete as concepções de ensino de língua propostas pelos PCNs ou PCJS, mas acredita que muitos professores da rede municipal, por falta de capacitação adequada, não estão aptos para realizar uma prática à luz das propostas oficiais.

No tocante às vozes dos sete professores cujas respostas foram analisadas nessa seção, percebe-se que a relação que maioria deles estabelece com outros profissionais no ambiente escolar é uma relação de poder. A relação de solidariedade apareceu apenas no dizer da professora Patrícia.

Nota-se, por exemplo, que os professores que se caracterizam como profissionais em sintonia com as novas abordagens de ensino e que buscam a formação continuada, conseqüentemente posicionando-se de forma hegemônica em relação a outros colegas de trabalho. Implicitamente, esses professores condenam aqueles que não se reciclam ou que não se sentem motivados para o exercício do magistério. No entanto, não percebi no discurso desses profissionais uma preocupação quanto a fatores que, de certa forma, dificultam o fazer

pedagógico: condições de trabalho, excesso de alunos por turma, questões sociais, por exemplo.

4.2.3 Identidades sociais

Além de representações de mundo e relações sociais, nos textos também encontramos marcas de como os indivíduos utilizam o discurso para construir e desvelar suas identidades pessoais e sociais, além de reconstruí-las e modificá-las.

Vale ressaltar que, cada vez mais, as identidades pessoais dos indivíduos encontram-se fragmentadas e se alteram em virtude dos papéis múltiplos e conflitantes que ocupam na sociedade, estando, por conseguinte, sempre em processo de metamorfose (MOITA LOPES, 2003).

Hall (1999) lembra que o indivíduo da "modernidade tardia"[17] vive "uma crise de identidade", ou seja, identidades outrora centradas e estáveis dão lugar a identidades sem referência, instáveis, em virtude das mudanças constantes que ocorrem na estrutura social.

Hall (1999, p. 10) distingue três concepções muito diferentes de identidades do sujeito: sujeito do Iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno[18]. Segundo o autor, a

---

[17] Segundo Chouliaraki e Fairclough, as duas décadas do século XX caracterizaram-se como um período de profundas transformações econômicas em escala global. Houve uma relativa mudança de foco de um sistema Fordista de produção e consumo de bens em massa para um sistema de 'acumulação flexível'. A flexibilidade é uma constante no momento atual, tanto no que diz respeito à intensa inovação tecnológica na diversificação da produção, quanto à questão trabalhista, com um aumento de empregos temporários, de meio período, e de trabalhadores autônomos ou 'free-lancers'. Essas mudanças econômicas profundas marcam o que alguns chamam de era 'pos-industrial', ou 'era de serviços', na organização do capitalismo moderno. As unidades de produção são em grande parte transnacionais, e politicamente o neo-liberalismo se estabeleceu no cenário internacional.

Para alguns teóricos, as mudanças culturais que acompanharam esse período, geralmente chamado de pós-Modernismo', são a faceta cultural das profundas mudanças econômicas ocorridas a partir do final do século XX. A teoria pós-modernista enfatiza a centralidade econômica e cultural dos signos, livres de locais materiais específicos e em constante circulação através de fronteiras de tempo e espaço. Segundo Baudrillard (1983, apud Chouliaraki e Fairclough, 1999), a realidade foi substituída por um 'simulacro'constituído por esses signos em circulação. Essa nova fase da vida social Fairclough e outros teóricos chamam de 'modernidade tardia' (CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999, p. 3).

concepção de identidade sociológica se constitui através da interação entre o sujeito e a sociedade. Ele lembra que esse sujeito "ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem" (HALL, 1999, p. 11).

A partir dessa perspectiva, emerge um sujeito fragmentado que se constitui a partir de várias identidades, as quais são, muitas vezes, contraditórias e mal resolvidas (Hall, ibidem).

A respeito da construção discursiva das identidades, Meurer (2002, p. 136) afirma que:

> [...] temos várias identidades dependendo das normas sociais representando ambientes onde estamos. Por exemplo, ao mesmo tempo que sou filho de alguém, eu posso ser também neto de alguém, ou irmão, marido, tio, primo, irmão adotivo ou sobrinho, etc. [...] Além disso, há outras identidades relacionadas ao trabalho, à nacionalidade, ao poder aquisitivo, à raça etc.

No que se refere à identidade do professor, devemos considerar que esta se relaciona com a realidade que ele constrói ou reconstrói a partir do seu discurso. Depende, em grande parte, das relações sociais que ele estabelece, como professor, no contexto escolar e no contexto social mais amplo. Por exemplo, o professor que, em suas práticas de sala de aula, posiciona-se como detentor do conhecimento, promove uma relação de assimetria com os alunos e provavelmente identifica-se como alguém que detém poder sobre eles.

Nessa mesma realidade escolar, esse professor pode identificar-se também como alguém "sufocado" pelas exigências de superiores (direção, supervisão), ou impossibilitado de desenvolver estratégias de ensino em virtude das condições de trabalho. Da mesma forma, um sujeito-professor que se identifica com práticas inovadoras e reflexivas poderá sentir-se tenso em virtude de discursos sociais que lhe cobram uma postura mais austera e mais normativa em relação ao ensino de língua materna, por exemplo.

Nessa seção discutirei como onze professores, através de suas falas, vêem o ofício de professor, qual é o valor do professor de língua materna na escola e na sociedade, e como os cursos de formação continuada contribuem para sua auto-imagem.

---

[18] Neste trabalho não utilizarei os conceitos de sujeito do iluminismo nem de sujeito pós-moderno, uma vez que

Ao responder à questão nº 6, referindo-se a como se sente como professora da rede municipal de JS, a professora Claudete afirma sentir-se **uma estranha no ninho**, o que evidencia uma identidade que se altera a partir das relações sociais que ela estabelece com a realidade na qual está inserida. A palavra "ninho", metaforicamente, nos remete a um ambiente aconchegante, solidário. Apesar disso, Claudete alega estar "perdida" num espaço cujas pessoas não compartilham de suas crenças, ideais, valores etc. Penso que a professora, ao usar a expressão "uma estranha no ninho"[19], esteja tecendo um comentário negativo acerca de seus colegas de trabalho (supervisores, direção): loucos, fora da realidade...

Além disso, nota-se que o discurso dessa professora (considerando a resposta à questão 4 a - *Como você v*ê *a aplicabilidade desses eixos [eixos de prática de linguagem] em sala de aula* **É uma forma mais prazerosa de ensinar e aprender a língua portuguesa;***?* e 4b - *Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula* **- Poesias, teatro de mímicas... de sombras, reinterpretação de livros, filmes, músicas...)**) representa um fazer que se constrói e se reconstrói empiricamente, tendo em vista as necessidades práticas imediatas.

Em contrapartida, através do dizer da professora Carmem, percebem-se outros aspectos que a caracterizam como sujeito social. Referindo-se à contribuição dos cursos de formação continuada para a prática em sala de aula, ela destaca: **Sempre colabora, além de recarregar suas energias, faz desencadear novas idéias e práticas diversificadas** (Profa. Cármem, questão 2).

Analisando o discurso dessa professora, infere-se que o emprego do advérbio de tempo "sempre", atrelado ao adjetivo "novas" (novas idéias) e "diversificadas" (práticas

---

não estão diretamente relacionados ao foco desta pesquisa.

[19] O filme "Um estranho no ninho", clássico de 1975, traz a história de um prisioneiro que simula estar insano para não trabalhar e vai para uma instituição para doentes mentais, onde estimula os internos a se revoltarem contra as normas impostas pela enfermeira-chefe. Mas ele não tem idéia do preço que irá pagar por desafiar uma clínica "especializada".

diversificadas) indica a díade de elementos resultantes do processo de formação continuada dos professores, necessários à prática de sala de aula.

No entanto, ao usar a expressão **recarregar suas energias**, (Profa. Carmem, questão 2), Carmem emprega o pronome "suas" como uma forma de falar do outro, eximindo-se, assim, de falar de si; é como se atribuísse ao outro a responsabilidade de considerar a formação continuada como uma mola propulsora, o combustível do seu dia-a-dia, do seu fazer e ser professora. Ao se referir à identidade do professor, Coracini (2003, p. 205) ressalta: "a auto-imagem [do professor] se constitui no e pelo olhar do outro que, internalizado, contribui para o sentimento de identidade que todos nós experimentamos".

A escolha lexical de "energias", tendo em vista o contexto em que é empregada, carrega um valor semântico muito significativo: "força"; "vigor". Fowler (1996) lembra que a escolha do léxico que uma pessoa faz, nem sempre de forma consciente, está relacionada às suas idéias e às suas vivências; os itens lexicais são, portanto, mais dinâmicos que o significados propostos pelo dicionário.

Carmem, quando responde às questões 5, 6, e 7, deixa também transparecer aspectos da sua identidade como professora da rede municipal. Ela usou freqüentemente o substantivo "falta":

> **A minha falta de motivação gerada pela falta de interesse dos alunos, a falta de educação e de responsabilidade.** (Profa. Carmem, questão5)
>
> **Sinto-me desestimulada, falta apoio pedagógico, liberdade de trabalho[...]** (Profa. Carmem, questão 6)
>
> **[...] a falta de limites e o não cumprimento de normas (com os alunos) torna o nosso trabalho muito difícil.** (Profa. Carmem, questão7)

O pronome possessivo "minha" – **minha falta –** indica que Carmem constitui-se como alguém frustrada e conseqüentemente desmotivada em relação ao seu trabalho. É alguém que se encontra dividida entre o desejo de um fazer pedagógico em que teoria e prática atendam às

expectativas e às necessidades dos alunos, e uma realidade que se configura através da incompletude, da falta e, conseqüentemente, da angústia.

Já no discurso da professora Patrícia, percebo a constituição de um sujeito-professora completamente diferente do que descreve a professora Carmem. Em relação aos cursos de formação continuada, ela afirma que estes têm contribuído para sua prática pedagógica:

> **Sim. Eles têm contribuído para sugerir novas metodologias, novas formas de pesquisa ou novas idéias para trabalhar a literatura em sala de aula.** (Profa. Patrícia, questão 2)

O verbo "sugerir" parece-me bastante significativo no texto. Ao utilizá-lo, Patrícia indica que os cursos vêm acrescentar ao seu fazer pedagógico, o que é diferente de abandonar práticas correntes em virtude dos conteúdos apresentados nesses cursos. A princípio, ela parece partilhar da posição de Coracini (2003, p. 193) de que "a centralização do processo [de formação continuada] ainda se encontra no professor". Entretanto, não se pode esquecer de que o professor em formação, segundo Patrícia, vê a possibilidade de agregar **novas metodologias, novas formas de pesquisa [...]** (Profa. Patrícia, questão 2) a sua prática corrente. Isso evidentemente não o obriga a abandonar conhecimentos e posturas adquiridos na sua formação inicial, por exemplo.

