



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAXIMIANO MARTINS DE MEIRELES

**IDENTIDADES EM TRAVESSIA: REPRESENTAÇÕES DE  
ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE SER PROFESSOR  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

MAXIMIANO MARTINS DE MEIRELES

**IDENTIDADES EM TRAVESSIA: REPRESENTAÇÕES DE  
ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE SER PROFESSOR DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II - para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz

Feira de Santana  
2013

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

M453i Meireles, Maximiano Martins de  
Identidades em travessia: representações de estudantes de letras sobre ser professor de língua portuguesa / Maximiano Martins de Meireles. – Feira de Santana, 2013.  
183 f.

Orientador: Antonio Roberto Seixas da Cruz

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Língua portuguesa. 2. Professor. 3. Representações. 4. Identidades. I. Cruz, Antonio Roberto Seixas da. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Departamento de Educação. IV. Título.

CDU: 371.13

MAXIMIANO MARTINS DE MEIRELES

**IDENTIDADES EM TRAVESSIA: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE  
LETRAS SOBRE SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho apresentado para Defesa de dissertação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz – Orientador  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Universidade Estadual da Bahia - UNEB

Prof<sup>a</sup>. Marinalva Lopes Ribeiro, PhD.  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana, 22 de março de 2013

Resultado: \_\_\_\_\_

Aos sujeitos desta pesquisa, pelas contribuições e  
parceria.

## UM GESTO DE GRATIDÃO

A construção desta investigação foi uma experiência de travessia, pois permitiu realizar movimentos investigativos no sentido de conhecer sujeitos e contextos, deslocando nosso olhar para conhecer o outro, em um exercício, também, de autoconhecimento. Assim, a escrita desta dissertação, embora, por vezes solitária, constituiu-se a partir da presença e das vozes de diferentes sujeitos que transversalizam este trabalho e que, de algum modo, tornaram possível a produção desta dissertação. A esses inúmeros sujeitos e vozes, meu gesto de gratidão.

A Deus, pelo cuidado e amor eterno, meu gesto de gratidão.

Ao meu pai, Everaldo; e minha mãe, Terezinha; aos irmãos Meireles: Mary Jane, Marcos, Marta, Mariana e Amélia, pela graça de tê-los em minha vida, como família, meu gesto de gratidão. À Maiane, Bismarck e Pedro Linci, pelas convivências na relação *sobrinhos-tio*, meu gesto de gratidão.

Ao professor Roberto, orientador desta dissertação, pela presença constante (nas orientações), presença e ação potencializadora para a elaboração deste trabalho, e, também, pela amizade e confiança no sentido de estar juntocom e fiar juntocom, meu gesto de gratidão.

Aos sujeitos desta pesquisa, por se fazerem presenças e vozes que constituem esta dissertação, meu gesto de gratidão.

Aos meus colegas, a primeira turma deste Programa de Pós-Graduação, por compartilharem dessa *experiência-travessia* como mestrando(s): pelas relações, pelas amizades construídas, pelos debates, pelas celebrações, meu gesto de gratidão.

Aos demais sujeitos deste Programa de Pós-Graduação em Educação: Colegiado, Professores/as e funcionários da Secretaria, pelos percursos formativos e pelas relações tecidas, meu gesto de gratidão.

Ao NEPPU, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária, na pessoa da coordenadora professora Marinalva, pela acolhida, pelo afeto e por potencializar meu *ser estudante-professor-pesquisador*, meu gesto de gratidão.

Ao professor Francisco Fábio Vasconcelos, que me permitiu realizar o Estágio Docência no componente curricular Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, contribuindo para minha formação como docente universitário e para realização desta investigação, meu gesto de gratidão.

À Secretaria Municipal de Educação de Tucano/Bahia e aos professores desta Rede de Ensino, colegas de trabalho, pela parceria construída, meu gesto de gratidão.

Às amigas Lívia, Ritinha e Taísa (ausência-presente), que, de algum modo, compartilharam comigo o cotidiano em Feira de Santana, no Feira VI, tornando os meus dias mais alegres e saborosos, meu gesto de gratidão.

À amiga Ludimila, pelas travessias com-partilhadas, e por me fazer vi-ver um pouco de sua cidade (Feira de Santana), meu gesto de gratidão. Às amigas Jéssica Fernanda e Taiara, pela amizade e pelas vivências nesse tornar-se pesquisador(a), de diferentes modos e contextos.

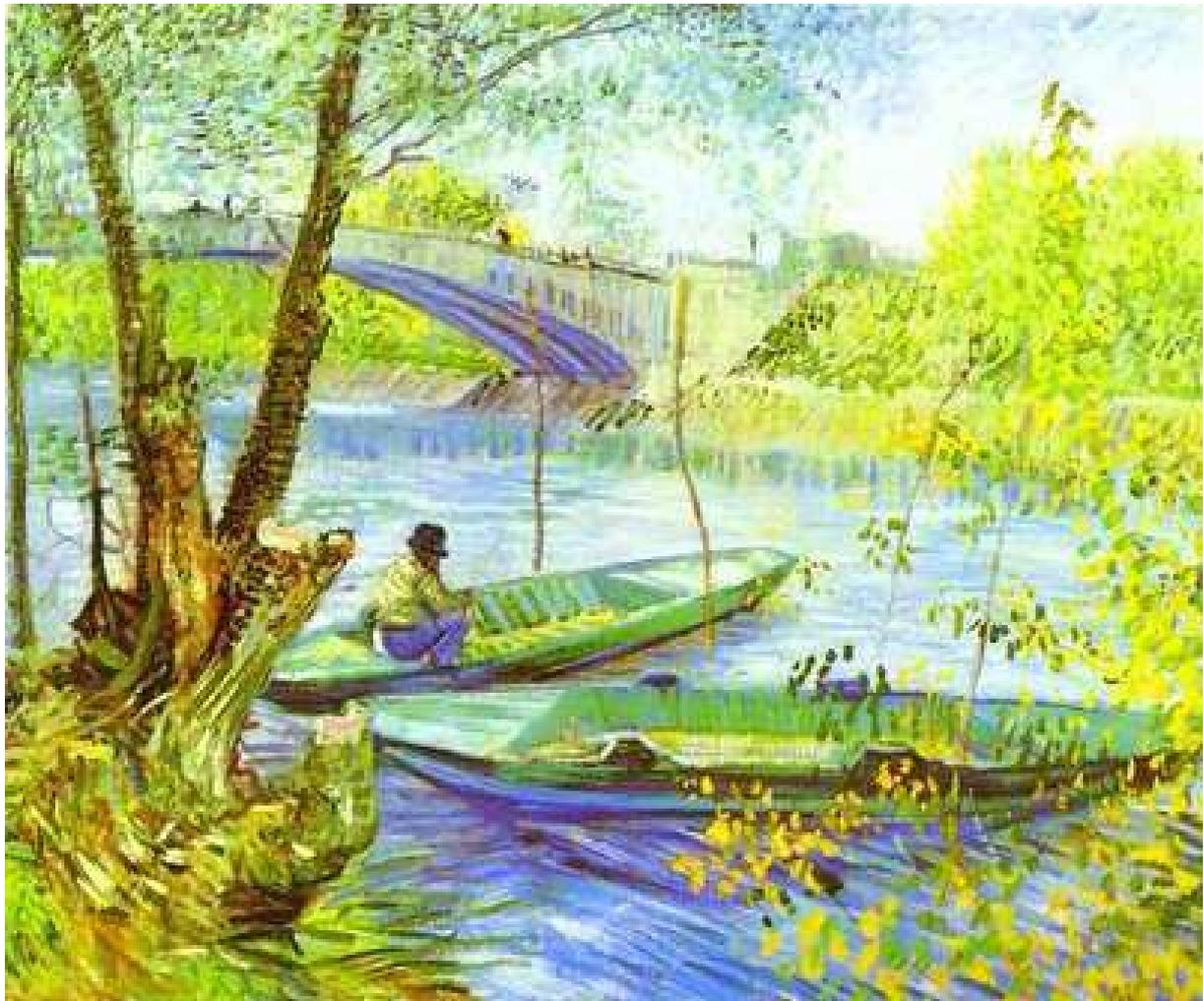
Aos passionistas, amigos da Boa Viagem e de contextos outros, em especial Lucas, pela amizade mesmo, meu gesto de gratidão.

Aos amigos de minha terra, Tucano, em especial a José Valdir, por me inspirar nesse lugar de Ser-tão, meu gesto de gratidão.

Às professoras que compõem esta banca, primeiras leitoras desta dissertação, Marinalva e Maria de Fátima, pelas contribuições desde a banca de qualificação, meu gesto de gratidão.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo o fomento à esta pesquisa, por meio da bolsa que me foi concedida, meu gesto de gratidão.

A experiência de si é um exercício de travessia. É a travessia que possibilita o existir do "homem humano". Afinal, viver é realizar movimentos na busca de si, para lá de, de parte a parte. Viver é um constante des-caminhar, trans-formar-se, traduzindo-(se) e interpretando-(se), tornando-se humano, nessa constante e perigosa travessia (Maximiano Martins de Meireles).



Existe é homem humano. Travessia.  
Guimarães Rosa

## RESUMO

Esta investigação problematiza as identidades docentes de estudantes de Licenciatura em Letras, no sentido de compreender o que é ser professor de Língua Portuguesa para o próprio estudante, professor em formação. Nessa perspectiva, a presente Dissertação teve a seguinte questão de pesquisa: Que representações sobre ser professor de Língua Portuguesa emergem no discurso de estudantes de Letras da UEFS e concorrem para a construção de suas identidades docentes? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada no paradigma emergente de ciência (SOUSA SANTOS, 2004), em diálogo com alguns princípios da Teoria das Representações Sociais (ARRUDA, 2011). O *lócus* foi a Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e os sujeitos colaboradores foram um total de seis estudantes do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. Para constituir o *corpus* deste trabalho, foram realizadas entrevistas, além do uso de memoriais de formação, *portfólios* e análise documental do Projeto Pedagógico do curso em questão. Os recortes discursivos foram analisados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de Linha Francesa (ORLANDI, 2008), em diálogo com os Estudos Culturais (HALL, 2006), as discussões no campo da Formação de Professores (CORACINI, 2007; TARDIF, 2012) e dos Estudos (Auto) biográficos (NÓVOA, 1992; PASSEGI, 2008). Como resultados alcançados, podemos perceber que os discursos dos sujeitos demarcaram a porosidade da fronteira entre querer ser e não ser professor, desvelando movimentos de identificação contraditórios em relação à docência. Percebemos, também, que os sujeitos representam o ensino da Língua Portuguesa como ensino de gramática normativa, constituindo uma identidade marcada pela ausência: a falta da gramática durante a formação no curso. No entanto, embates vão surgindo à medida que essa imagem de Língua Portuguesa é relativizada pelo saberes da Linguística. Ademais, os estudantes evidenciaram a necessidade de terem uma prática pedagógica diferente dos seus professores do ensino fundamental e médio, para além do ensino da gramática normativa, constituindo, assim, identidades em travessia. No tocante à formação docente, os estudantes sinalizaram a importância das disciplinas didático-pedagógicas, ressaltando, por outro lado, a necessidade de incluir no currículo mais disciplinas dessa natureza, posto que, segundo eles, o curso enfatiza a formação do pesquisador, ao tempo em que marginaliza saberes e práticas relacionadas à profissão docente, gerando, portanto, um silenciamento da docência.