A escolha do verbo "sugerir" representa a consciência crítica e a experiência (conhecimento prévio) dessa professora em relação às práticas reais de sala de aula. Ou seja, discursivamente, Patrícia mostra-se favorável aos cursos de formação continuada; todavia, sua identidade não se altera totalmente em vista disso. Infere-se que ela, ao utilizar a frase nominal **Sim,** revela a importância da formação continuada, mas não abre mão de seus conhecimentos e experiências anteriores.

Acredito que a resposta de Patrícia à questão nº 2 tem relação com o que afirma Coracini (2003, p. 279):

> [...] o fazer do sujeito-professor não pode ser marcado por um antes e um depois de um período de formação. [...] os fazeres do professor [...] não são oposições, eles se imbricam, uma vez que as identificações não são nunca singulares, mas fragmentadas, fraturadas e multiplamente construídas ao longo de sua história pessoal, das experiências vividas, das leituras realizadas [...]

A professora Katiane também apresenta uma auto-imagem positiva. Ela se posiciona como alguém que busca a formação continuada e consegue uma articulação/aplicação teoria e prática, que confere voz e propriedade às suas posições. Em relação aos cursos de formação continuada (*Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?* – questão 2) ela afirma:

> **Neles sempre se aprende algo (nem sempre novo) que pode ser aplicado em sala de aula. No último curso, por exemplo, revi formas de explorar a poesia que eu não usava mais. Também vi a possibilidade de usar a literatura como alavanca para projetos de pesquisa (Profa. Katiane, questão 2)**

Katiane assegura que, através dos cursos de formação continuada, **sempre se aprende algo.** Lembra, porém, que nem tudo que se aprende é novidade. Infere-se que, para ela, a formação continuada seja também uma oportunidade para revisitar metodologias que, muitas vezes, devido ao acúmulo de atividades e funções inerentes ao magistério, acabam ficando esquecidas. Devido à rotina, o professor acaba tendo pouco tempo para analisar sua prática ou refletir, através de referencial teórico, acerca da sua postura em sala de aula. Sendo assim, os cursos de formação continuada tornam-se cruciais para que o professor, através do confronto com o outro (seja outro professor, ou o conhecimento novo), possa constituir e reconstituir sua identidade.

Ao mencionar **Também vi a possibilidade de usar a literatura como alavanca para projetos de pesquisa** (Profa. Katiane, questão 2), Katiane reconhece a formação continuada como uma oportunidade ímpar para o confronto entre o velho (práticas arraigadas) e o novo (práticas inovadoras), evitando a repetição e o senso-comum. Em relação à formação como oportunidade de ampliação dos horizontes em que o fazer do sujeito-professor se altera com o

fazer do outro, num movimento de construção e desconstrução, evidenciando a marca de uma identidade heterogênea, Eckert-Hoff (2003, p. 281) salienta:

> [...] os cursos de formação devem ser vistos não como uma repetição que não historiciza, mas como uma formação que acolhe as inovações e possibilita o atravessamento da memória ideológica, que permite a (re)significação do movimento de identificações do sujeito-professor e a construção histórica dos sentidos. É necessário, então, que os cursos de formação oportunizem os sujeitos-professores a vivenciarem o estranho, o diferente, [...]

Essa professora caracteriza-se também como alguém bastante engajado com sua função; nota-se uma imagem positiva como professora de LP da rede municipal de Jaraguá do Sul:

> **Na minha opinião, sou uma boa professora. Não sou ótima, pois poderia, digo, deveria ser mais exigente em algumas questões (correções, por exemplo). Mas eu me empenho muito para que o aluno aprenda a usar a língua portuguesa a seu favor na vida.** (Profa. Datiane, questão 6)

A oração adversativa **Mas eu me empenho muito para que o aluno aprenda a usar a língua portuguesa a seu favor na vida** (Profa. Katiane, questão 6), tendo em vista marcas lingüísticas analisadas anteriormente (na seção representações da realidade), permite-nos considerar o pronome "eu"e o advérbio "muito"como elementos fortemente significativos no discurso, uma vez que ajudam a construir uma identidade profissional crítica, reflexiva, que se inicia na busca do conhecimento, se concretiza na prática e atinge o aluno, que pode então se tornar sujeito que sabe manipular a língua (objeto).

No entanto, essa imagem que a professora foi construindo/mostrando através do seu discurso vai se alterando à medida que afirma: **Não sou ótima, pois poderia, digo, deveria ser mais exigente em algumas questões (correções, por exemplo).** (P4, questão 6). Vejamos uma outra resposta da professora sobre o mesmo assunto:

> **Toda vez que me deparo com um erro grave de ortografia (tipo: aniverssário e muinto, na 8ª série), fico me perguntando que professora eu fui. Ou se ouço alguém dizendo "eu di, truce, com nós" no final do ano, apesar de todas as minhas intervenções nas apresentações orais, me decepciono com meu papel de professora. Quando vejo resultados de testes do SAEB então, nem se fala.**
> **Mas fico feliz quando encontro um ex-aluno que me diz que ainda lembra das histórias dos livros que leu quando era meu aluno (muitas vezes leu por obrigação) e que por causa daqueles livros começou a ser um leitor habitual.** (Profa. Katiane, questão 7)

Até então, vinha sendo delineada a imagem de um sujeito-professor inovador, reflexivo, cujo dizer, ancorado nas propostas oficiais (representações da realidade), lhe garantia uma posição coerente com o seu fazer; já a questão 7 retrata um professor que se encontra numa situação de instabilidade, fragilizado, pressionado pelas vozes mais conservadoras que ecoam em seu discurso.

Ficam claros em sua fala resquícios de uma formação marcada por correções. A propósito, o substantivo "correções" (empregado pela P4) denota uma carga semântica de punição para o "erro" que, pelo contexto, está associado à língua como sistema normativo.

Katiane, ao usar o futuro do pretérito ("poderia"), um comentário que denota desejo (Fowler, 1991), evidencia uma flutuação em relação a sua prática. Mas o verbo "deveria", elemento de modalidade que "marca a insistência do falante, que assume a posição de autoridade" (Ikeda, 2005, p. 59), torna ainda mais evidente a identidade fragilizada dessa professora. Essa escolha lexical, atrelada ao tempo verbal, representa a voz de alguém que se vê, em determinados momentos, em conflito consigo mesmo, pois, de um lado, há uma voz que ecoa reclamando um profissional inovador, reflexivo; do outro, ouvem-se ecos de um discurso conservador, de poder, e até preconceituoso em relação à língua. Portanto, a voz do outro (pessoa conservadora, adepta da gramática normativa e das correções), inevitavelmente e por mais que o professor deseje, reside no seu discurso, já que ela faz parte da sua constituição como sujeito (ECKERT-HOFF, 2003). Nesse sentido, Benites (1997, p. 13) afirma que devemos considerar o discurso do professor como heterogêneo "porque sempre comporta outros, constitutivamente, em seu interior".

Para discutir as identidades sociais evidenciadas através do discurso da professora Ana, transcrevo os excertos nos quais ela avalia as propostas oficiais e nos quais comenta sobre a aplicabilidade dos eixos de linguagem em sala de aula, questões 3 e 4a, respectivamente:

> **Quando aplicados com seriedade em cada estágio e com resultado satisfatório, são fenomenais.** (Profa. Ana, questão 3)
> **A proposta tem grande valia e suas práticas são de boa aplicabilidade tanto em sala de aula como no convívio social.** (Profa. Ana, questão 4a)

Entretanto, na questão nº 4b, quando enumera conteúdos/atividades relacionados aos eixos de linguagem, Ana destaca: **exercícios que habilitem o aluno ao uso correto da língua.** (Profa. Ana, questão 4b). Na questão nº 7 (*Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professora de Língua Portuguêsa?*), ela não apresentou nenhum aspecto positivo na construção de sua imagem de professora de Língua Portuguesa.

> **1) Programas de TV que aviltam qualquer texto.**
> **2) Jornais que transgridem normas de língua padrão.**
> **3) Propagandas descompromissadas.**
> **4) Famílias que não se esmeram no uso correto da fala.**
> **5) Desvalorização e desapreço do profissional, que se sujeita a salários ínfimos (Estado).** (Profa. Ana, questão 7)

Além da afirmação **exercícios que habilitem o aluno ao uso correto da língua.** (Profa. Ana, questão 4b), dos cinco itens acima, três têm relação direta com a visão que Ana tem em relação à língua materna. Pelo que se percebe, ainda está muito arraigada a idéia de língua como sistema de normas. Parece-me que essa professora não vê a possibilidade de refletir sobre a língua tendo em vista as intencionalidades subjacentes aos textos, as situações de produção, os gêneros do discurso: propaganda, carta comercial, bilhete de amigo etc (FAIRCLOUGH, 2001; BRASIL, 1998)[20]. Isto é, ela não discute a importância da adequação da fala, por exemplo, a instâncias públicas e privadas, ou seja, a cada situação (BRASIL, 1998; POSSENTI, 2000; ROJO e BRAIT, 2003; BAGNO, 2002; RIBEIRO, 2001). Por

[20] Para Fairclough (2001, p. 161-162) "[O gênero é] um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. Por exemplo, os artigos de jornal e os poemas não são apenas tipos de textos tipicamente bem diferentes, mas eles também são produzidos de formas bem diferentes (por exemplo, um é produto coletivo, outro é produto individual), têm distribuição bastante diferente e são consumidos bem diferentemente – os últimos incluindo protocolos muito diferentes para sua leitura e interpretação".
É importante lembrar que, segundo Meurer (2005, p. 100) "a exploração da estrutura de gêneros específicos de forma sistemática não tem sido um foco de atenção na ACD".

exemplo, numa propaganda é aceitável que sejam violadas regras gramaticais, que se privilegie o uso de gírias; da mesma forma, é admissível que no contexto familiar alguém utilize formas como “Vou buscar ela na escola”; “Tu foi na festa?”.

Todavia, segundo Possenti (2000), é direito do aluno saber que existe (e que ele tem condições de aprender) a norma padrão; é necessário, entretanto, que o professor mostre a ele que existem variações lingüísticas, não podendo, portanto, assumir atitudes preconceituosas em relação a essas variações (BAGNO, 2002).

Por outro lado, pode-se concluir que na visão de língua de Ana ressoa sua história de aluna, uma vez que suas crenças são também resquícios de uma formação inicial marcada pela ênfase no “erro” em detrimento da reflexão sobre a língua a partir de uma visão pragmática, semântica e discursiva. É necessário considerar também que existe uma exigência social que reclama um ensino de língua pautado no “erro”. O binômio erro-acerto, ligado ao binômio conhecimento-desconhecimento, está associado às relações sociais de poder. Conforme Foucault (1982, apud Nunes, 2001, p. 104), “dizer quem sabe, quem tem conhecimento é uma maneira de lutar pelo poder”.