**Palavras-chave:** Identidade(s). Língua Portuguesa. Representações. Ser professor.

## ABSTRACT

This research discusses the identities of teachers of students in Arts Degree, in order to understand what it is to teach Portuguese to their own student teacher in training. In this perspective, this thesis had the following research question: What representations about being a teacher of Portuguese Language emerge in the speech of students of Arts and UEFS compete to build their teaching identities? This is a qualitative research based on the emerging paradigm of science (SOUSA SANTOS, 2004), in dialogue with some principles of social representations theory (Arruda, 2011). The locus was the State University of Feira de Santana / UEFS collaborators and subjects were a total of six students from the Bachelor of Arts Vernacular. To form the corpus of this study, interviews were conducted, and the use of memorials training, portfolios and document analysis of the pedagogical project of the course in question. The discursive clippings were analyzed from the theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis of French Line (ORLANDI, 2008), in dialogue with cultural studies (Hall, 2006), discussions in the field of Teacher Education (CORACINI, 2007; TARDIF, 2012) and studies (Auto) Biographical (NÓVOA, 1992; PASSEGI, 2008). As results, we can see that the subject discourses demarcated the border between the porosity and not wanting to be a teacher, unveiling identification contradictory movements in relation to teaching. We also found that subjects represent the teaching of Portuguese as teaching grammar rules, constituting an identity marked by absence: the lack of grammar during coursework. However, conflicts arise as this image of Portuguese Language is relativized by the knowledge of linguistics. In addition, students have highlighted the need for a pedagogical practice different from his elementary school teachers and middle beyond the teaching of grammar rules, thus constituting identities in crossing. Regarding teacher training, students showed the importance of didactic and pedagogical disciplines, emphasizing, on the other hand, the need to include more subjects in the curriculum of this nature, since, according to them, the course emphasizes the training of the researcher, the time that marginalizes knowledge and practices related to the teaching profession, creating therefore a silencing of teaching.

**Keywords:** Identity (s). Portuguese. Representations. Be teacher.

## SUMÁRIO

<b>1 ENREDANDO OS FIOS INICIAIS</b> .....	14
1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	14
1.2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS PERCORRIDOS.....	24
1.2.1 A “TERCEIRA MARGEM DO RIO”: POR UMA EPISTEMOLOGIA DE TRAVESSIAS.....	24
1.2.2 PRINCÍPIOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO ELEMENTO FORMATIVO.....	32
1.3 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
1.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS.....	37
1.4.1 <b>Entrevista semi-estruturada</b> .....	37
1.4.2 <b>Memorial de Formação</b> .....	40
1.4.3 <b>Portifólio de Estágio Supervisionado</b> .....	42
1.4.4 <b>Análise documental</b> .....	44
1.5 A ANÁLISE DE DISCURSO NO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	44
1.6 DISPOSIÇÃO DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO.....	47
<b>2 TECENDO OS FIOS TEÓRICOS</b> .....	51
2.1 POR UMA NOÇÃO DE IDENTIDADE E SUJEITO.....	51
2.2 IDENTIDADES E AS RELAÇÕES COM O DISCURSO.....	55
2.3 AS IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.....	59
2.4 IMPLICAÇÕES DOS PERCURSOS DE <i>VIDA-FORMAÇÃO</i> NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES.....	62
2.5 SER PROFESSOR DE LP: REPRESENTAÇÕES DE SI E (DO ENSINO) DA LÍNGUA.....	67
<b>3 REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE DOCÊNCIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	76
3.1 UM POUCO SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	77
3.1.1 <b>Adélia: “vale a pena esperar”</b> .....	77
3.1.2 <b>João: “a vida é assim: o que ela quer dá gente é coragem”</b> .....	80
3.1.3 <b>Lya: “para reinventar-se é preciso pensar”</b> .....	84
3.1.4 <b>Cecília: “a vida só é possível reiventada”</b> .....	86
3.1.5 <b>Ana e suas histórias</b> .....	90
3.1.6 <b>Helena, “a mulher no espelho”</b> .....	92
3.2 DO AMOR AO DISSABOR, DO ABANDONO À PERMANÊNCIA: SER PROFESSOR(A) SIM, MAS.....	94
3.3 GRAMÁTICA: DA EXPECTATIVA À FALTA.....	106
3.4 “A GENTE SONHA EM FAZER DIFERENTE”: O DESEJO DE MUDAR, DE TRANSFORMAR.....	113
3.5 REPRESENTAÇÕES EM TRAVESSIA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALÉM DA GRAMÁTICA NORMATIVA.....	121
<b>4 IDENTIDADES DOCENTES DE SUJEITOS EM (TRANS) FORMAÇÃO</b> .....	131
4.1 O PROJETO DO CURSO DE LETRAS: CONTEXTUALIZANDO ALGUMAS QUESTÕES.....	131
4.2 DA PRESENÇA AO SILENCIAMENTO DA DOCÊNCIA NO PROCESSO FORMATIVO.....	134

4.3 'CONTRA O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA': POR UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA.....	145
<b>5 ENTRE VOZES, FIOS, NÓS E AMARRAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>170</b>
APÊNDICE 1 ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	170
APÊNDICE 2 ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DO MEMORIAL.....	171
APÊNDICE 3 CONSENTIMENTO INFORMADO.....	172
APÊNDICE 4 MODELO DE FICHA DE CATEGORIZAÇÃO.....	173
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO 1 ORIENTAÇÕES ELABORAÇÃO DO PORTIFÓLIO DE ESTÁGIO.....	181



Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta, continuarei a escrever.  
Clarice Lispector

## 1 ENREDANDO OS FIOS INICIAIS

### 1.1A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A escrita deste trabalho, a busca em configurar este objeto de pesquisa, constituiu-se, metaforicamente, no exercício da personagem do conto de Marina Colasanti, a ‘moça tecelã’:

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava [...] Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia.

Assim como a protagonista da história citada, nossa perspectiva foi de entretecer fios, cruzar e entrelaçar ideias no sentido de possibilitar uma aproximação, dar forma, constituir, delimitar e contemplar, ainda que inicialmente, nosso objeto de investigação: os processos identitários de estudantes de Letras, professores em (trans)formação.

No sentido de construir nosso objeto de pesquisa fomos adentrando num movimento científico de transição paradigmática (SOUSA SANTOS, 2004; ARRUDA, 2003; GHEDIN, 2008), que aponta para “novos entendimentos sobre a realidade social que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa (GHEDIN, 2008), assim como para uma nova concepção de ciência que passa a deslocar e incorporar elementos ausentes no paradigma científico moderno.

O paradigma emergente (SOUSA SANTOS, 2004) aponta para uma epistemologia de travessias (TEIXEIRA, 2000), chamando a ciência para uma nova cientificidade, cujos saberes científicos se constroem na base de um conhecimento emancipação, no reconhecimento, na solidariedade, contra o silêncio dos saberes e a diferença das vozes, a favor, assim, de travessias de saberes e experiências. Com essa perspectiva, busca-se configurar uma ciência polifônica e polilógica, sem separar nem negar, ou seja, de modo

dialógico (TEIXEIRA, 2000). Sendo assim, é preciso fazer o exercício de articular o que foi separado de maneira tão radical: sujeito/objeto; ciência/senso comum; objetividade/subjetividade.

A epistemologia de travessias implica na valorização da pesquisa qualitativa; do saber do senso comum; da simbiose sujeito-objeto, emoção-razão; da subjetividade do pesquisador/pesquisado; (SOUZA SANTOS, 2004) do aspecto polissêmico dos dados (ARRUDA, 2004); de um rigor outro, contemplando a especificidade da situação de pesquisa, atentando para a descrição minuciosa e rigorosa do contexto de sua realização, da trajetória percorrida pelo pesquisador e de como procedeu em sua interpretação, permitindo uma visão caleidoscópica do fenômeno estudado (FERREIRA, 2004).

Nesse momento de transição, novas formas de pesquisa e novas compreensões vão sendo incorporadas ao conhecimento educacional. É nesse cenário que, superando a dimensão da invisibilidade,

O professor vem à cena. Sua pessoa, sua fala, sua interpretação do vivido, suas representações, seu olhar, a dimensão de suas necessidades e expectativas trazem novo panorama: o professor como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia (GHEDIN, 2008, p. 60).

Com esses descolamentos epistemológicos, o professor vai se configurando não apenas como objeto de pesquisa, mas também como sujeito. Dessa maneira, as pesquisas qualitativas passam a centrar seu foco na descoberta e compreensão desse sujeito (GHEDIN, 2008), preocupando-se com suas histórias de vida, formação e profissão. Nessa nova dimensão,

É possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não a realidade sobre ele; ao conceber a subjetividade como um fator entre seres humanos em ação, passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade (GHEDIN, 2008, p. 61).

Foi nesse sentido que buscamos, de algum modo, engendrar nosso

objeto/problema de pesquisa.

É importante salientar que investigar processos identitários, no âmbito da formação de professores, pressupõe caminhar em dois sentidos diferenciados e complementares: um que diz respeito ao estudante, futuro professor; o outro ao professor como docente. Em termos de objeto de estudo, isto significa dizer que a discussão pode endereçar-se para os processos formativos iniciais ou para as trajetórias da formação continuada. Estes dois sentidos não se configuram como antagônicos e excludentes, apenas delimitam o campo de estudo.

Assim, foi preciso fazer uma escolha. Por acreditarmos que a construção da identidade do professor é um processo que, necessariamente, transita pela formação acadêmica (LANDEIRA, 2006) e considerando, ainda, escassez de pesquisas neste sentido, optamos por investigar os movimentos identitários de estudantes de Letras no contexto da formação inicial.