Para discutir a questão identitária no discurso do professor Jair, inicio com a resposta que ele deu à sétima questão (*Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?*): **A falta de valorização do professor e o desrespeito pela língua materna em nosso país** (Prof. Jair, questão 7). Observa-se que Jair não pontua nenhum aspecto positivo na imagem do professor de LM. Entretanto, apesar de se referir à coletividade (professor), parece-nos ter ressonância a voz de um profissional que vê sua identidade afetada pela falta de reconhecimento pelo seu trabalho.

Poderíamos, talvez, considerar o discurso desse professor como reprodutor do senso comum e também, conforme Bagno (2002), preconceituoso no que concerne ao uso da língua portuguesa. Jair parece partilhar da noção de que “quanto mais o aluno acumula

nomenclatura, regras e formas por meio de memorização, tanto mais sabe essa língua" (Richter, 1998, p. 90). Mais uma vez, confirma-se a pouca familiaridade desse professor com as novas abordagens para o ensino de língua materna, apesar de mostrar-se favorável a elas. A posição dele confirma as palavras de Mattos e Silva (2003, p. 33): "A escola brasileira, ainda que pseudodemocratizada, no que diz respeito à língua materna, persegue, no geral, a tradição normativo-prescritiva [...]".

Em relação à professora Clarice, para analisar a questão identitária presente em sua fala, volto-me para as referências que ela faz aos alunos em dois momentos do questionário: quando apresenta *os fatores que contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul* e quando aponta situações que *afetam positiva ou/e negativamente sua imagem como professora de Língua Portuguesa*:

> **Uma das principais é o desinteresse por parte dos alunos [...]** (P8, questão 5)
> **As dificuldades encontradas em trabalhar em sala de aula, não tendo um retorno gratificante desse trabalho por parte dos alunos.** (Profa. Clarice, questão 7)

Nos dois excertos acima aparece, de forma generalizante, a expressão **por parte dos alunos.** Nota-se, porém, que o substantivo "alunos" é empregado como agente da passiva, do 1º excerto, e isso, de certa forma, abranda essa generalização. Ikeda (2005) lembra que Halliday, referindo-se à metafunção ideacional, pontua que a escolha que realizamos num processo discursivo denuncia o nosso ponto de vista, sendo, por conseguinte, ideologicamente significativa. Optando pela voz passiva, conforme Halliday exemplifica, destaca-se o paciente e omite-se o agente.

Tendo em vista que a identidade das pessoas se constrói também a partir da relação com o outro (MOITA LOPES, 2003; CORACINI, 2003), infere-se que a auto-imagem de Clarice é marcada pela negatividade, já que, de modo geral, os alunos parecem não corresponder às suas expectativas.

O emprego do substantivo **desinteresse,** associado a **retorno gratificante,** denuncia, implicitamente, que a identidade dela se altera em virtude das relações que se estabelecem no contexto de sala de aula. Seu discurso parece indicar que ela não incorporou à sua prática as propostas oficiais para o ensino de língua materna. Não raro, as aulas de língua portuguesa são vistas pelos alunos como "sessões de tortura", como atividades sem significado, enfadonhas, as quais, conseqüente e inevitavelmente, acabam sendo assim também classificadas pelos professores (RICHTER, 1998).

Já a professora Geisa sente-se **Feliz, muito feliz** (Profa. Geisa, questão 6) sendo professora da rede municipal. Todavia, pontua situações que afetam negativamente sua imagem de professora de língua materna: **A "pré" (quase jurácica) concepção de que o professor de L.P. tem de corrigir "todos os erros"[...]** (Profa. Geisa, questão 7). Geisa desafia a posição normativa conservadora em relação à concepção de ensino de língua materna. Fica claro aqui que as cobranças ao professor de língua em relação ao "erro", confrontadas com as correntes teóricas que se opõem ao ensino baseado na dicotomia erro-acerto, interpelam-no para o conflito entre o conservadorismo e a inovação. Diante dessa pressão instalada na escola e na sociedade, faz-se necessário, conforme explicita a professora, mostrar às pessoas envolvidas na educação que o trabalho com a linguagem ultrapassa as fronteiras da noção, bastante arraigada, de que há um certo e um errado, para vislumbrar a perspectiva do adequado e inadequado.

Geisa ilustra a posição de muitos professores de LM que se encontram num dilema, como aponta Matos e Silva (2003, p. 50):

> Um dos problemas [do professor] está em *como sedimentar uma proposta político-pedagógica* que, mesmo sendo resultado e expressão dos [seus] anseios, se contrapõe a padrões estabelecidos de nossa dominação histórica, arraigados pela ação da ideologia dominante que se manifesta de múltiplas formas, mesmo contra [sua] vontade...

Em relação à professora Juliana, percebo, através da resposta que deu à questão 5 (*Que fatores [...] contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de LP à luz dos PCNs e da PCJS?*) que sua fala corrobora a noção de que muitos professores (aqui representados pelos egressos de Letras) não tiveram uma boa formação universitária: **Os fatores não são novidades:[...] formação deficiente nas universidades.** Em muitos cursos de graduação ainda se percebe a dicotomia entre teoria e prática; entre outros problemas, falta sintonia entre as disciplinas (ASSIS e MATENCIO, 2001). Sobre a relação entre formação profissional e identidade do professor, Celani e Magalhães (2002, p. 323) enfatizam que "as representações da identidade profissional do professor vêm se transformando com as mudanças socioculturais de forma muito lenta, uma vez que a relação teoria e prática é ainda enfocada de forma hierárquica e tradicional nas universidades e em muitos cursos de formação contínua".

Nas aulas de língua materna, não raro encontram-se reflexos de uma formação inicial tradicional, com os professores reconstituindo algumas práticas vivenciadas durante o curso de Letras. A propósito, Guedes (1997, p. 89), referindo-se ao professor de língua materna, questiona se ele está se responsabilizando por aproximar o aluno da língua escrita, considerando-a como um bem público como também possibilitando que o texto do aluno circule socialmente. O autor conclui: "o que mais fez o curso de Letras foi implantar definitivamente em seu coração o terror paralisante pela pretensa necessidade de escrever apenas se tivermos certeza de que o faremos na língua *correta*".

Ainda no tocante à formação do acadêmico de Letras, Rottava e Freudenberger (2004, p. 107) salientam que os cursos de Letras não prevêem em sua grade currículos que privilegiem estudos lingüísticos. Para os autores, "os programas não contemplam as disciplinas que envolvem a produção textual e a leitura e, portanto, a tendência do professor

recém-formado é repetir a metalinguagem da gramática com que teve contato durante a sua formação na graduação".

Nesse sentido, nota-se também que a professora Juliana manifesta preocupação no que concerne a sua imagem como professora que se vê afetada a partir da imagem do outro (**Professores que não sabem a que vieram afetam negativamente nossa imagem, pois há uma tendência errônea de se generalizar as práticas pedagógicas –** Profa. Juliana, questão 7). Segundo Johnston (1973, apud Moita Lopes, 2002, p. 35) a identidade individual é construída na confluência com o discurso alheio: "a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é". Acredita-se também que muitos educadores se vêem solitários no seu trabalho ao receber alunos provenientes de uma tradição conservadora e pouco desafiadora, o que compromete a continuidade de sua proposta reflexiva, levando-os a hesitar e questionar a validade de suas teorias, métodos e posturas de ensino.

No que tange à identidade da professora Cacilda como professora de língua materna, percebe-se que esta se mostra afetada pela dificuldade que, segundo ela, encontra para pôr em prática as propostas oficiais: **[...] o que mais tem prejudicado a aplicação de nossos conhecimentos, além de preparo dos alunos é a falta de interesse da grande maioria** (Profa. Cacilda, questão 5). De certa forma, há uma frustração, já que de um lado ela se vê diante de uma proposta oficial (teoria) de cuja elaboração ela participou (**Eu participei da organização da Proposta Curricular de Jsul[...]** – Profa. Cacilda, questão 4a); por outro lado, encontra-se diante de uma realidade de sala de aula (prática) que, conforme descreve, é constituída por alunos que, além das dificuldades de aprendizagem (ou talvez em virtude delas), são desmotivados.

Por fim, discutirei a identidade da professora Amélia como professora de LP da rede municipal. Para tanto, transcreverei as respostas que ela deu às questões 6 (*Como você se vê*

sendo professor(a) de LP da rede municipal de Jaraguá do Sul?) e 7 (*Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de LP?*).

> **Gostaria de ter mais auxílio, mas não como aconteceu na última reunião[21]. Deveria ter havido uma participação de professores com mais experiência[22] e opiniões daqueles que de fato, usaram um livro o ano inteiro para dizer onde ele é bom e onde falha.** (Profa. Amélia, questão 6)

> **Socialmente é ruim se dizer professor de L.P., pois as pessoas acham que devemos falar tudo "certinho" e por outro lado algumas pessoas são hostis pelo nosso modo de falar e pelo medo de elas falarem errado e acharem que estamos "reparando [...]** (Profa. Amélia, questão 7)

Percebe-se que o discurso de Amélia está pautado numa prática marcada pela insegurança e pela necessidade de auxílio. Essa insegurança, conforme sua descrição, deve-se ao fato de ter ficado muito tempo fora de sala (**O primeiro [curso] que participei em L.P. estava recentemente na sala de aula. Não aproveitei muito, pois não sabia do lado prático.[..]** – Profa. Amélia, questão 2; **Sou novata na área[...]** – Profa. Amélia, questão 3). O dizer dessa professora leva-me a inferir que, de certa forma, ela busca justificar-se e não quer se comprometer diante das posturas que as novas abordagens exigem do professor de LM. Ao mencionar que **deveria ter havido uma participação de professores com mais experiência**, ela indica ter confiança em práticas cristalizadas; por outro lado, demonstra ceticismo em relação ao novo; o "velho" lhe dá segurança.

Embora sua identidade demonstre fragilidade frente ao "novo", Amélia mostra-se incomodada com as vozes sociais que lhe cobram uma postura conservadora no que concerne ao uso da língua materna. Para encerrar essa seção, encontro nas palavras de Guedes (1997, p. 88) relação com o que afirmou a professora Amélia:

> Todo professor de Português já passou pela situação de ser apontado como alguém perto do qual todos os demais deviam tomar cuidado com a linguagem, e muitos já passaram pela experiência de serem repreendidos – às vezes por aquela mesma pessoa – por falarem como todo mundo e não como professores de Português.

---

[21] A professora Amélia refere-se ao encontro de professores de Língua Portuguesa que aconteceu no dia 25/5/04. Esse encontro entre os professores de LM, promovido pela orientadora de Língua Portuguesa, da SE, acontecia uma vez por bimestre.