Nesse processo de escolha, algumas perguntas surgiram: Que razões nos motivaram na escolha do objeto de estudo? Por que estudar a identidade docente de estudantes de Letras no contexto da formação inicial? O que as dissertações e teses revelam sobre a temática? Que implicações pessoais, profissionais e acadêmicas atravessam este estudo? Qual a relevância acadêmica e social da discussão? E foi assim, entre idas e vindas, no desejo de buscar algumas respostas, que surgiu e se constituiu nossa investigação.

Para além das questões de natureza epistemológica, a pesquisa ora apresentada partiu do princípio de que a escolha de um tema, ou seja, de um objeto de pesquisa, está relacionada também às questões intersubjetivas que permeiam a experiência e a trajetória pessoal, profissional e acadêmica do pesquisador. Esse entendimento é fruto de um paradigma científico emergente, o qual vem incorporando novos elementos no fazer ciência, dentre eles a questão da subjetividade, indo, nesse sentido, para além da ideia de neutralidade e de objetividade presente no paradigma científico moderno (SOUSA SANTOS, 2004).

Dessa perspectiva, podemos dizer que constituir um objeto de estudo é um exercício de indagação. Isso implica em compreender que o problema de pesquisa não está à deriva no mundo, pronto para ser descoberto pelo

pesquisador, mas, ao contrário, ele vai se forjando a partir de inquietações do próprio sujeito que pretende pesquisar (CARVALHO, 2011).

O meu<sup>1</sup> interesse em adentrar um Mestrado em Educação e investigar a questão da construção da identidade docente do estudante de Licenciatura em Letras nasceu, inicialmente, de minhas vivências como professor e coordenador pedagógico na rede municipal de ensino, no município de Tucano/BA, ao longo de oito anos de trabalho. Logo após a conclusão do ensino médio, curso de magistério, e a entrada na Universidade, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas- UNEB, campus XXII- no ano de 2003, comecei, na minha terra, Município de Tucano/BA, minha trajetória profissional na docência.

Dessa maneira, no referido ano, ao mesmo tempo em que iniciei a graduação, consegui um contrato no município e tornei-me professor de Língua Portuguesa, em turmas de 5ª série do ensino fundamental séries finais, na Escola Municipal Madre Paulina. Nos dois anos seguintes, ainda como professor contratado, trabalhei na mesma instituição, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia. No final de 2005, prestei concurso público municipal e fui aprovado, tornando-me professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Tucano. Entre 2006 a 2011, trabalhei em diversos espaços, como professor de educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental, orientador e coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, e ainda, como coordenador/professor-formador em cursos de formação continuada, realizados pelo/no município.

Essa experiência, embora em pouco espaço de tempo, foi sem dúvida, uma caminhada que ia se construindo, refazendo-se e ampliando-se. E na dinâmica da vida, e no movimento que não para... os caminhos se refazem e novas experiências nos chamam a aprender: aprender a ser professor, a ser gestor, a ser coordenador e continuar uma história que já teve a contribuição de tantos outros sujeitos. Assim, seja como docente, seja como coordenador pedagógico, ora na sala de aula, ora nos espaços de formação continuada, sempre estive em contato com outros professores e, junto com eles, vivenciei encantos e desencantos, as contradições, os desafios, os dilemas que

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos da escrita, há uma alternância da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular, por tratar de questões tão singulares.

permeiam a profissão e a constituição da identidade docente.

Do ponto vista acadêmico e profissional, o que justifica é a questão de minha formação inicial em Letras Vernáculas e, também, o fato de me constituir professor de Língua Portuguesa, 'parte' significativa da minha identidade docente. É a partir desses lugares formativos, trazendo marcas dessas experiências, que busquei significar e ir constituindo a presente investigação.

Apropriando-me das palavras de Brito (2009), posso dizer que talvez tenha sido essa a razão, a despeito da justificativa 'acadêmico-científica', que motivou a elaboração deste trabalho:

Entender meu próprio percurso de formação - visto que jamais será 'finalizado' [...] como sujeito que já esteve na posição de nossos sujeitos de pesquisa. Trata-se simplesmente de nos contemplar no olhar do outro para tentar também contemplá-lo de uma outra forma, por um novo gesto (BRITO, 2009, p.1).

Nessa perspectiva, em diálogo com Sousa Santos (2004), é que podemos dizer que todo conhecimento se configura em auto-conhecimento.

O estudo sobre a identidade docente e sobre as questões ligadas à formação de professores, não somente na formação do docente de Língua Portuguesa vem ganhando espaços nas pesquisas acadêmicas, sobretudo a partir da década de 90. Numa pesquisa realizada por Lemos (2009, p. 32):

Foi possível constatar que, para o período considerado, principalmente a partir da segunda metade dos anos 90, houve um considerável aumento da utilização do conceito de identidade profissional [...] A utilização do conceito de identidade profissional docente em meados dos anos 90 coincide com o crescimento de pesquisas sobre formação docente voltadas às questões relacionadas com histórias de vida, memória, representações, ciclos de vida e trabalho com autobiografia e narrativas docentes.

Ao fazermos um levantamento no Banco de teses/dissertações da CAPES, utilizando a expressão "identidade docente", foi possível identificar que existem 120 teses/dissertações, o que revela o interesse de vários pesquisadores pela temática. É importante salientar que os estudos abordam a construção da identidade docente nas mais variadas perspectivas. Emergem,

como temáticas privilegiadas, as discussões e investigações endereçadas à construção da identidade docente no âmbito da educação, priorizando o *sujeito-professor* no cotidiano da escola, no desenvolvimento de práticas pedagógicas, nos contextos da formação continuada.

Entretanto, no que se refere à identidade docente na formação inicial, percebemos que existe um número reduzido de pesquisas, sendo prioridade, nesse contexto, o estudo com licenciandos do Curso de Pedagogia. É importante destacar, ainda, que esta pesquisa da literatura sobre identidade docente de professores de línguas, em bancos de teses e dissertações, revelou que a questão da formação continuada tem merecido um maior destaque e uma maior preocupação.

Isto sinaliza, por outro lado, uma espécie de lacuna no tocante à realização de pesquisas que tomem como objeto de investigação a construção da identidade docente de estudantes do Curso de Letras, futuros professores, no contexto da formação inicial, no sentido de entender como esses sujeitos expressam em seus discursos elementos constitutivos dessa identidade.

Para uma compreensão mais precisa da questão, foi necessário continuar fazendo um levantamento minucioso, com foco nos estudos sobre o *sujeito-professor* de língua (materna e estrangeira), e, sobretudo, com um olhar atento aos estudos referentes ao *sujeito-aluno*, futuro professor de Língua Portuguesa, estudante do Curso de Licenciatura em Letras. Apresentamos a seguir, um panorama sobre os enfoques presentes nas dissertações e teses, defendidas no período de 2003 a 2009, identificadas no portal da CAPES, no que diz respeito aos processos identitários de estudantes de Letras.

Neste processo de levantamento de literatura, foi possível identificar cinco trabalhos de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado, que investigam a identidade docente de estudante de letras. Em síntese, foi possível reunir esses estudos em duas perspectivas: a) a identidade docente problematizada a partir dos currículos dos cursos de letras b) a identidade docente problematizada a partir dos dizeres dos estudantes de Letras.

As pesquisas vinculadas à primeira perspectiva, (MACEDO, 2005 KUCHARSKI, 2004; PERES, 2007), buscaram, em linhas gerais, problematizar os processos identitários de estudantes de letras, a partir dos conflitos, noções

de conhecimento, paradigmas e representações presentes no currículo dos cursos de letras que agem na constituição das identidades dos referidos sujeitos.

O estudo de Macedo (2005) revelou as contradições presentes no currículo do curso de letras investigado, o qual demonstrou ser crítico-dialógico, porém, o conhecimento legitimado como válido estava ancorado numa formação tradicional de educação. Segundo a autora, esse conflito é silenciado para que o currículo se apresente como coerente. A análise constituída na dissertação também revelou o autoritarismo do discurso do currículo, uma vez que ele cria idealmente posições-sujeito homogêneas e naturalizadas que, provavelmente, concorrerão para a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais.

A pesquisa de Kucharski (2004) apontou a tensão entre o discurso inovador assumido pelos licenciandos em Letras e uma prática que demonstra forte aliança aos princípios metodológicos tradicionalista e, conseqüentemente, práticas pedagógicas que estiveram sempre muito aquém do que se imagina como neoparadigmática.

O trabalho de Peres (2007) constatou que o currículo proposto pelo Projeto Pedagógico do curso investigado se mostrou pautado na racionalidade técnica, porque, além de por a formação docente em segundo plano, demonstra conceber que apenas as disciplinas teóricas sejam suficientes no processo formativo e não promove articulação efetiva entre teoria e prática, o que estaria prejudicando a formação inicial de professores de língua portuguesa. Por essa razão, tanto os professores-formadores quanto os estudantes de Letras consideram ser preciso oferecer mais prática pedagógica na formação inicial, por entenderem que a base de conhecimentos necessária ao professor de Língua Portuguesa deva envolver conteúdos da área específica, práticos, pedagógicos e contextuais.

As pesquisas vinculadas à segunda perspectiva buscaram compreender a constituição da identidade dos estudantes de Letras a partir de suas narrativas (ZAKIR, 2008), assim como a partir do embate de vozes na construção das imagens dos 'sujeitos-professores-de-língua(s)-em formação' (BRITO, 2009).

O estudo realizado por Zakir (2008) revelou que o curso de Letras em questão indica não proporcionar as mediações necessárias para que os futuros professores estabeleçam relações entre teoria e prática docente. Para superação, desse problema, o trabalho constituiu alguns indicativos: a) é necessário repensar a importância da licenciatura na formação dos professores e estabelecer um diálogo mais efetivo entre as disciplinas específicas e as pedagógicas do curso; b) quando há um diálogo entre teoria e prática docente, o estágio de observação torna-se um momento importante no qual o futuro professor parece ter mais consciência em relação à profissão que escolheu; c) é possível questionar e pensar na transformação de práticas escolares reproduzidas historicamente.

Já a pesquisa desenvolvida por Brito (2009) revelou que, em se tratando da questão do “ser professor”, existe um embate dos dizeres entre teorias pedagógicas tradicionais e atuais, entre teorias linguísticas e o discurso neoliberal. Em relação ao saber sobre a língua, verificou-se que a posição sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação se confronta com a posição sujeito-usuário-da-língua por meio do jogo de aceitação-resistência da gramática normativa.

A partir deste levantamento, foi possível identificar que os estudos sobre a identidade docente do estudante de Letras, futuro professor de Língua Portuguesa, estão, de alguma forma, mais centrados no estudo do currículo dos referidos cursos. Porém, há uma lacuna em investigações sobre a construção da identidade docente que tomem como foco as representações e sentidos que emergem nos discursos dos estudantes de Letras e que concorrem para a constituição identitária desse sujeito. Sendo assim, percebemos a necessidade de pesquisas que levem em consideração as falas destes sujeitos, no sentido de pensar a identidade do professor de Língua Portuguesa a partir da voz dos estudantes, suas representações - discursos e pontos de vista, pensando a formação inicial como desencadeadora da identidade docente.

Foi assim, a partir de inúmeros exercícios epistemológicos e reflexivos, com a intenção de delimitar o objeto de estudo dessa pesquisa e, principalmente, de ajudar a preencher a lacuna de investigações sobre a construção da identidade docente do estudante de Licenciatura em Letras,

tomando como foco as representações que concorrem para assunção identitária desse sujeito, que surgiu a questão norteadora dessa pesquisa: **Que representações sobre o ser professor de Língua Portuguesa emergem nos discursos de estudantes de Letras da UEFS e concorrem para a construção de suas identidades docentes?**

Dessa perspectiva, em aproximação a pesquisa de Brito (2009) algumas curiosidades epistêmicas surgiram. Quando os estudantes de Letras tomam a palavra para discorrer sobre aspectos relativos à sua identidade docente em *trans-formação*, que representações sobre o 'ser' professor vêm à tona? Que saberes são acionados em seus discursos? Seus dizeres revelam uma identificação ou não com a profissão? Quais vozes atravessam suas posições identitárias? Que pontos de vista constroem sobre a relevância do curso de letras para a constituição de suas identidades docentes como futuros professores de Língua Portuguesa?

Deste modo, foram sistematizadas as seguintes questões de pesquisa: 1. De que modo os estudantes de Letras foram, durante a formação, identificando-se ou não com a profissão docente? 2. Que sentidos o estudante de Letras constrói sobre o ser, o modo de ser, de tornar-se e vir a ser professor? 3. Do ponto de vista do estudante, qual a relevância da formação inicial na sua constituição identitária? 4. Que discursos acadêmicos interpelam as posições identitárias desses sujeitos? 5. Como o curso de Letras contribuiu na constituição das identidades docentes de futuros professores de Língua Portuguesa?

Tendo em vista a questão norteadora desta pesquisa, delimitamos o seguinte objetivo geral: **investigar as representações sobre o ser professor de Língua Portuguesa que emergem nos discursos de estudantes de Letras da UEFS e concorrem para a construção de suas identidades docentes.** Como desdobramento do objetivo geral, constituímos os seguintes objetivos específicos: a) verificar como os estudantes de Letras foram, durante a formação, identificando-se ou não com a docência; b) identificar os sentidos que os estudantes de Letras atribuem ao que é ser professor de Língua Portuguesa; c) identificar, no discurso de estudantes de Letras, a relevância da formação inicial na construção de suas identidades docentes; d) analisar as

representações constitutivas das identidades docentes que emergem no discurso de estudantes de Licenciatura em Letras; e) constituir indicativos sobre o curso de Licenciatura em Letras no que se refere à formação para a docência.

Nas palavras de Brito (2009), entender por que algumas representações sobre o 'ser/tornar-se' professor se fixam enquanto outras são silenciadas, confrontadas, recusadas, é olhar o movimento dos sentidos na história e o funcionamento da linguagem como processo discursivo, como desencadeador de identidade(s) docente(s).

Compartilhando com outros estudiosos a ideia de que a linguagem, as narrativas, os textos e os discursos não apenas falam sobre coisas, mas ao fazer isso as instituem, inventam identidades (CARDOSO, 2003), consideramos importante identificar os modelos ideais de profissionalidade (D'ÁVILA, 2007), as imagens e ideias que, no processo de formação, vêm instituindo nos estudantes de Letras modos de se ver como professor (de língua materna), uma vez que é em um curso específico e com respectivos professores formadores que os estudantes estão aprendendo a profissão e tem como referência para construírem a sua profissionalidade (GUIMARÃES, 2004).

Para Pimenta e Lucena (2004, p.64), os cursos de formação de professores se configuram como dispositivo no fortalecimento da identidade docente à medida que possibilitam a reflexão das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão, constituindo formas de identificação com a profissão.

É no seio da formação inicial que se encontra o momento adequado para identificar essas representações, compreendê-las, e, também transformá-las (D'ÁVILA, 2007). Nesta perspectiva, coloca-se uma necessidade: a escuta das representações desses estudantes, dos seus saberes e quererem nas disciplinas do curso de licenciatura (D'ÁVILA, 2007), em um curso que contemple a subjetividade dos sujeitos. É neste movimento, portanto, que se inscreve nosso objeto de pesquisa.

É importante dizer, ainda, que essa pesquisa faz-se necessária e configura-se como relevante, na medida em que retoma a centralidade do professor nos debates educativos e nas problemáticas de pesquisas nesta área (NÓVOA, 1992), pensando a construção das identidades docentes numa

perspectiva polifônica, demarcando, assim, as representações e as vozes (acadêmicas) que concorrem para a posição identitária de um sujeito em (trans)formação: discussão pouco explorada nas pesquisas acadêmicas.

Ademais, pensar essas questões, no âmbito da formação inicial, permite dar visibilidade a esta experiência formativa que se configura na primeira etapa da constituição identitária (NETO, 2007), ao fornecer um arcabouço ideológico e pedagógico sobre o qual o professor constrói sua identidade (ARROYO, 1996), sendo, portanto, desencadeadora do perfil profissional (PERRENOUD, 2001).

Partimos do pressuposto de que as posições identitárias se constituem a partir dos conflitos provenientes das representações sociais construídas historicamente sobre o que é 'ser' professor e pelos dizeres acadêmicos que vão sendo apropriados, reelaborados e ressignificados pelos estudantes de Letras, ao longo de sua formação.

Podemos dizer que as questões aqui postas desvelam a dimensão autobiográfica, intersubjetiva, profissional, acadêmica e epistemológica que se inserem nessa pesquisa, ao mesmo tempo em que justificam a pertinência do estudo, demarcando, portanto, as perspectivas dessa investigação.

## 1.2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS PERCORRIDOS

### 1.2.1 A "TERCEIRA MARGEM DO RIO": POR UMA EPISTEMOLOGIA DE TRAVESSIAS

A imagem da travessia tão presente na literatura de Guimarães Rosa nos inspira a pensar, metaforicamente, nas transformações epistemológicas que estão ocorrendo na ciência e, conseqüentemente, no processo de investigação científica. A expressão "terceira margem do rio", título de um dos contos do referido autor<sup>2</sup>, foi aqui utilizada como uma metáfora que remete à transição paradigmática no fazer científico. O paradigma moderno de pesquisa é assim atravessado pelo movimento emergente das margens, configurando-se numa

---

<sup>2</sup> Do livro Primeiras Estórias.

possibilidade de se construir uma ciência plural, mais subjetiva, dialógica e polifônica.

O referido momento de transição é marcado pelo “perigo”, pela desacomodação e conflitos entre paradigmas, uma vez que

A pesquisa se perguntou por muito tempo como isolar os sentimentos, as crenças, e tentou neutralizá-los. Pesquisar também é muito perigoso. Para chegar ao conhecimento, tradicionalmente, o risco de contaminação precisava ser neutralizado, sob a pena de se alastrar para tudo que não fosse estritamente sacralizado pelo rigor (ARRUDA, 2003, p. 11).

Nesse sentido, embates se estabelecem : a ciência contemporânea é marcada por um cruzamento de sombras, de um tempo entrecortado por sombras do passado e do futuro. Nas palavras de Sousa Santos (2004, p.13), são “sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser.”

De um lado, o paradigma dominante, como modelo totalitário, vem historicamente impondo-se no sentido de anular o caráter plural da ciência, à medida que desconsidera outras formas de conhecimento que não estejam pautadas em seus princípios epistemológicos, em sua lógica de investigação, em suas regras metodológicas. Nessa perspectiva, só é considerado conhecimento científico aquilo que é possível quantificar, ou seja, “o que não é quantificável, é cientificamente, irrelevante”. Assim sendo, conhecer é sinônimo de dividir, classificar, observar e medir com rigor; sendo que, o rigor científico é aferido pelo rigor das medições (SOUSA SANTOS, 2004, p. 15).

Para Sousa Santos (2004, p. 114),

A ciência moderna é uma forma de saber que se afirma desencantada e desapaixonada. Os métodos de distanciação – conceitos frios, retórica não-retórica, literalização das metáforas, atitudes antipsicacógicas, supressão da biografia, encontra-se entre as principais estratégias argumentativas subjacentes ao desencantamento que alegadamente garante a reprodução do dualismo sujeito/objeto. Prazer, paixão, emoção, retórica, estilo, biografia, tudo isso pode perturbar esse

dualismo e, por isso, tem de ser rejeitado.

Se por um lado a tradição ainda cobra o velho preço a pagar para algo ser considerado ciência, por outro lado, o paradigma emergente, vem reivindicando “para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza” (SOUSA SANTOS, 1995, p. 19). Sem desconsiderar o uso de métodos quantitativos, prima-se pelo uso de métodos qualitativos. Para além da neutralidade e objetividade das ciências naturais, celebra-se a subjetividade, própria da ação humana, com vistas à construção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo da realidade.

No contexto contemporâneo, tem-se questionado o discurso científico instituído pela modernidade ocidental europeia, tendo em vista que este mesmo discurso considerava e ainda considera científico o conhecimento produzido a partir de bases estabelecidas pelo método positivista, apoiado na experimentação, mensuração e controle rigoroso dos dados, tanto nas ciências naturais quanto nas ciências humanas (PÁDUA, 2005). Assim, conhecer é sinônimo de dividir, classificar o que foi separado para depois traçar relações sistemáticas entre os vários elementos identificados, no sentido de buscar princípios de verdades essencialistas, atemporais e universalistas.

Contudo, as concepções contemporâneas sobre o processo do conhecimento compreendem o real como um fenômeno histórico, cultural, dinâmico, cuja complexidade não deve ser rompida nem simplificada. Neste sentido, nossa postura epistemológica pauta-se em princípios da abordagem qualitativa, uma vez que esta tem se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais. Ademais, conforme salienta Ferreira (2004, p. 27).