[22] Amélia, durante muito tempo, ocupou o cargo de diretora de escola da rede municipal de Jaraguá do Sul. Retorna à sala de aula em fevereiro de 2002.

Nessa seção, foram analisados os discursos de onze professores. De forma geral, o que visualizei é que vários professores se constituem como reflexivos e inovadores, tendo em vista a busca pela formação continuada. Além disso, esses mesmos professores evidenciam que a formação continuada é uma oportunidade para o confronto, para o aprimoramento, o que não significa que conhecimentos e práticas anteriores sejam abandonados.

Entretanto, essa identificação com o novo, essa relação teoria/prática, esse movimento de sair da realidade e regressar a ela numa atitude propedêutica, vai se esfacelando ao longo de suas falas. Pelo discurso dos professores, nota-se que essa identidade re(significada), que se constitui através da busca e da necessidade de inovar, e que conseqüentemente posiciona-se de forma hegemônica em relação aos demais profissionais da área que não se atualizam, mostra-se fragilizada diante da polifonia que circunda os professores; por exemplo, há vozes da formação inicial dos professores, vozes de diferentes segmentos da escola, ou mesmo da sociedade, que lhes cobram uma postura austera e tradicional em relação ao ensino de língua materna. Como argumenta Guedes (1997, p. 84):

> [...] todo mundo exercita o *natural* direito de dar o palpite *educativo* sobre a mais adequada conduta lingüística. Nenhum dos outros conteúdos tratados na escola, enfim, é tão desgraçadamente *interdisciplinar* quanto Língua Portuguesa e nenhuma mais do que ela está tão nocivamente presente no *currículo oculto* da escola.

Considerando essa ressonância de distintas vozes, há professores que hesitam diante de suas práticas reflexivas e inovadoras, constituindo-se como professores com posturas híbridas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estamos sempre começando,
a certeza de que é preciso continuar,
a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.
Portanto, devemos:
fazer da interrupção um caminho novo,
da queda um passo novo de dança,
do medo, uma escada,
do sonho, uma ponte,
da procura, um encontro.
(Fernando Pessoa)

Nesta seção apresento algumas reflexões concernentes ao desenvolvimento deste trabalho. Retomo, primeiramente, as razões que me motivaram a desencadear este processo de pesquisa. Num segundo momento, discuto sobre as percepções que tive ao analisar os questionários respondidos pelos doze professores, a partir das três categorias de análise: representações da realidade, relações sociais e identidades sociais. Além disso, apresento as dificuldades que encontrei ao longo dessa trajetória. Por fim, abordo as contribuições que este estudo proporcionou para minha vida pessoal e profissional, como o estudo pode contribuir para a formação de professores de LM e para o ensino de LM, assim como implicações para futuras pesquisas na área.

5.1 **Histórico da Pesquisa**

Quando iniciei o Mestrado em Ciências da Linguagem, eu já estava certo de que minha linha de pesquisa seria na área da análise do discurso, contudo não teria relação com ensino de língua materna, professores e muito menos com alunos, uma vez que na

especialização eu já havia feito um trabalho referente ao ensino de gramática a partir dos textos dos alunos. Na verdade, queria algo diferente.

Todavia, quando produzi meus trabalhos de conclusão (ensaios e artigos) das disciplinas "Formação das Ciências da Linguagem", "Pragmática", Análise do Discurso I", "Lingüística Textual" e "Lingüística Aplicada", percebi que, por mais que eu quisesse me distanciar do universo escolar, sempre vinham à tona, por exemplo, questões relacionadas à postura do professor no tocante ao ensino de língua materna. Lembro-me de um dos comentários que o prof. Dr. Fábio Rauen fez em um dos meus ensaios: "José, seu texto [...] tem um cunho didático evidente". A profª Dra. Débora Figueiredo, ao ler e avaliar o meu artigo intitulado *Um novo olhar sobre as aulas de Língua Materna: uma experiência com pesquisa-ação*, comentou: "[...] Acho realmente que a LA é sua praia, principalmente as questões de sala de aula, e o ensino de LM".

Tendo terminado as disciplinas obrigatórias e as eletivas do curso de Mestrado, comecei a participar do grupo de pesquisa *Análise Crítica do Discurso: questões de gênero e poder*, coordenado pela Profª Dra. Débora Figueiredo. Até então, eu continuava alimentando a idéia de que, apesar de querer que a minha dissertação fosse na área da análise do discurso (antes de participar do grupo de pesquisa, só conhecia a AD francesa), relutava diante da idéia de pesquisar sobre ensino, professores, alunos. Depois de muitas discussões com o grupo de pesquisa, considerando a minha atuação como professor de língua portuguesa na rede municipal e, simultaneamente, como professor universitário de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa, e levando em consideração questões relacionadas ao ensino dessa disciplina com as quais me deparava e que me incomodavam, decidi, então, que meu trabalho versaria sobre a questão do ensino de LM.

Tive muitos momentos de trocas de idéias com a minha orientadora, Profª Dra. Débora, pois para mim não estava bem claro o foco da minha pesquisa. Num dos e-mails que

recebi, ela dizia-me: “Me parece que [sua] pesquisa investigaria primordialmente a questão identitária dos professores, como se constroem identidades na escola, e como os professores se relacionam com discursos educacionais oficiais como a Proposta Curricular. Acho que seria uma pesquisa riquíssima, para a qual há bastante material bibliográfico e outras pesquisas que podem te ajudar”. De imediato, identifiquei-me com a proposta.

O próximo passo seria buscar referencial teórico acerca de representações da realidade, identidades e relações sociais. A partir daí, comecei a delinear as questões de pesquisa e os objetivos que seriam o fio condutor de todo o percurso que eu estava iniciando. Ler apenas sobre a questão identitária não era suficiente, uma vez que minha linha de pesquisa era sobre a análise do discurso. Precisava buscar subsídios teóricos a respeito da ACD. Sentia-me agora num território um pouco estranho (no Mestrado só havia estudado sobre a AD francesa). Tendo em vista que Fairclough (2001) propõe a GSF de Halliday como método para a análise lingüística e discursiva, já que para a gramática sistêmico-funcional os textos, concomitantemente, representam a realidade, são portadores de relações sociais, e realizam identidades sociais (1978), precisei também realizar leituras nessa área.

Após muitas e muitas leituras e tendo elaborado o meu projeto de pesquisa, iniciaria a coleta de dados. Mas como? Que instrumento utilizaria? Novamente recorri a minha orientadora. Decidimos que seria aplicado um questionário a professores da rede municipal de Jaraguá do Sul. Distribuí vinte e três questionários, dos quais só retornaram doze, que foram analisados neste trabalho. Tendo em mãos os questionários, vieram as dúvidas: por onde começar a análise? Decidi analisar o discurso de cada professor considerando os três efeitos constitutivos do discurso: representações da realidade, relações sociais e identidades sociais. Para tanto, decidi investigar as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos professores em seus questionários, o que corresponderia à função ideacional proposta pela GSF.

5.2 Como os professores representam a realidade, como se relacionam socialmente, e que identidades constroem através de suas vozes

Durante o percurso desta pesquisa, procurei interpretar os sentidos presentes no discurso dos professores de língua portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul, objetivando tentar compreender quem realmente são esses professores. Percebi que tanto o dizer pautado na teoria quanto as palavras subjacentes à ação pedagógica desses professores são representativos na constituição de suas identidades.

Nos dados analisados há uma clara evidência de que a maioria dos professores é favorável às propostas oficiais. Todavia, percebi que os professores têm avançado muito pouco na implementação dessas propostas; apenas no dizer das professoras Patrícia, Katiane e Juliana (professoras com mais de dez anos de formação) foi possível visualizar uma interlocução entre os dois eixos de práticas da linguagem (uso e reflexão) propostos pelos PCNs e PCJS com as atividades e conteúdos de sala de aula. Isso também denota que variáveis como tempo de formação não necessariamente denotam que o professor esteja ou não familiarizado/atualizado com as novas abordagens de ensino de LM.

É mister considerar também que os professores do sexo masculino (apenas dois) em momento algum manifestaram desconforto por pertencerem a um universo profissional constituído, em sua maioria, por mulheres.Além disso, deve-se considerar que a preocupação em relação à postura como falante da língua (correção gramatical, preconceito) é evidente também no dizer do professor: (*Que situações afetam positiva e/ou negativamente sua imagem de professor(a) de LP?*) **[...] o desrespeito pela língua materna em nosso país (Prof. Jair, questão 7).**

Outrossim, notei que as limitações para a implementação das propostas oficiais acabam recaindo sobre os alunos, que apareceram descritos, por alguns professores, como defasados em relação aos conteúdos. Não cabe aqui julgar os professores, porém torna-se

relevante destacar que questões socioeconômicas, culturais e familiares não foram pontuadas como possíveis causas de muitos alunos não acompanharem a série na qual se encontram e não se sentirem motivados a aprender; além disso, a fala dos professores em geral mostrou pouca familiaridade com a idéia de se trabalhar os conteúdos de forma cíclica, e de maneira a atender às dificuldades como também às possibilidades dos alunos (PCNs, 1998).

Meus resultados de pesquisa corroboram a posição de Barbosa (2000, p. 174):

> A maioria dos professores de Língua Portuguesa existentes na rede pública são ainda bastante distantes do professor pressuposto pelos PCNs. Por essa razão, projetos de formação se fazem necessários. Sem isso, corremos o risco de ver algo que, sem dúvida alguma, representou um avanço em termos de políticas educacionais públicas em nosso país se transformar em uma mera carta de intenções.

Acredito, portanto, que cabe à Secretaria de Educação oportunizar cursos de formação continuada aos professores da rede municipal, a fim de que possam realmente estudar as propostas oficiais para poderem entender (ou até mesmo conhecer) as teorias subjacentes a essas propostas. Nessa mesma linha, Borges da Silva (2001, p. 98) também reconhece que os PCNs de LP representam um avanço para o ensino de LP, mobilizando o professor na busca de uma reorientação do seu fazer pedagógico. Todavia, segundo a autora, esse documento é "pouco ou mal entendido pelo professor", o que, na maioria das vezes, leva-o a desistir da leitura logo no início. Dela Justina (2000, p. 350) também partilha da opinião de que se o professor não tiver "formação adequada e informação suficiente, não apresenta um nível de leitura que lhe possibilite ampla compreensão do documento oficial de ensino".