Este tipo de pesquisa é visto como uma situação na qual ocorrem processos de produção de sentido, em que o pesquisador e participantes estão envolvidos e não, simplesmente, como uma situação na qual processos externos ao observador estejam sendo representados de uma forma

verídica. Assim, em vez de se buscar validade e fidedignidade, deve-se enfatizar a especificidade da situação de pesquisa, isto é, a descrição detalhada e rigorosa do contexto de sua realização, do caminho percorrido pelo pesquisador e de como procedeu em sua interpretação, permitindo uma visão caleidoscópica do fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa passa então a recusar a concepção de que as ciências humanas e sociais devem conduzir suas investigações pelo paradigma das ciências da natureza e que devem legitimar os conhecimentos por processos de quantificação. As ciências humanas, tendo objetos de estudo específicos, buscam incorporar outras orientações filosóficas e metodológicas que sejam apropriadas aos estudos dos fenômenos humanos, considerando sua historicidade (CHIZZOTTI, 1995). Nesse sentido,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Sob essas lentes, o conhecimento científico proposto pelo paradigma moderno passa a ser questionado, criticado. Questiona-se, hoje, a suposta neutralidade do conhecimento científico; a construção de um saber mínimo que se fecha à polifonia, à pluralidade de saberes, e que, sendo desencantado e triste, transforma a natureza num autômato (SOUSA SANTOS, 1995).

Questiona-se, ainda, o rigor científico fundado no rigor matemático, que ao enxergar os fenômenos apenas pelo crivo da quantificação, desqualifica; que ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza, e que ao afirmar a personalidade do cientista, anula a personalidade da natureza (SOUSA SANTOS, 1995). É momento oportuno

De se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes, securizantes [...] a caminho doutras paragens

onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SOUSA SANTOS, 1995, p. 35).

Nesse movimento de travessia, não há consenso paradigmático, buscase constituir uma perspectiva epistemologicamente mais “democrática” que possibilite um movimento de ir e vir entre posições e aspirações, estabelecendo negociações ao invés de imposições. Outras configurações redesenham a concepção de ciência e de pesquisa (SOUSA SANTOS, 1995, p. 21). Estamos, portanto, na “terceira margem do rio”, no entrelugar, nas fronteiras: podemos escolher, de algum modo, o que manter e o que mudar.

Nesse cenário de mudanças, abre-se, assim, a possibilidade para que o pesquisador construa um “caminho próprio” na pesquisa: fazendo escolhas, imprimindo sua subjetividade, criatividade e marcas de autoria, na posição de *pesquisador-ator*. Assim, cabe ao investigador, considerando a construção do seu objeto de pesquisa, fazer e justificar suas escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas, delimitando categorias conceituais e analíticas na construção do trabalho.

No bojo dessa transição paradigmática, outras mudanças acontecem: ciência e arte se encontram, dialogam. Celebra-se, desse modo, a dimensão estética do conhecimento. Segundo Sousa Santos (1995), a criação científica assume, numa perspectiva emergente, uma aproximação com a criação literária ou artística, considerando que “a semelhança destas pretende que a dimensão activa da transformação do real (o escultor a trabalhar a pedra) seja subordinada à contemplação (do resultado da obra de arte)” (SOUSA SANTOS, 1995, p. 54).

Se por um lado a subjetividade passa a ser um elemento legítimo na pesquisa, por outro lado não podemos correr o risco de perder de vista a objetivação, uma vez que

Na pesquisa qualitativa é importante a objetivação, isto é, o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias, usa de técnicas adequadas e realiza

análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas. A objetivação leva a repudiar o discurso ingênuo ou malicioso da neutralidade, mas exige buscar formas de reduzir a incursão excessiva dos juízos de valor na pesquisa (MINAYO, 2007, p. 62).

Ao discutir a questão do rigor e da qualidade, André (2001) salienta critérios gerais usados pelas agências de fomento à pesquisa para julgar os trabalhos científicos. Dentre esses critérios, destaca-se: a) a pertinência de trabalhos que apresentem relevância científica e social; b) contribuições para fazer avançar o conhecimento e a opção por temas engajados na prática social; c) objeto bem definido; c) objetivos e questões claramente formulados; d) metodologia adequada aos objetivos e procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados; e) análise densa e bem fundamentada.

Tomando como referência essas concepções epistemológicas, a construção da metodologia dessa investigação configurou-se em um exercício para além das formalidades indispensáveis da pesquisa, da delimitação de métodos, técnicas e instrumentos de investigação. Na verdade, este exercício nos possibilitou entender e “assumir” um posicionamento epistemológico e metodológico em relação ao nosso objeto de pesquisa: as representações de estudantes de letras sobre ser professor de Língua Portuguesa e suas identidades docentes.

Nossa intenção foi “armar uma perspectiva” que ampliasse nosso olhar no sentido de enxergar possibilidades de se lidar epistemologicamente e metodologicamente com o tema, com o objeto, com as questões e os objetivos da pesquisa. Ao buscarmos delimitar os caminhos pelos quais pretendíamos trilhar, estávamos construindo, de alguma maneira, meios para lidar com a instabilidade, as incertezas, as desconfianças, os perigos e inseguranças que permeiam o ato de pesquisar (COSTA, 2005, p. 201).

Intentamos construir uma metodologia de investigação que vislumbrasse aspectos epistemológicos e instrumentos operacionais, considerando as seguintes questões: a) apresentação da discussão epistemológica que o objeto da presente investigação requer; b) apresentação adequada e justificativa das escolhas em relação ao método, as técnicas e instrumentos de recolha e

produção dos dados, bem como aspectos que dizem respeito ao estilo próprio que o trabalho assume (MINAYO, 2007).

Dentro desse campo semântico, esse trabalho inscreve-se num movimento epistemológico em que as representações de estudantes de Letras sobre o que é ser/tornar-se professor são concebidas como linguagens, como discursos que, sendo práticas de significação, atribuem sentido à profissão, criando, inventando e instituindo identidades docentes.

Nessa perspectiva, “a linguagem constitui práticas sociais, moldando as formas como as pessoas devem compreender a si próprias, aos outros e a realidade em que estão inseridas” (COSTA, 2005, p. 92). Sendo assim,

Os discursos estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são. As sociedades e as culturas são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem coisas, inventando sua identidade (COSTA, 2000, p. 32).

Daí nossa opção em entender, por meio dessa investigação, como os estudantes de Letras expressam em seus discursos representações que concorrem para a construção de suas identidades docentes. Daí nossa opção, também, em demarcar os modos como os sujeitos se dizem professores e os como foram construindo suas identidades docentes.

Costa (2005) faz uma crítica aos estudos que assumem uma perspectiva essencialista, de uma identidade inequívoca e generalizada, apagando elementos que demarcam as diferenças entre os sujeitos. Nossa intenção não é apenas trabalhar com consensos presentes das representações dos estudantes, mas também evidenciar representações que demarcam as heterogeneidades dos sujeitos, de suas identidades docentes.

A autora nos alerta de que sempre corremos o risco de ‘essencializar’ se não “estabelecemos os limites e os alcances do nosso estudo e se não abdicarmos da pretensão de encontrar, enfim, uma resposta completa, segura e definitiva” (COSTA, 2005, p. 206). Assim,

Parece que se trata disso, de que precisamos recomeçar, redimensionar e reposicionar todo o espaço de investigação intelectual, agora, porém, sem dispor de amarras, sem andaimes seguros, sem certezas. Ainda estamos em pleno processo de desvencilhamento de um paradigma sufocante, e boa parte do que fazemos é, ainda, tentativa de desnaturalização, de perguntar como nos tornamos o que somos, de mostrar como estamos sendo constituídos na cultura (COSTA, 2005, p. 212).

No nosso ponto de vista, desnaturalizar implicou em reconhecer que as identidades docentes são móveis, performáticas, instáveis, descontínuas, escorregadias, formadas e transformadas no interior da cultura, da linguagem, do simbólico, a partir das formas pelas quais somos representados e com as quais nos identificamos. Implicou, ainda, em entender que as identidades docentes são elaboradas cultural e discursivamente, por meio de diferentes formas de subjetivação que ditam aos professores/as o que eles/as são ou como devem ser.

Concebendo a subjetividade como elemento constitutivo dessa pesquisa, utilizaremos elementos da fenomenologia no sentido de “romper” com o objetivismo da ciência, tomando a subjetividade como lugar fundante da construção do sentido e, do mesmo modo, celebrando a intersubjetividade como elemento que fundamenta a existência humana; a subjetividade como constitutiva do social e da (auto)compreensão objetiva da realidade (MINAYO, 2007). Interessou-nos, também, a ideia de experiência biográfica, visto que estudar o professor é estudar, também, a pessoa do professor e o professor como pessoa (NÓVOA, 1992), capturando elementos que fazem parte da historicidade desses sujeitos, de suas trajetórias de *vida-escolarização-formação*.

Nesse mesmo sentido, em comunhão com a perspectiva de Cruz (2008), buscamos olhar os dados não de maneira fria e distante, considerando a pesquisa como lugar de encontro da intersubjetividade, da relação simbiótica entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, valorizando a maneira como esses últimos vivem, pensam e dizem suas realidades.

Ao adentrarmos nessa travessia de pesquisa, assim como personagens/narrador do conto “a terceira margem do rio”, estamos vivendo conflitos que nos impõe transitar entre a “regra” e o “padrão” e, ao mesmo tempo, entre a invenção e a criatividade que nos obriga a trazer algo novo para o conhecimento. Entre a certeza de quem sabe o que está fazendo, em oposição à perspectiva de dúvida, de imprevisibilidade. Questões que nos colocam no entrelugar, na “terceira margem do rio”, em que as contradições, os opostos e a incompletude do conhecimento científico dialogam, em constante movimento. A pesquisa, travessia perigosa, fascinante e encantadora, por vezes amedronta porque nos coloca diante do novo, do desconhecido. Pesquisar é muito perigoso! “Carece de ter coragem”.

#### 1.2.2 PRINCÍPIOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO ELEMENTO FORMATIVO

Nesta pesquisa, como sinalizamos, anteriormente, utilizamo-nos de alguns princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS) para a construção do objeto de estudo e o desenvolvimento desta investigação. Essa teoria vem se constituindo, historicamente, como campo científico preocupado em investigar o saber do senso comum, conhecimento socialmente elaborado e partilhado pelos sujeitos dentro de um contexto sócio-cultural específico. Como forma de conhecimento científico, a TRS foi inaugurada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, com sua investigação, intitulada *Psychanalyse son image et son public* (1961).

Para Moscovici (1961), as representações são construções sociais, criadas por grupos sociais a partir da comunicação interativa; não meras reproduções e sim apreensões da realidade, concebidas como um ato criativo de doação de sentidos.

Em diálogo com a perspectiva moscoviciana, a representação social é aqui entendida a partir do conceito síntese proposto por Jodelet (1989, p. 36): ou seja, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem como objetivo prático e concorre para construção de uma realidade comum

a um conjunto social”. A representação é sempre de alguém sobre alguma coisa. Segundo Arruda (2003, p.22), “o ‘alguém que constrói’ baseia sua construção num território vivencial e simbólico que lhe dá o chão para a sua leitura de mundo” (ARRUDA, 2003, p. 22). Nessa perspectiva, o sujeito, então, não é determinado pela compreensão de ruptura entre indivíduo e sociedade, mas percebido como um sujeito implicado na sociedade, carregado de subjetividade e de forças criativas.

Para além da cisão, buscamos, neste trabalho, pensar a simbiose entre sujeito/objeto, pensamento/ação, afeto/cognição, pesquisador/pesquisado, imaginação/razão. Nesse sentido, “a porosidade da fronteira entre estes elementos assinala o seu coengedramento, borra a heterogeneidade atribuída aos dois pólos de cada par, deixando fluir o trânsito entre eles” (ARRUDA, 2003, p.336). O estudo das representações implica na articulação de elementos afetivos, mentais e sociais, “integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa” (JODELET, 2003, p. 26).

Nesse cenário compreensivo, foi possível conceber a pesquisa como um ato subjetivo “uma vez que ela não é impessoal e nem desencarnada” (ARRUDA, 2003, p. 21) e, ainda, com um ato de comunicação entre sujeitos, no qual entra em jogo a intersubjetividade, a interação, os afetos e a espontaneidade entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Isso gera, de certa maneira,

A alteração de lugares entre pesquisador/a e pesquisado/a, porque fluidifica as fronteiras entre eu e o mundo, o objeto e o sujeito, mas também aquelas entre a razão e a emoção, o real e o ilusório, o pensamento e ação. Achar o lugar nesta divisória implodida nem sempre é fácil para quem investiga, e muitas vezes o peso dos velhos hábitos de pesquisa aplaenam as perspectivas teóricas de mudança. Neste quadro geral de visão dos limites, o lugar da comunicação. O processo de investigar, como aquele de construir representações, se dá na comunicação (ARRUDA, 2003, p. 23).

Assim, o estudo da produção das identidades docentes a partir de alguns

princípios da Teoria das Representações Sociais constituiu-se em um instrumento heurístico que possibilitou conhecer as percepções dos estudantes sobre a docência e ensino de Língua Portuguesa e os significados sobre suas experiências formativas. Dessa maneira, foi possível identificar os conteúdos, processos e produtos da cultura, presentes nos sistemas simbólicos, nas interações humanas, nas construções argumentativas e nos saberes que circundam o cotidiano dos sujeitos, a partir da análise do discurso dos estudantes.

Essa análise da forma de pensamento social inclui as informações, experiências, atitudes, conhecimentos e opiniões, construídas nas trocas sociais, possibilitando compreender a dinâmica de como e por que determinadas representações sobre docência se constroem e se mantêm (SÁ, 1998).

Interessou-nos, também, o uso de alguns princípios da Teoria das Representações Sociais pelo fato de que é uma teoria que coloca em cena os sujeitos, suas crenças, sentimentos, seus saberes, suas subjetividades, (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001), acolhendo assim o saber do senso comum e a experiência vivenciada pelos sujeitos em suas interações cotidianas, extrapolando assim o paradigma dominante de pesquisa, e, do mesmo modo, questionando o 'desperdício da experiência' e a suposta neutralidade do conhecimento científico (SOUSA SANTOS, 2000).

Em um diálogo mais estreito com a perspectiva dos Estudos Culturais e a Análise de Discurso, intencionamos contemplar a dinamicidade das representações, observando o contexto onde as dinâmicas representacionais ocorrem (ARRUDA, 2011). Nesse sentido, buscamos contemplar aspectos referentes à formação inicial, bem como à história de vida-escolarização dos estudantes do curso de Letras, as quais influenciaram, de alguma maneira, na construção das representações sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa.

Importante destacar ainda que, nesse trabalho, concebemos o campo representacional como um lugar aberto à controvérsia, fragmentação e negociação, cheio de incoerência, tensão e ambivalência ainda que permeado por uma realidade consensual, que oferece um pano de fundo de significados

compartilhados sobre o qual acontecem as discussões e negociações (ARRUDA, 2011).

Considerando a dinamicidade das representações, nossa perspectiva foi para além dos estudos que mostram a representação como um fato acabado, uma foto congelada no tempo (ARRUDA, 2011), no sentido de contemplar a representação como um fenômeno em movimento.

Dessa maneira, uma questão se coloca:

É possível acompanhar o percurso do movimento, o andar da mobilidade? A historicidade, a contingência, a heterogeneidade, a controvérsia que existe dentro de um mesmo grupo, a rede de significados [...] podem ser observados como pontos de passagem ou exibição de dinâmicas em curso, painéis em que é observável a intrincada urdidura do social na e com a representação (ARRUDA, 2011, p. 363).

Um desafio então emerge: avançar em direção às dinâmicas que geram e movimentam as representações sociais no sentido de “tirar a representação da zona de conforto e da estabilidade e abraçar a turbulência do movimento, flagrá-lo em marcha, não nos conformarmos em registrar o seu resultado, embora sem abandoná-lo” (ARRUDA, 2011, p. 363). Entender que as representações estão em constante e vertiginoso movimento implica em considerar que

Os dados são matéria viva que continua pulsando à espera de outra interpretação, do próprio autor e de outros, que os fazem reviverem. O olhar do pesquisador, ao voltar para sobre o mesmo material, enxerga-o com novas nuances, comprovando que ele não se imobilizou sob a primeira aproximação, mas continua vivo, pronto para outras angulações (ARRUDA, 2003, p. 26).

Desse modo, os estudos no campo da Teoria das Representações Sociais nos ajudaram no processo de compreensão da pesquisa como lugar de variadas interpretações, como um processo marcado pela incompletude, que dá lugar ao olhar externo e abre a possibilidade de vir a ser modificado; daí a necessidade da transparência dos procedimentos no sentido de conferir

plausibilidade.

Além disso, a teoria nos ajudou no sentido de: a) entender a investigação como um ato de comunicação entre sujeitos, valorizando assim, a intersubjetividade, a interação e a espontaneidade entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa b) passar o depoente para a frente da cena, até então ocupada apenas pelo pesquisador, valorizando a espontaneidade e o saber do sujeito que enuncia; c) analisar os dados com cautela e respeito, construindo uma interpretação que requer familiaridade teórica e prática para refletir sobre eles; d) interpretar os dados resgatando o contexto cultural, histórico, sócio-político para a produção das representações, a produção do sentido e a comunicação, sem dispensar a acuidade das circunstâncias.

Portanto, estamos compreendendo que tanto os sujeitos quanto as suas identidades estão em movimento. Tanto as representações quanto as interpretações estão em movimento, portanto, no lugar de travessia.

### 1.3 O *LÓCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme já sinalizamos, o *lócus* de nossa investigação foi a Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, situada em Feira de Santana, no Estado da Bahia. Nossa escolha se deu pelas seguintes questões: primeiro pela nossa inserção, após a aprovação no Mestrado, no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária/NEPPU, do qual o orientador deste trabalho faz parte, como possibilidade de estar dialogando com as pesquisas desenvolvidas pelo referido Núcleo; segundo pela questão da realização do nosso Estágio docência<sup>3</sup> que aconteceu na UEFS. Assim, realizamos o tirocínio docente na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, no sétimo semestre, do Curso de Letras Vernáculas, o qual se constituiu um espaço de estágio docência, bem como de aproximação, diálogo e seleção dos nossos sujeitos de pesquisa. A realização da investigação, na UEFS, justifica-se, ainda, por propiciar condições para desenvolvimento da pesquisa, uma vez que não foi preciso deslocamento para outra cidade,

---

<sup>3</sup> Atividade obrigatória do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UEFS para os estudantes que não tem experiência com docência no Ensino Superior.

poupando-nos tempo e investimento financeiro.

Quanto aos sujeitos colaboradores dessa investigação foram um total de seis estudantes<sup>4</sup>, três do sétimo e três do oitavo semestre do Curso de Letras Vernáculas, da UEFS. Considerando nossos objetivos, optamos pelo penúltimo e último semestre, por entendermos o fato dos estudantes estarem finalizando o curso, e, sobretudo, por estarem vivenciando um momento singular de aproximação à docência, com o Componente curricular Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, no sétimo semestre; e Estágio Supervisionado, no oitavo semestre. Para a seleção dos sujeitos, estabelecemos os seguintes critérios: a) Ser estudante do sétimo ou oitavo semestre do curso de Letras Vernáculas da UEFS. b) ter, no mínimo, seis meses de experiência em docência (na área de Língua Portuguesa) c) ter interesse em participar da investigação, assinando o Termo de Consentimento Esclarecido.

No processo de seleção dos sujeitos, realizamos contato direto com os estudantes durante as aulas, no turno matutino, para identificar os estudantes que atendiam aos critérios estabelecidos. Posteriormente, foram feitos contatos por telefone e email para efetivação da participação dos sujeitos.

Por fim, ressaltamos que os sujeitos dessa pesquisa: Adélia, João, Lya, Cecília, Ana e Helena, foram identificados com nomes fictícios, como forma de garantir o anonimato dos estudantes e efetivar as questões éticas de pesquisa.

## 1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

### 1.4.1 Entrevista semi-estruturada

As novas configurações da ciência na perspectiva do paradigma emergente apontam para a dimensão reflexiva, compreensiva, intersubjetiva das pesquisas científicas, sobretudo no âmbito qualitativo. Essa transição paradigmática, conforme vimos anteriormente, implicou na inclusão de perspectivas até então ausentes no paradigma moderno de ciência: a) a

---

<sup>4</sup> Inicialmente, pensamos em trabalhar com oito sujeitos, no entanto, apenas seis estudantes atenderam aos critérios de seleção estabelecidos. Importante destacar que à medida que realizávamos a investigação, percebemos que esta quantidade de sujeitos era suficiente.

incorporação da subjetividade; b) a superação da busca da neutralidade científica; c) a revisão do conceito de rigor; d) a superação da quantificação e da fragmentação como princípio de compreensão da realidade; e) a legitimação da pluralidade de saberes, da interdisciplinaridade e da contradição como princípios de construção do conhecimento (GHEDIN, 2008).