Por outro lado, visualizei no discurso dos professores marcas de vozes provenientes de lugares conservadores. Implicitamente, esses lugares me remetem ao tipo de sala de aula pelo qual muitos desses professores passaram, e à própria sociedade em que estão inseridos. Quando me refiro à sala de aula, penso nas aulas de língua materna que provavelmente esses professores tiveram durante o ensino fundamental, médio, ou mesmo durante a formação acadêmica. Por mais que reconheçam a formação continuada como uma oportunidade ímpar para refletir acerca das novas abordagens de ensino da linguagem, como alavanca para inovar

algumas práticas, ainda aparecem resquícios de um professor que teve sua formação marcada pela correção gramatical, e pela punição pelo uso 'incorreto' da linguagem. Ou seja, por mais que o professor procure se distanciar da sua história como aluno, a qual foi permeada de relações de poder, ele transita, ainda que inconscientemente, entre dois modelos: o do professor conservador e o do professor inovador.

Se por um lado os professores tentam desvencilhar-se de uma história marcada por práticas conservadoras às quais foram submetidos, por outro lado se vêem num presente eivado de contradições: o cenário acadêmico atual exige um professor de língua portuguesa cujas práticas primem pela mudança em relação à visão de língua, que seja criativo no seu fazer pedagógico, que respeite a diversidade, por exemplo. No entanto, no cenário profissional e social mais amplo ainda está muito arraigado o preconceito lingüístico, ou seja, ainda persiste a idéia de que o aluno freqüenta aulas de língua materna para "aprender a falar e a escrever corretamente", o que evidencia a preponderância da noção de senso comum de "erro" sobre a noção mais democrática de formas adequadas e inadequadas aos diferentes contextos de uso.

Diante disso, concluo essas reflexões com as palavras de Coracini (2003, p. 240) ao se referir à construção identitária dos professores de língua materna: "Perseguiremos [...] a hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações".

5.3 Contribuições para o ensino

Referindo-me às possíveis contribuições que emergiram desse processo de pesquisa, não posso ocultar a satisfação de ter passado por esse processo, em muitos momentos, doloroso, exaustivo, porém instigante e enriquecedor. Na verdade, essa culminância

representa apenas uma parte de todo o percurso que fiz durante o Mestrado em Ciências da Linguagem.

Esses quatro anos representaram momentos de interação com diferentes vozes: autores que até então eram desconhecidos ou apenas faziam parte de uma lista de teóricos que escreviam, porém não para mim. Hoje, percebo o quanto as leituras contribuíram para a minha formação e me impulsionam a outras leituras.

De igual importância foi o contato com os diversos professores que tive durante as disciplinas obrigatórias e eletivas que cursei no mestrado, com colegas de turma e, nesses últimos dois anos, com a minha orientadora da dissertação. Essas trocas contribuíram significativamente para a constituição da minha identidade pessoal e profissional.

No tocante à pesquisa, posso destacar, entre outros elementos, a importância de interagir com profissionais que, como eu, se vêem diariamente diante de diversos desafios inerentes à profissão. Nessa trajetória, estive em contato com sujeitos constituídos socialmente, mas singulares na sua maneira de dizer e fazer. Percebi a identificação desses sujeitos-professores com vozes que ecoam positiva ou negativamente no seu interior e os impulsionam a buscar uma inteireza que nunca é alcançada (CORACINI, 2003).

No capítulo introdutório, fiz referência a práticas conservadoras de professores da rede municipal, as quais desencadearam esta pesquisa. Depois de ler os questionários, consigo entender que uma das razões para a dicotomia entre as propostas oficiais e a prática de sala de aula reside na falta de cursos de formação continuada aos professores da rede municipal.

Todavia, seria ingênuo pensar que conhecimentos teóricos oriundos desse tipo de formação garantiriam por si só a constituição de professores inovadores. Deve-se considerar, conforme já discutido anteriormente, que a identidade do professor está sempre se alterando em virtude de suas crenças, sua formação, ou mesmo devido a fatores externos a ele, como exemplo questões salariais. Não se pode esquecer, também, que a escola é um ambiente de

conflitos, em que diferentes verdades se impõem. Diante disso, vejo agora a possibilidade de vislumbrar um professor cujas práticas caracterizam-se como híbridas.

Penso que esta pesquisa torna-se relevante socialmente tanto para a área de formação de professores como para o ensino de língua materna. No que concerne à formação de professores, conforme já destacado no capítulo introdutório, a contribuição está relacionada à compreensão desse sujeito-professor cuja identidade se constrói e se reconstrói pessoal e profissionalmente através das relações interpessoais que estabelece em diversos contextos; um sujeito que, ideológica e basicamente, se relaciona a partir de duas dimensões: solidariedade e poder.

Além disso, acredito que a importância deste trabalho volta-se para a sala de aula de língua materna, uma vez que é possível perceber também, ao longo dessa trajetória, a necessidade de um professor que se caracterize como instigador, que se preocupe com a formação continuada a qual lhe possibilitará, além da interação com o outro, práticas que privilegiem um ensino de linguagem a partir dos eixos uso e reflexão.

5.4 Limitações da pesquisa, e sugestões para pesquisas futuras

É normal, ao chegarmos ao final de um percurso, voltar nosso olhar para o passado e analisar o que poderia ter sido melhor.

Uma das dificuldades que tive foi quanto à carga horária de trabalho semanal. Durante todo o período do Mestrado geralmente trabalhei 40 horas semanais e isso dificultava a realização de leituras e o desenvolvimento da minha pesquisa.

Em relação à coleta de dados, hoje vejo a importância de ter assistido a algumas aulas dos professores que responderam ao questionário, a fim de confrontar o dizer desses professores com seu fazer pedagógico.

Além disso, vejo que uma pesquisa dessa natureza poderia ser pensada a partir de uma relação de interlocução com professores de língua materna. Nesse sentido, vejo a possibilidade de articular os questionários com observação de aulas, com a construção de diários dialogados os quais oportunizariam a integração de vozes, a co-construção e reconstrução de sujeitos-professores.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico:** o que é, como se faz. 11. ed. São Paulo: Ediçã Loyola, 2002.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. cap. 8 p. 149-182.

BENITES, Sônia Aparecida Lopes. O professor de português e seu discurso. In: CORACINI, Maria José F. **A escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Lingüística Aplicada..** Universidade Federal de Santa Maria, RS, **Revista LETRAS** p. 7-26, jan. a jun. de 1997.

BERTOLDO, Ernerto Sérgio. O discurso pedagógico da Lingüística Aplicada. In: CORACINI, Maria José; _____ (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. cap. 7, p. 161-189.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Brasília, MEC, 1998.

BOEHM, Lucinda Clarita. **Uma análise crítica do discurso jurídico:** os sentidos implícitos na linguagem dos livros didáticos de introdução ao direito. 2002. Tese. Florianópolis, 2002.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores e inovações. In: CASTANHO, Ségio et al. **O que há de novo na educação superior:** Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. cap. 3, p. 75-92.

CELANI, Maria Antonieta; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, L.C. (Orgs.). **Identidades:** Recortes Multi e Interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 319-350.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity:** rethinking Critical Discourse Anaysis. Edimburgo: Edinburgh U.P, 1999.

CORACINI, Maria José. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. São Paulo: **DELTA**, Vol. 14, n. 1. Disponível em: file://A:/DELTA%20Documentação %20Estudos%20em%Lingüística%20Teór...1998, p. 1-13. Acesso em: 02 fev. 2004.

_____ (Org.). **Identidade & Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CUNHA, Mônica Laboissière e. O discurso do professor: uma questão de poder e solidariedade. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). **As múltiplas faces da linguagem.** Brasília: Editora Universidade de Braslília, 1996, quarta parte, p. 229-237.

DALMÔNICO, José. **Livro didático e discurso pedagógico:** uma relação de dependência. 2002, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2002.

DELA JUSTINA, Eliege Wernke Niehues. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: Ed. Unisul, 2000.Vol. 1, p. 349-370.

ECKERT-HOFF, Beatriz. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura de fios. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade & discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. parte 3, p. 269-283.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power.** London: Longman, 1989.

_____. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. **Discourse and social change**. London: Polity Press, 1992.

_____. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia (Org.) **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 31-81.

FÁVERO, L; KOCH, Ingedore Vilaça. **Lingüística Textual**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de Termos do Discurso**. **Análise do Discurso**. Instituto de Letras – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. A importância do metaconhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação do profissional de Letras. In: LEFFA, V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras**. Pelotas: Educat, 2001.

FOWLER, Roger et al. **Language and Control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

FOWLER, Roger. **Language in the news:** Discurse and Ideology in the Press. London: Routledge, 1991.

_____. **Linguistic Criticism**. Second edition. Oxford: Oxford University Press, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin -** Psicologia e educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FURLANETTO, Maria Marta. Problematizando o estatuto da AD. **UNILETRAS**, Ponta Grossa, n. 22, p. 189-212, dez. 2000.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUEDES, Paulo Coimbra. A língua portuguesa e a cidadania. **Organon**. Instituto de Letras – UFRG, vol. 11, nº 25, 1997, p. 83-89.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3. ed**.** Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. Tradução de Rodolfo Ilari. In: DASCAL, Marcelo (Org.) **Fundamentos Metodológicos da Lingüística**. *Vol.1- Concepções Gerais da Teoria da Lingüística.* São Paulo: Global, 1978, p. 125-160.

HERBELE, V.M. Um olhar sobre a sala de aula de língua estrangeira: questões a serem observadas. In: M.J.D Costa et al., **Línguas:** ensino e ações*.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2002, p. 99-113.

_____. Análise crítica do discurso e estudos de gênero (gender). In: FORTKAMP, M.B.M; TOMITCH, L.M.B. (Orgs.). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

HODGE, R. e KRESS, G. **Social semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

HORIKAWA, Alice Yoko. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. cap. 5 p. 121-143.

IKEDA, Sumiko Nishitani. A noção de gênero textual na lingüística crítica de Roger Fowler. In: In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, cap. 3, p. 46 - 64.

JORGE, Sabrina; HEBERLE, Viviane Maria. Análise Crítica do Discurso de um Fôlder Bancário*.* In: MEURER José Luiz; MOTTA ROTH D. (Orgs.). **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002.

KEZEN, Sandra. *E o silicone recriou a mulher...* Uma análise crítica do discurso de nota sobre famosos em seção de revista. Disponível em: www. **Filologia**. Org. br/viicnlf/anaiscaderno 05-10 – html –27. Acesso em: 28 fev. 2005.

LUFT, Lya (Org.). **Minidicionário Luft.** São Paulo: Ática, 2000.

MAGALHÃES, C.M. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____ (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. cap. 3, p. 59-85.

MATOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português:** a língua que se fala X a língua que se ensina. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MEURER, J. L. Reflexões sobre o ensino: Três perguntas não mistificadoras que você pode aplicar aos textos que traz para a sala de aula. In: M.J.D. Costa, M.E. Zipser, M. Zanatta, e A. Mendes (Orgs.) **Línguas:** Ensino e Ações. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

_____. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro***,* 2000, nº 38, p. 155-171.

_____. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Parâmetros de textualização.** Santa Maria (RS). Ed. UFSM, 1997.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, cap. 5, p. 81-106.
MOITA LOPES (Org.). **Discursos de identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____ e BASTOS, Liliana Cabral. (Orgs.). **Identidades**: Recortes Multi e Interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Oficina de Lingüística Aplicada***:* a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola** – uma trajetória da palavra. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. (2002) **A gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Talita de. Relações de poder: posições ocupadas por professor e alunos na construção social do discurso e da identidade. **INTERCÂMBIO.** Vol. III. São Paulo, 1999, p. 27-36.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

PROPOSTA CURRICULAR – Jaraguá do Sul: Secretaria de Educação, 2001.

RAMOS, Paulo et al. **Manual Prático de Metodologia da Pesquisa:** artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese**.** Blumenau: Acadêmica, 2003.

RAUEN, Fábio José. **Elementos de iniciação à pesquisa:** inclui orientações para a referenciação de documentos eletrônicos. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não gramática na escola: eis a questão. **Linguagem & ensino,** Vol. 4, n.1, 2001, p. 141-157.

RICHTER, Marcos Gustavo. Role-play e lingua materna. **Linguagem & Ensino.** Vol.1, nº 2, 1998, p. 89-113.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROLLEMBERG, A.T.V.M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: Moita Lopes, L.P. (Org.) **Discursos de Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 249-271.

ROTTAWA, Lucia; FREUDENBERGER, Francieli. A prática pedagógica e a metodologia adotada no ensino da Gramática. Atuação dos egressos do curso de Letras da Unijuí. **Linguagem & Ensino.** Vo. 7, n. 1, 2004, p. 101-121.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor:** perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. cap.4, p. 95-113.

SILVA, Jane Q. G. et al. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em construção. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor:** perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. cap.13, p. 281-309.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Dois olhares sobre como é "ser professora": vozes da literatura infanto-juvenil e vozes de alunos(as) do ensino fundamental. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Identidades. Recortes Multi e Interdisciplinares.** Campinas: Mercado de Letras, 2002. cap. 16, p. 283-317.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Métodos de análisis crítico del discurso.** Traducion de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa, 2003.

.

APÊNDICE A

RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

Questionário 1 P1 = Claudete

Colega Professor(a),

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: _____ Sexo: Feminino
Formação: Letras Ano de formação: 1990
Carga horária na rede municipal: 30 h/a Total da carga horária semanal: 30 h/a
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 18 anos

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?
Estou dando continuidade à pesquisa - ação que iniciei no mestrado em Educação (PUC/PR), apresentei alguns resultados obtidos desta pesquisa este ano no ANPED SUL. Participei da pesquisa integrada realizada na TUITI - PR e no momento faço parte do grupo de pesquisa integrada da Universidade do Contestado - UNC (pesquisa aprovada pelo CAPES). Participei de cursos de formação continuada promovidos pela UNERJ.

2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?
Acredito que a produção do conhecimento acontece quando exercitamos nosso pensar, nosso agir como educadores. Nesse sentido, os cursos funcionam como força motivadora, instigadora.

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?
Acho que a realidade educacional está dissociada dos parâmetros curriculares estabelecidos, todavia se mudanças nas coisas começarem a acontecer pelo menos nas leis, ficará muito difícil de modificá-las na prática.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Língua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

É uma forma mais prazerosa de ensinar e aprender a língua portuguesa.

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

poesias, teatro de mimicas ... de sombras, reinterpretação de livros, filmes, músicas ...

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

Convivir com pessoas incapacitadas, ignorantes, mas que ocupam "cargos" o que faz desses seres incapacitados, despreparados e ignorantes uma pedra no caminho.

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

Como uma estranha no ninho.

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

Negativamente - ver resposta nº 5.
Ao positivo quando o aluno te surpreende, supera as expectativas isso é muito bom.

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.

Muito obrigado! Um abraço, Prof. José Ediberto Torizani

Questionário 2 P2= Carmem

Colega Professor(a),

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: ________ Sexo: F
Formação: Letras Ano de formação: 1990
Carga horária na rede municipal: 38h/a Total da carga horária semanal: 38h/a
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 18 anos

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?

Tenho participado dos cursos oferecidos pela secretária de Educação Municipal, até porque é difícil conseguir participar de outros cursos (não há dispensa, ajuda de custo....)

2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?

Sempre adiciona, além de recarregar (nossas) energias, faz desencadear novas idéias e práticas ~~[illegible]~~ diversificadas.

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?

A proposta até considero interessante, o problema é alcançar os objetivos da proposta, já que os estabelecimentos escolares preocupam-se com paredes, tintas, professor em sala de aula ... mas o problema é o que vem sendo aplicado em sala de aula, já que os nossos alunos parecem desaprender ao invés de aprender.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuida, nos PCNs de Lingua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* **de uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüistica) sobre a lingua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização:

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

Cada escola deve aplicar de acordo com suas possibilidades, apesar do aluno apresentar grandes dificuldades tanto na prática oral quanto na escrita quando chega a 8ª série, em um ano letivo é difícil recuperar tantas dificuldades

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

- leitura diversificada (textos jornalístico, livros, propaganda, cartas...
- Produções de texto onde o aluno deverá reescrevê-los para poder perceber seus deslizes...

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Lingua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

A muita falta de motivação gerada pela falta de interesse dos alunos, a falta de educação e de responsabilidade

6. Como você se vê sendo professor(a) de Lingua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

Sinto-me desestimulada, falta apoio pedagógico, liberdade de trabalho, limitação quanto a recursos, regras desnecessárias, proibições sem sentido...

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Lingua Portuguesa?

O professor (não só de L.P) possui um número excessivo de alunos, não existe suporte pedagógico, a falta de limites e o não cumprimento de normas (com os alunos) torna nosso trabalho muito difícil. Outro aspecto é que todos acham que somos os únicos que sabem escrever corretamente, tudo é pedido para o professor de L.P. corrigir, o que faz com que ele se sobrecarregue.

Obs.: Se for possivel, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.

Muito obrigado! Um abraço, Prof. José Ediberto Torizani

Colega Professor(a), Questionário 3 P3: Patrícia

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: _____ Sexo: Feminino
Formação: Letras - Português Ano de formação: 1994
Carga horária na rede municipal: 33 Total da carga horária semanal: 33
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 6 anos

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?

Tenho participado de cursos de formação continuada como, por exemplo: TV na escola e os desafios da educação, Pesquisa Escolar como princípio educativo, Aprendizagem e avaliação, Literatura infantil: uma intervenção necessária.

2. Os cursos de formação continuada têm contribuido para sua prática em sala de aula? Como?

Sim. Eles têm contribuído para sugerir novas metodologias, novas formas de pesquisa ou novas ideias para trabalhar a literatura em sala de aula.

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?

As propostas enfocam o uso da Língua Portuguesa, abrangendo diversos gêneros (publicitários, correspondência, literários, textos legais, utilitários, não-verbais), deixando de lado as listas de classificações a decorar (o que seria uma perda de tempo). Elas propõem que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados conforme as necessidades dos alunos. Por outro lado, na Proposta Curricular do município, nas séries iniciais isso não ocorre. Sugerem-se conteúdos gramaticais e suas classificações para alunos de 1ª a 4ª série, o que é um disparate, visto que esses deveriam aparecer conforme a necessidade, como acontece de 5ª a 8ª série.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Língua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

O plano de curso, elaborado em conjunto com uma colega de trabalho reflete essa organização dos conteúdos proposta pelos PCNs. Em sala de aula, procuro seguir, na medida do possível, esses conteúdos, propondo atividades que envolvam a oralidade, a leitura, a produção escrita e a análise lingüística, sem grandes dificuldades.

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

→ Projetos de pesquisa;
→ reescrita de textos;
→ pequenos seminários;
→ análise de bulas, manuais, receitas...
→ declamação de poesias;
→ elaboração do jornal da escola.

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

A grande dificuldade, na minha opinião, é o grande número de alunos em algumas salas de aula. Nestas, o trabalho de reescrita ou de reestruturação dos textos fica prejudicado, já que não é possível atender todos os alunos (mesmo que se faça um rodízio, por exemplo).

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

Eu me sinto realizada com meu trabalho, gosto do que faço, trabalho numa escola organizada, que, quase sempre, atende as minhas solicitações de materiais e/ou espaços.

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

Positivamente: divulgação de trabalhos realizados em outros ambientes ou no próprio ambiente escolar; reconhecimento de esforços realizados em prol do aluno.

Negativamente: falta de pontualidade na entrega de alguns trabalhos, às vezes.

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.
Muito obrigado! Um abraço. Prof. José Ediberto Torizani

Colega Professor(a), Questionário 4 P4= Katiane

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: _____ Sexo: feminino
Formação: Letras (Univille) Pós-grad. (UNIVALI) Ano de formação: 1990
Carga horária na rede municipal: 33h/a Total da carga horária semanal: 33h/a
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 17 anos

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?

Participo dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. O último foi "Aprendizagem e Avaliação: o desafio da Educação".

2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?

Neles sempre se aprende algo (nem sempre novo) que pode ser aplicado em sala de aula. No último curso, por exemplo, revi formas de explorar a poesia que eu não usava mais. Também vi a possibilidade de usar a literatura como alavanca para projetos de pesquisa.

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?

Gosto das propostas oficiais porque elas não centralizam o ensino da Língua Portuguesa na gramática, como as anteriores faziam. Elas são coerentes com o que se espera que um aluno aprenda: ler, escrever, ouvir e falar.

Obs: é preciso refazer a Proposta C. de J. Sul de 1.º a 4.º série, urgentemente.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Língua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

Totalmente possível de serem aplicados. Prova disso é que meu plano de curso também se baseia nesses eixos.
É claro que, infelizmente, dificilmente consigo trabalhar tudo que planejei para o ano, pois algumas práticas tomam muito tempo até os alunos demonstrarem progresso.

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

Nas práticas de reflexão sobre a língua gosto muito da atividade de reestruturação de texto, seja colocando um trecho do texto de um aluno no quadro, arrumando-o com a turma, seja pedindo para o aluno reescrevê-lo após minhas anotações. Os "erros" que aparecem são discutidos com a turma, elaborando conceitos ou regras coletivamente, se for o caso. Nas práticas de leitura procuro usar diferentes tipologias textuais, não só os textos literários

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

Se analisarmos a Proposta Curricular de Jaraguá do Sul 1.º e 4.º veremos que a proposta de Língua Portuguesa não está coerente com a de 5.ª a 8.ª, muito menos com os PCNs. Ela está totalmente centrada no ensino da gramática (Um absurdo!). Isso tem dificultado meu trabalho, principalmente com as 5as séries, que, além de apresentarem conceitos gramaticais errados, têm muitas dificuldades quanto ao uso da linguagem (ortografia, produção de textos, leitura...)