Essas reconfigurações estão exigindo procedimentos metodológicos que facultem ao pesquisador “caminhar para formas mais coerentes, ampliadas, adequadas à epistemologia da ciência contemporânea” (GHEDIN, 2008, p. 50), adentrando na dinâmica da realidade e dos significados que os sujeitos vão construindo de maneira processual. Nesse cenário, a entrevista tem sido utilizada como um dos principais instrumentos nas pesquisas qualitativas, inclusive no âmbito da educação.

Em consonância com a perspectiva epistemológica e metodológica assumidas neste trabalho, estamos concebendo a entrevista como uma forma privilegiada de interação social que permite a coleta e produção de informações sobre determinado tema científico; como um espaço intersubjetivo, no qual se estabelece um jogo de interatividade entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados (MINAYO, 1996; 2007).

Como ressalta Szymanski (2004), nesse espaço de encontro, de interação humana, a entrevista, estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Desse modo, pode ser entendido como um momento de diálogo onde não há lugar para a neutralidade, visto que, o momento se investe de subjetividade e de intencionalidades de ambas as partes.

Ademais, a entrevista é aqui considerada também como evento discursivo, um momento de

Construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo e complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

Devido à fertilidade do uso das entrevistas como forma de compreensão dos significados que os sujeitos constroem sobre suas realidades, suas experiências e suas identidades, buscamos, por meio dessa estratégia metodológica, identificar as representações que os estudantes de letras constroem sobre o que é ser, os modos de ser, de tornar-se e vir a ser professor de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que intencionamos compreender como essas representações implicam no processo de construção de suas identidades docentes.

Inicialmente, é importante dizer que optamos pelo uso da entrevista semi-estruturada e em caráter de profundidade, com um só respondente de cada vez. Segundo Gaskell (2002, p.64), a entrevista semi-estruturada pode ser distinguida, "de um lado, da entrevista de levantamento, fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões predeterminadas; e de outro lado, da conversação continuada menos estruturada".

Durante as entrevistas, buscamos construir vínculos e uma relação interativa com os sujeitos da pesquisa, a partir dos seguintes procedimentos: a) apresentação de ambos: *pesquisador-pesquisado*; b) conversa sobre os objetivos da pesquisa; c) leitura e esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido; c) garantia do anonimato; d) solicitação da permissão para gravar as entrevistas; d) escuta atenta e respeitosa; e) abertura ao diálogo e a interação (SZYMANSKI, 2004, p. 52).

Desse modo, foram realizadas entrevistas individuais, com os seis sujeitos da pesquisa. Cada estudante participou de uma entrevista, totalizando seis entrevistas. Inicialmente, pensávamos em realizar duas entrevistas com cada sujeito; no entanto, devido à indisponibilidade de tempo dos estudantes, e considerando, principalmente, o fato de que a realização de uma entrevista com cada sujeito possibilitou a coleta e produção de dados suficientes para responder às nossas questões de pesquisa, optamos por realizar apenas uma, com cada estudante. Para atender questões éticas, como forma de "devolução", enviamos para o email pessoal de cada estudante a transcrição da entrevista na íntegra, para que cada um tivesse ciência do conteúdo da mesma.

Observando as orientações da ética em pesquisa, as entrevistas foram

realizadas em um ambiente adequado, uma sala na própria universidade, que nos foi cedida pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, possibilitando condições favoráveis para o diálogo entre o entrevistador e entrevistado; aconteceu com duração de cinquenta a noventa minutos, a partir de um guia semi-estruturado, contendo quatorze questões que versavam sobre nosso objeto de estudo. Importante destacar que o guia foi avaliado pela banca de qualificação e, também, por dois estudantes do Mestrado em Educação/UEFS, que nos ajudaram a verificar a clareza das questões e sua pertinência em relação aos nossos objetivos de pesquisa.

Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição na íntegra de cada uma delas. Posteriormente, foram realizadas leituras exaustivas a fim de selecionar os recortes discursivos. Conforme as sugestões do orientador, foram elaboradas fichas de categorização dos dados de cada entrevista, o que contribui de maneira didática para organização dos dados em categorias, bem como para a escrita desta dissertação. As entrevistas foram analisadas a partir dos pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa (ORLANDI, 2008), e das contribuições teóricas dos Estudos Culturais (HALL, 2006) os Estudos no campo da Formação de professores (CORACINI, 2007; TARDIF, 2012) e dos Estudos (Auto) biográficos (NÓVOA, 1992; PASSEGI, 2008) <sup>5</sup>.

É importante dizer, por fim, que as entrevistas se constituíram nosso principal instrumento de coleta e produção de dados.

#### **1.4.2 Memorial de formação**

Neste trabalho estamos concebendo o memorial de formação como um instrumento de pesquisa e auto-formação, que demarca as trajetórias formativas de determinado(s) sujeito(s). Do ponto de vista textual, o memorial é um gênero

predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta

---

<sup>5</sup> Essas questões serão aprofundadas posteriormente.

a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos. (PRADO, SOLIGO, 2007, p. 7).

Do ponto de vista epistemológico, entendemos que o memorial de formação coloca em ação o pensamento heurístico e autopoietico, permitindo ao sujeito que escreve pensar sobre si e suas experiências formativas, a partir do registro de vivências, memórias e reflexões. A escrita de si permite ao/a *professor/a* pensar e apropriar-se das experiências formativas que atravessam suas trajetórias de *vida-formação*, num movimento heurístico e autopoietico ressignificando conhecimentos e aprendizagens experiências (SOUZA, 2008, p. 130), reorientando assim a construção de suas identidades docentes.

A dimensão heurística do memorial se constitui à medida que provoca a mudança “de percepção e de atitudes diante dos contextos de aprendizagem e de formação. É quando o sujeito se percebe como sujeito em transformação, capaz de reinventar e reconstruir pensamentos e atitudes” (NASCIMENTO, 2010, p.92). Nesse mesmo sentido, Passegi (2008) ressalta que a escrita do memorial é um dispositivo de pesquisa-formação que possibilita ao/a autor/a historicizar suas aprendizagens, sua formação e seus saberes, de modo a reinventá-los, percebê-los e clarificá-los.

Já a dimensão autopoietica diz respeito à capacidade do sujeito de auto criar-se, ao narrar a própria existência. Dessa maneira, a escrita do memorial acontece em um processo de descoberta de saberes biográficos, permitindo que o professor em formação se descubra e reflita sobre si, na condução de sua formação (NASCIMENTO, 2010).

Para Passegi (2000, p. 15), as narrativas de formação, presente nos memoriais, são concebidas como processos de intervenções férteis que podem potencializar a transformação dos sujeitos, visto que entrelaçam processos de autoria e de construção identitários é um ato, portanto, formativo, no qual dizer é ser. Desse modo, a escrita reflexiva possibilita ao sujeito construir um

conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o que lhe acontece, potencializando o contato com sua singularidade e a reflexão sobre sua identidade (PASSEGI, 2008).

Corroboramos com as direções de Passegi (2008), no sentido de colocar o memorial como fonte de pesquisa, prática de formação e reflexão do que se foi, do que se é e do que se poderá vir a ser. Dessa maneira, entendemos que cada estudante de Letras, poderá também, através da escrita, apresentar uma interpretação sobre si mesmo, (res)significando seu próprio processo de formação (NASCIMENTO, 2010).

Nesse sentido, o memorial de formação se constituiu em um instrumento relevante de obtenção de informações, visto que tem a qualidade de revelar como as pessoas compreendem a si próprias, aos outros, ao contexto social, político, cultural e histórico em que se deram, e ainda estão se processando, suas experiências de *vida-formação*. Nossa intenção foi, a partir do memorial de formação, conhecer um pouco mais sobre a experiência biográfica dos sujeitos, suas experiências escolares e suas trajetórias de formação no curso de Letras.

Através das escritas de si, dos 'modos de dizer de si', presentes nos memoriais de formação, intencionamos olhar, ler e 'escutar a voz' dos estudantes de Letras e os modos como foram concebendo a docência como professores de língua portuguesa. Através do memorial de formação, buscamos, também, compreender os pontos de vista dos sujeitos pesquisados sobre a importância do Curso de Letras na constituição de suas identidades docentes.

A escrita do memorial de formação foi proposta aos estudantes do sétimo semestre no Componente curricular Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, a partir da minha experiência no Estágio docência. Após discussões e orientações em aula, os estudantes elaboraram o documento, que se constituiu uma atividade avaliativa do referido componente curricular. Dentre os memoriais produzidos, trabalhamos, especificamente, com os memoriais dos três estudantes que eram sujeitos da pesquisa e que nos autorizaram o uso do documento para a produção desta Dissertação.

### 1.4.3 Portfólio de Estágio

No caso dos estudantes do oitavo semestre, foi elaborado um documento similar ao memorial de formação intitulado de Portfólio de Estágio, trabalho final da disciplina EDU 227- Estágio supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Nesse tipo de relatório são descritas as atividades desenvolvidas durante o período do estágio (Pires, 2008), que se constitui, também, segundo Vilas Boas (2004, p. 38)

Um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.

O portfólio, portanto, traz relatos das experiências formativas do sujeito, especificamente no que diz respeito ao Estágio Supervisionado, momento em que os estudantes do Curso de Letras Vernáculas/UEFS iniciam o contato com a docência. Desse modo, o documento foi importante, pois nos ajudou a compreender o processo formativo dos estudantes, bem como a experiência de docência no período do Estágio Supervisionado.

Os portfólios nos foram enviados por email, com autorização do seu uso pelos estudantes, sujeitos da pesquisa. Durante o processo de coleta e produção desses dados, contamos com o apoio da professora do Componente Curricular Estágio Supervisionado.

Assim como as entrevistas, foram elaboradas fichas de categorização dos dados de cada memorial e Portfólio de Estágio, selecionando os recortes discursivos pertinentes aos nossos objetivos de pesquisa. Os documentos foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa e das contribuições teóricas dos Estudos Culturais e dos Estudos em Educação, no campo da Formação de professores, que serão tratadas ainda neste trabalho.

#### 1.4.4 Análise documental

Embora nossa intenção não tenha sido realizar um análise documental exaustiva, consideramos importante o estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Vernáculas/UEFS. Esse material é aqui tratado como documento, inserido em um contexto sócio-histórico, e, desse modo, como qualquer documento, constitui-se em uma fonte de informações passível de análise.