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

Na minha opinião, sou uma boa professora. Não sou ótima, pois poderia, digo, deveria ser mais exigente em algumas questões (correções, por exemplo). Mas eu me empenho muito p/ que o aluno aprenda a usar a língua portuguesa a seu favor na vida.

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

Toda vez que me deparo com um erro grave de ortografia (tipo: aniversássario e muinto, na 8ª série), fico me perguntando que professora eu fui. Ou se ouço alguém dizendo "eu dei, trabalhei com nós" no final do ano, apesar de todas as minhas intervenções nas apresentações orais, me decepciono com meu papel de professora. Quando vejo resultados de testes do SAEB então, nem se fala.
Mas fico feliz quando encontro um ex-aluno que me diz que ainda lembra das histórias dos livros que leu quando era meu aluno (muitas vezes leu por obrigação) e que por causa daqueles livros começou a ser um leitor habitual.

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.

Muito obrigado! Um abraço. Prof. José Ediberto Torizani

Colega Professor(a), Questionário 5 P5: Cintônio

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Em anexo a este formulário

Questionário

Escola: _____ Sexo: _____
Formação: _____ Ano de formação: _____
Carga horária na rede municipal: _____ Total da carga horária semanal: _____
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? _____

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?

2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Língua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.

Muito obrigado! Um abraço. Prof. José Ediberto Torizani

Sexo: masculino
Formação: Letras Ano de formação: 1985
Carga horária: 40 h Total da carga horária semanal: 50 aulas
16 anos na rede municipal.

1. Ultimamente não.

2. ******

3. Entendo que tais propostas possibilitam uma reflexão sobre qual a real função da escola e que tipo de aluno queremos formar.

4. Ocorre quando as habilidades de escrita, de leitura e a oral são trabalhadas com as interferências oportunas da gramática. Entendo também que o efeito de tal aplicabilidade proporcione clareza na relação disciplina de Língua Portuguesa – aluno.
   Quanto aos conteúdos e atividades afins ao referido eixo, acredito que a reestruturação de um texto é um campo ótimo para refletir sobre o ato de escrever: "uso-reflexão-uso".

5. Destacaria como entraves para tal aplicação a ausência de democracia na rede municipal de educação.
   A capacitação dos professores, o engajamento das direções e orientações, a dedicação exclusiva do professor gera compromissos e debates profundos sobre o tema.

6. Naturalmente o professor de L.Portuguesa é um formador de opinião, o ponto de referência das palavras, o que deve criar ambiente para o debate e para o argumento.

7. Acredito que a capacitação é um elemento preponderante na imagem de qualquer professor.

Colega Professor(a), Questionário 6 P6 = Ana

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: _____ Sexo: Fem
Formação: 3º grau - Especialização Ano de formação: _____
Carga horária na rede municipal: 40 Total da carga horária semanal: 40
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 12 anos

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?
Neste último ano só as que a Secretaria Municipal oferece - Encontros.
Em 2002 participei do ANPED - em Caxambu pelo Unerj.

2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?
Como parâmetro de avaliação da minha atuação pedagógica e como caminho para novas aplicações e mudanças no meu interagir

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?
Quando aplicados com seriedade em cada estágio e com resultados satisfatório, são fenomenais.
Temos, porém, os avanços progressivos que, por vários fatores, os alunos ganham etapas e, sem saber ler ou escrever, são levados à participarem de atividades não compatíveis à sua condição.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Língua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

A proposta tem grande valia e suas práticas são de boa aplicabilidade tanto em sala de aula como no convívio diário social.
As maiores dificuldades estão em fazer o aluno produzir seu conhecimento; interpretar e recontar o texto produzido e a pouca assistência familiar na colaboração da aprendizagem.

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

1- Leituras → Todas: - verbais - visuais - gestuais, expressionais.
(2) Releituras → Poemas - Teatros - Músicas → Paródias
(3) Intercâmbios → com colegas - com escolas -
(4) Pesquisa → Resumos - Seleções - comparações
(5) Exercícios que habilitem o aluno ao uso correto da língua.

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

(1) Pessoais → Tempo para aperfeiçoamento (leitura, pesquisa, cursos.
(2) Condições de ensino → desnível nas salas e algumas com um grande número de alunos
(3) Recursos → Monetários - (para ver 1 filme, um teatro etc)
(4) Socioculturais → Famílias desestruturadas e com baixo nível cultural.

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

Bem → Há valorizações das atividades aceitas com as propostas e orientações periódicas.
Gostaria de ver maior clareza quanto ao Plano de carreira do Magistério.

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

(1) Programas de TV que avaliam qualquer texto
(2) Jornais que transgridem normas da língua padrão
(3) Propagandas descompromissadas.
(4) Famílias que não se esmeram no uso correto da fala
(5) Desvalorizações e desapreço do profissional, que se sujeita a salários ínfimos. (Estado)

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.
Muito obrigado! Um abraço. Prof. José Ediberto Torizani

Colega Professor(a), Questionário 7 P7: Jair

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: _____ Sexo: Masculino
Formação: Licenciatura Plena - Port. Ano de formação: 1999
Carga horária na rede municipal: 25 Total da carga horária semanal: 29
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 4 anos

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?
Sim! Leitura e Produção de Textos, como usar a gramática em sala de aula, congressos e seminários em Língua Portuguesa e Literatura, palestras.

2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?
Sim! melhorando a minha prática em sala, criando e melhorando o planejamento das aulas e fazendo aulas dinâmicas e criativas

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?
Boas. Embora elas não podem serem aplicadas em todas as escolas, porque nossa comunidade escolar diverge muito, ou seja, há um desnível grande de conhecimento nos estudantes.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Língua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

Pouco aplicada. Porque falta uma preparação maior dos profissionais dessa área e um interesse por parte dos mesmos em fazer cursos de aperfeiçoamento. Por outro lado não há um acompanhamento pelas secretarias de Educação.

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

Exploração e criação do jornal em sala de aula, jornal falado, seminários dos livros de leitura, teatro, dramatização de textos e a escrita e reescrita dos textos.

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

Formação continuada "constante" e interesse pelos profissionais da área.

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

Às vezes bastante desapontado pelos rumos que o ensino está sendo direcionado.

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

A falta de valorização do professor e o desrespeito pela língua materna em nosso país.

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.

Muito obrigado! Um abraço. Prof. José Ediberto Torizani

Colega Professor(a), Questionário 8 P8 Clarice

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: _____ Sexo: Feminino
Formação: Letras Licenciatura Ano de formação: 2002
Carga horária na rede municipal: 40h Total da carga horária semanal: 50h
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 1 ano

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?

Não, somente participei de encontros por área, que a Secretaria de Educação oferece.

2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?

De uma certa forma contribui, quando trocamos experiências vividas em sala de aula, ou novas práticas de trabalho.

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?

Tanto as propostas educacionais, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e a proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul, visam por mudanças na educação, por um trabalho organizado em torno dos três eixos básicos: língua oral, língua escrita e análise lingüística, apontando também para uma verificação do saber lingüístico do aluno, tendo como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido durante o ano letivo.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Língua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

Todos esses eixos são fundamentais para o aluno, sendo que cada um deles deve ser trabalhado de forma que o aluno possa ser contribuído, tornando-os fundamentais, dando importância ao estudo dos mesmos.

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

Interpretação e compreensão de texto, leitura, trabalhando a oralidade (debates, teatro, jograis) etc. e outras atividades com a escrita.

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

Uma das principais é o desinteresse por parte do aluno, e a não valorização de sua formação cultural e individual, profissional.

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

Uma professora particularmente "priviligiada", em relação aos materiais pedagógicos, em relação à rede Estadual, porém encontramos dificuldades como em qualquer outra rede de ensino.

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

As dificuldades encontradas em trabalhar em sala de aula, não tendo um retorno gratificante desse trabalho por parte dos alunos.

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.
Muito obrigado! Um abraço. Prof. José Ediberto Torizani

Colega Professor(a), Questionário 9 [redacted] pq = Geisa

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: _____ Sexo: Feminino
Formação: Letras - Port / Inglês Ano de formação: 2002
Carga horária na rede municipal: 40 Total da carga horária semanal: 40
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 4 anos (não contínuos)

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?
Sim, tanto pesquisa quanto cursos. Na pesquisa, desde a graduação, venho buscando e acumulando informações e reflexões sobre a fragilidade dos métodos ditos "tradicionais" de ensino, buscando desenvolver projetos na área de formação de leitores em (minha) prática docente, pois (creio) que este é o caminho de conhecimento, reconhecimento, interação e melhor uso da língua.
Cursos: Pós em Língua e Gram., Mão na massa, Agenda 21.
2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?
Sim. Na maioria das vezes, para fortalecer minhas convicções, pois da graduação aos demais cursos, o que se percebe é a distância do discurso em relação às práticas docentes. Com o tempo, aprendi a transformar (minha) indignação em reação, procurando distanciar (minha) prática da maioria das "coisas" que tenho visto.
3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?
Ambas são interessantes enquanto elementos teóricos, mas não percebo o conhecimento efetivo dessas propostas na secretaria de educação e, principalmente, no poder público. Afirmo isso pelo descuido que observo no destino das verbas educacionais, uma vez que, entre construir bibliotecas e adquirir livros, a opção costuma ser pelas paredes. Tenho hoje um olhar para a escola voltado para a estrutura física e menos, muito menos, para o espaço das relações humanas.
Os documentos sempre podem melhorar, mas precisam ser, de fato, implementados.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Lí[redacted]uguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

Frágil. Para a maioria dos professores, principalmente aqueles que personificaram o "papel de artífices" do sistema econômico brasileiro, a comodidade de "dar" aula é constante. "Construir" ensino dá muita mão-de-obra.

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

Observo, no campo da prática docente, um "furo" pedagógico muito grande nas 5as séries. Pela tradição de ofício, nessa etapa como o início de um novo ciclo, a construção do leitor é dinamitada. Normalmente, já na primeira visita à biblioteca, os alunos são intimidados de ainda trocar títulos na literatura infantil. Desta forma, o novo professor não tem a oportunidade de saber quem era esse leitor antes desta série e, por conseqüência, quebra a sua formação.

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

- Comodidade dos professores;
- Falta de leitura dos professores;
- Os dois itens anteriores para coordenadores, supervisores e direções;
- Baixo interesse que professores das outras áreas manifestam em relação à expressão dos educandos;
- Pouco investimento em livros e eventos culturais para alunos e professores juntos.

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

Feliz, muito feliz, pois vejo que falta de espaço e necessidade para eu colocar em prática aquilo em que acredito não é problema. As resistências em relação ao "diferente", com diálogo e demonstração de uma prática séria, ainda que lúdica e pouco apegada aos métodos tradicionais de avaliação, conseguem, aos poucos, convencer.

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

A "pré" (quase jurácica) concepção de que o professor de L.P. tem de corrigir "todos os erros", só o professor de linguagem é responsabilizado pelo desenvolvimento da fala, escrita e compreensão do idioma pelo educando. De um professor de "erotas" fala inadequadamente e escreve matemática sem acento, tudo bem. Do ponto de vista da coletividade, o professor de L.P. tem de usar óculos e ter um Napoleão Mendes de Almeida sob sua axila.

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.

Muito obrigado! Um abraço. Prof. José Ediberto Torizani

Questionário 10

P10 = Juliana

-- Selecione o Timbre para resposta -- | Guardadas | Mover | Copiar

7 -html-

Data: Wed, 11 Aug 2004 10:54:13 -0300 Cabeçalho Completo
De:
Para: <ediberto@unerj.br>
Assunto: Questionário para José, de Sueli Todos os Anexos

QUESTIONÁRIO

Escola:
Sexo: Feminino
Formação: Licenciatura em Letras (Português e Inglês)
Pós-graduação em Literatura infanto-juvenil
Ano de formação: 1989 – Licenciatura
1991 – Pós-graduação
Carga horária na rede municipal: 29 horas, 3 dias
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 13 anos

1. Participei de todos os cursos e eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, tais como, sobre os "Parâmetros Curriculares Nacionais", "A Pesquisa Escolar como Princípio Educativo" e "Aprendizagem e Avaliação: o Desafio da Educação".

2. Os cursos têm contribuído muito, pois serviram e servem como suporte para a dinamização de atividades, além de serem elementos geradores de discussão e reavaliação de práticas pedagógicas.

3. Acredito que são propostas educacionais coerentes, embasadas na realidade brasileira, cuja aplicabilidade depende não somente de boa vontade por parte dos professores, mas também de sua capacitação adequada. Daí a necessidade dos cursos de formação continuada fazerem-se presentes nos calendários de atividades das secretarias de educação.

4. 4.1 . Nem sempre é fácil pôr em prática efetiva esses dois eixos. Quando digo "efetiva", refiro-me a bons resultados, principalmente no que tange ao trabalho de prática de reflexão. Analisar os porquês de um ou outro uso da norma culta exige que o professor use de seus conhecimentos e também de um certo "feeling" para perceber o que é realmente importante ensinar, qual a aplicabilidade daquele conteúdo específico e de que forma pode-se atingir a sua aquisição, sem ficar preso a uma "decoreba gramatiqueira".

   4.2. Atividades lúdicas, como jogos, teatros são sempre uma boa opção. Os alunos também gostam de ler e recitar poemas, analisar suas mensagens, brincar com seus recursos rítmicos. E, é óbvio, uma história bem contada sempre é ouvida com atenção, enquanto que uma cheia de "daís", "nés", "assins" e outros que tais tende a ser questionada.

5. Os fatores não são novidades: má escolha da profissão e conseqüente frustração pessoal; formação deficiente nas universidades; ausência de objetivos claros durante as aulas de Português (para que é que estou ensinando isso?); escolas que ainda não dispõem de farto acervo literário e espaço físico para o mesmo; sérios problemas sociais no seio das famílias, que geram apatia e rebeldia por parte de nossas crianças e jovens.

6. Os treze últimos anos têm sido um grande desafio. Acredito que nossa proposta de trabalho é séria e ruma para o caminho certo, mas percebo que infelizmente há

professores que não sabem muito bem a que vieram. Amostra disso temos nos encontros por área, nos quais se percebe claramente quem está disposto a sempre reavaliar o que está fazendo e tentar tudo de novo, de outra maneira, se for preciso, e quem prefere não se arriscar.

7. Professores que não sabem a que vieram afetam negativamente nossa imagem, pois há uma tendência errônea de se generalizar as práticas pedagógicas. Os próprios alunos têm essa imagem e, conseqüentemente, aversão a aprender os "doces mistérios" de nossa língua.

   Uma situação que nos afeta positivamente é o arriscar-se a ser diferente que muitos professores de Língua Portuguesa já incluem em suas propostas de trabalho, com bons resultados. Tais resultados servem de motivação para se prosseguir com o trabalho, mesmo que haja as já conhecidas dificuldades.

« 7 »

Colega Professor(a), Questionário 11 P11 Cailda

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: _____ Sexo: feminino
Formação: Letras - USP - Ano de formação: 1975
Carga horária na rede municipal: 40h/a Total da carga horária semanal: 40 h/a
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? desde 1990

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?
Participei de todos os cursos patrocinados pela Prefeitura Municipal de Jsul, além do Congresso de Educação em Florianópolis (2000) organizado pela Editora Moderna.

2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?
Toda experiência que gere conhecimento e socialização dele contribui para a prática em sala de aula, principalmente no meu caso, que só comecei a lecionar após 15 anos de formada.

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?
Sendo bastante sincera, avalio as normas educacionais oficiais um tanto quanto utópicas, uma vez que os alunos chegam à 5ª série semi analfabetos, e, o que é pior, sem a menor motivação para aprendizagem.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Língua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

Eu participei da organização da Proposta Curricular de JSul, e em conjunto, procuramos contemplar essas práticas. No papel a Prop. de JSul está muito boa e bastante clara. Sua aplicabilidade deverá ser dosada de acordo com a clientela (escola/comunidade);

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

Procuro, particularmente, trabalhar a releitura através da contação de Histórias (de grandes autores, dos próprios alunos, individualmente ou em grupo) oralmente ou por escrito.

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

Como já disse anteriormente, o que mais tem prejudicado a aplicação de nossos conhecimentos, além de ser a falta de preparo dos alunos é a falta de interesse da grande maioria.

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

"Me sinto bastante podada"...
Faltam recursos - biblioteca (acervo e espaço);
- livro didático e paradidático para todos;
- vídeo, TV, computador ... etc. etc.
As condições de trabalho acabam por sufocar toda e qualquer manifestação de criatividade!

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

Negativamente → excessivo barulho na escola;
número de alunos em sala;
disciplina
apoio de orientação/supervisão.
direção mais acessível.

Positivamente → Colegas de escola e da Secretaria que compreendem nossas angústias.

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.
Muito obrigado! Um abraço, Prof. José Ediberto Torizani

Colega Professor(a), Questionário 12 P12= Amélia

Sou mestrando em Ciências da Linguagem e neste ano estou escrevendo minha dissertação que versa sobre a identidade do(a) professor(a) de língua materna da rede municipal de Jaraguá do Sul. Sendo assim, gostaria de contar com sua contribuição, respondendo ao questionário abaixo. Dessa forma, você estará colaborando com a minha pesquisa e com o campo da formação de professores de Língua Portuguesa (uma área em expansão no Brasil). Dos resultados dessa pesquisa, poderão emergir reflexões acerca de fatores que contribuem ou dificultam para uma prática efetiva do ensino de língua materna à luz dos novos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Jaraguá do Sul). A partir desses dados, poderá haver um intercâmbio de informações/conhecimentos que servirão para se pensar políticas educacionais que privilegiem a formação continuada dos professores, por exemplo.

Questionário

Escola: _____ Sexo: Feminino
Formação: Letras (I e L.P.) Pós Psicopedagogia Ano de formação: 2002
Carga horária na rede municipal: 37 Total da carga horária semanal: 37
Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Jaraguá do Sul? 18 anos

1. Você tem realizado pesquisas na área de Língua Portuguesa ou participado de cursos de formação continuada? Quais?

Só pesquisas individuais, curtas e com fins de resolver alguma dúvida. O último curso foi o Professor Competente

2. Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?

O 1º que participei em L.P., estava recentemente na sala de aula. Não aproveitei muito pois não sabia muito do lado prático. Depois ??? Acho que não houve outros ...

3. Como você avalia as propostas educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul?

Sou novata na área mas os PCNs estão certos na sua essência de que os alunos entendam desde uma receita de bolo, uma bula ou um contrato.

4. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de Língua Portuguesa, por *dois eixos de prática de linguagem: as práticas* de **uso** da linguagem (prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e as *práticas* de **reflexão** (prática de análise lingüística) sobre a língua e a linguagem. A Proposta Curricular de Jaraguá do Sul reflete essa organização.

- Como você vê a aplicabilidade desses eixos em sala de aula?

Tenho visto dificuldades em que o aluno se torne um leitor prático de contas de luz, água, contratos, documentos, etc. Eles têm muita dificuldade em entender, inclusive, os enunciados das questões de atividades em sala de aula. O raciocínio e a exposição de suas próprias idéias, em alguns momentos até quase impossível!

- Cite alguns conteúdos e/ou atividades que possam ajudar a explorar esses eixos de prática da linguagem na sala de aula.

* (As atividades de linguagem oral dirigida são difíceis mas a participação oral é sempre ativada)
Sortear colegas, descrevê-los no papel; ler sem dizer nomes e a classe conclui quem é. (?)
Depoimentos sobre assunto em estudo.
Justificar respostas (Por que você acha que é assim?)
Rever assuntos e pedir explicações a alunos que as queiram dar.

5. Que fatores (pessoais, formação, condições de ensino, recursos instrucionais, socioculturais etc) contribuem para ou dificultam a realização de uma prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCNs e da Proposta Curricular de Jaraguá do Sul?

A diversidade de fatores que precisamos ensinar e avaliar dificulta.
Corrigir uma produção de texto demora muito tempo e é onde está a finalização de um trabalho escrito.
Fazer entender um enunciado, observar uma figura para perceber detalhes → a TV e os games têm atrapalhado p/ que o aluno raciocine e tenha opinião.

6. Como você se vê sendo professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul?

Gostaria de ter mais auxílio, mas não como aconteceu na última reunião. Deveria ter havido uma participação de professores com mais experiência e opiniões daqueles que de fato, usaram um livro o ano inteiro para dizer onde ele é bom e onde falha.

7. Que situações afetam positiva ou/e negativamente sua imagem de professor(a) de Língua Portuguesa?

Socialmente é ruim se dizer professor de L.P. pois as pessoas acham que devemos falar tudo "certinho" e por outro lado algumas pessoas são hostis pelo nosso modo de falar e pelo medo de elas falarem errado e acharem q. estamos "reparando". Profissionalmente é muito mas muito trabalho mesmo. É um leque enorme de pontos a ensinar.

Obs.: Se for possível, gostaria de que você anexasse ao questionário uma cópia do seu plano de curso de 2004.
Muito obrigado! Um abraço. Prof. José Ediberto Torizani

* Sem efeito. PS: Se errei peço que não sejas hipócrita de se vangloriar nos erros dos outros. Não imite o Fernando Becker, tá?!

→

Nós professores somos desvalorizados e desrespeitados pela nossa própria classe e por alguns "doutores" que ouvimos, lemos seus livros e por incrível que pareça, aplaudimos e rimos junto. Hein!

Um abraço!

Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:
"Dissertação"
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.