Segundo Ludke e André (1986, p. 39), documentos são mais que uma fonte de informação contextualizada, pois surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Nesse sentido, realizamos uma análise textual, observando aspectos textuais e discursivos, que nos permitam compreender o contexto do referido curso, bem como as concepções e representações sobre docência, professor e ensino de Língua Portuguesa, presentes no discurso dos referido documento.

Compreendendo que o currículo está implicado na produção de identidades, ou seja, constitui-se documento de identidade (SILVA, 2011) realizamos uma análise do Projeto Curricular do Curso, tomando como referência duas questões: Qual o perfil do profissional que se pretende formar no curso de Letras? Que saberes são privilegiados, silenciados no currículo, no processo de formação docente?

A relevância da análise documental também se explica uma vez que as representações dos estudantes de letras sobre a docência e ensino de Língua Portuguesa são, de alguma maneira, viabilizadas através das concepções presentes nos documentos, influenciando ainda que inderetamente na construção de suas identidades docentes. A análise do referido documento se constituiu, portanto, em um dos subsídios para responder nossas questões de pesquisa, considerando a especificidade do contexto formativo investigado.

#### 1.5 A ANÁLISE DE DISCURSO NO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para realizar a análise dos dados coletados e produzidos nessa pesquisa, utilizamo-nos dos pressupostos (teóricos) metodológicos da Análise

de Discurso de linha francesa. A Análise de Discurso de linha francesa, que surgiu nos anos 60, a partir das ideias de Pêcheux (1969), busca compreender os sentidos para além do conteúdo, na perspectiva de considerar não o que o texto quer dizer, mas como o texto funciona para produzir determinado(s) sentido(s) (ORLANDI, 2008).

A análise de discurso, demarcando movimentos de ruptura, passa a conceber a opacidade do texto e a presença da história, do político, do simbólico e do ideológico na constituição do discurso, ou seja, “o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da história na língua para que ela signifique” (ORLANDI, 2008, p. 21). Desse modo, seu objetivo é compreender o funcionamento da língua(gem), ou seja, os processos de significação que trabalham um texto, numa perspectiva politicamente referida e sócio-historicamente sustentada (ORLANDI, 2008).

Nesse campo semântico, ao olharmos para os dados da pesquisa, concebemos os estudantes de Letras como sujeitos constituídos social e discursivamente, sujeitos constitutivamente dispersos, fragmentados, múltiplos, assim como suas identidades. Concordamos com a ideia que não há identidade sem sujeito e também não existe sujeito sem discurso; de modo que as identidades não são homogêneas, fixas, estáveis, pelo contrário, elas se transformam no movimento da história (HALL, 2006; ORLANDI, 1998, 2006).

Interessou-nos, nesse trabalho, investigar as representações dos estudantes de Letras sobre docência e ensino de Língua Portuguesa e suas implicações para a construção de suas identidades docentes. Entendemos que o sujeito ao dizer, ele se diz, significando a si mesmo e ao próprio mundo. Um sujeito que é histórico, que se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito (ORLANDI, 2008).

Para Orlandi (2008), a formação discursiva representa um lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito, ou seja, lugar em que o sujeito adquire identidade. Desse modo, o discurso que analisamos interessou-nos por ser formulado e assumido por um sujeito que está na posição de estudante de Letras, futuro(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

Ao construir determinadas representações sobre ser professor de Língua Portuguesa, o sujeito, assim como seu discurso, está enredado em

significações historicamente construídas, ainda que o sujeito não tenha consciência disso. Desse modo, no processo de análise, foi preciso considerar as seguintes questões:

Como o sujeito se articula a um discurso, como ele se inscreve em uma formação discursiva, comprometendo-se com certa filiação de sentidos, ao fazer certos gestos de interpretação, produzindo dessa maneira um texto específico, em seus limites (ORLANDI, 2008, p. 113).

Isso implicou, portanto, em entender que todo discurso se constitui a partir do intradiscurso e interdiscurso. O intradiscurso “é o fio horizontal, o funcionamento do discurso em relação a si mesmo, isto é, a relação entre o que digo agora, o que eu disse antes e o que eu direi depois” (BRITO, 2009, p. 14). Já o interdiscurso diz respeito à dimensão vertical do dizer, ou seja, a memória do dizer, na qual se entrecruzam diferentes vozes e representações oriundas dos textos, dos discursos que se circulam socialmente e das inúmeras experiências de vida dos sujeitos.

Nesse processo da análise, buscamos considerar que o discurso estabelece uma relação de interioridade e exterioridade, sendo necessário, atentar para as condições de produção do discurso. Assim, foi preciso contemplar tanto as condições do contexto imediato: a situação, o assunto, os interlocutores, a formulação do texto – ordem das palavras, repetições, relações de sentido, paráfrases, quanto do contexto mais amplo: o contexto sócio-histórico, ou seja, a memória do dizer (ORLANDI, 2008; BRITO, 2009). Em outras palavras, consideramos necessário

Levar em conta as condições de sua produção, ou seja, o contexto histórico-social, o espaço onde foi proferido, bem como o(s) lugar(es), discursivo(s) ocupado(s) pelo pesquisador e pelo interlocutor das formulações analisadas. As condições de produção atuam diretamente na constituição de sentidos e, portanto, regem os gestos de interpretação (CAVALLARI, 2011, p. 72).

Tendo em vista essas questões, para constituir o *corpus*, bem como realizar a análise dos dados, nossos procedimentos metodológicos foram: a)

realização, transcrição, leitura, seleção dos recortes discursivos e construção de fichas de categorização e análise das entrevistas; b) leitura, seleção dos recortes discursivos, construção de ficha de categorização e análise dos memoriais; c) leitura, seleção dos recortes discursivos, construção de ficha de categorização e análise dos portfólios d) Leitura, seleção dos recortes discursivos, ficha de categorização e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras; d) análise das representações dos estudantes de Letras sobre ser professor de Língua Portuguesa, tomando como referência os pressupostos teóricos delimitados no trabalho e elementos da história de vida dos sujeitos; e) análise da produção e efeitos de sentidos a partir de marcas linguísticas: recorrência de vocábulos, que expressam contraposição, confronto de discursos, modos de identificação, no sentido de pensar o saber constitutivo do sujeito e suas representações.

É importante salientar no processo de análise dos dados consideramos elementos de objetivação e de subjetividade. Por um lado, no desenrolar das análises, buscamos ancorar nossos gestos de interpretação em dispositivos teóricos específicos, situando nossas análises na interface entre os Estudos Culturais, a Análise de Discurso e a Educação, mais especificamente, os estudos no Campo da Formação de Professores. Por outro lado, buscamos, também, não esvaziar nossas análises de subjetividade, até porque isso não seria possível, visto que somos (pesquisador/pesquisados) sujeitos sociais, singulares e interpretantes, subjetivamente constituídos. Nossa intenção foi potencializar essa subjetividade no processo da investigação, de modo a deslocar e a produzir saberes (CAVALLARI, 2011).

## 1.6 DISPOSIÇÃO DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO

Para constituir esta dissertação, dividimos o texto da seguinte maneira:

Capítulo I - **ENREDANDO OS FIOS INICIAIS** – cujo objetivo é apresentar os caminhos percorridos na/para a construção do objeto de pesquisa, demarcando nossas posições epistemológicas e metodológicas.

Assim, teceremos algumas questões que permitam ao leitor compreender a configuração do nosso objeto de estudo, nosso caminho para a delimitação da questão e dos objetivos da pesquisa, bem como nossas escolhas epistemológicas e metodológicas, os instrumentos de coleta e produção de dados e como procederemos na análise dos dados.

Capítulo II - **TECENDO OS FIOS TEÓRICOS** – cujo objetivo é demarcar os elementos teóricos que nos ajudaram a ‘melhor enxergar’ nosso objeto de estudo: as representações de estudantes de letras sobre ser professor de língua portuguesa e suas identidades docentes. Assim, como no ofício de um tapeceiro, buscamos cruzar e entrelaçar vozes e ideias no sentido de constituir uma espécie de tapete teórico que nos ajude, ao mesmo tempo, distinguir e entrelaçar conceitos, construindo assim, algumas noções sobre identidade(s) - docente(s); sujeito(s), discurso(s) e a formação docente de estudantes de letras, a partir da articulação de conceitos dos Estudos Culturais, da Análise do Discurso e dos estudos dos Estudos (Auto) biográficos, mais especificamente no campo da Formação de Professores.

Capítulo III - **REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE DOCÊNCIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA** – cujo objetivo é analisar os recortes discursivos que desvelam as representações dos estudantes de Letras sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa. Desse modo, buscaremos compreender os sentidos sobre docência e ensino de língua que emergem no discurso dos sujeitos, a partir de recortes discursivos retirados das entrevistas, dos memoriais de formação e dos portfólios de Estágio. O texto está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentaremos os sujeitos de pesquisa, trazendo elementos de suas histórias de escolarização/formação e identificando fatores que influenciaram na escolha do curso. Na segunda, analisaremos os modos como os estudantes significam a docência, no jogo de conflito entre querer e não querer ser professor(a). Na terceira, analisaremos os recortes discursivos que demarcam as imagens da docência como possibilidade de mudança, de transformação, de emancipação do outro a partir de uma prática diferenciada. Na quarta, analisaremos a presença marcante da gramática - expectativa e falta - na formação dos futuros professores de LP. Na quinta, analisaremos as representações emergentes dos estudantes sobre o

ensino de LP que sinalizam um trabalho para além da gramática normativa.

Capítulo IV - **IDENTIDADES DOCENTES DE SUJEITOS EM (TRANS) FORMAÇÃO** – cujo objetivo é problematizar o processo de formação docente a partir da fala dos estudantes, em interface com o que está proposto no Projeto do Curso de Letras. O texto está dividido em três seções. Na primeira, faremos uma contextualização e breve análise do Projeto do Curso de Letras, enfocando posteriormente, na segunda e terceira seção, questões apontadas pelos estudantes: a presença e o silenciamento da docência, bem como a ausência da prática no processo formativo.

Considerações finais - **ENTRE VOZES, FIOS E AMARRAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS** cujo objetivo é construir uma síntese dos resultados atingidos, constituindo reflexões e recomendações, a partir dos resultados da investigação.



Consideremos um tapete contemporâneo. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas.

Edgar Morin

## 2 TECENDO OS FIOS TEÓRICOS

A metáfora da tapeçaria contemporânea<sup>6</sup>, marcada pela sua diversidade de fios: de linho, de seda, de algodão e de lã, com cores variadas, remete-nos, de alguma forma, a pensar no exercício que foi tecer os fios teóricos desta Dissertação. Assim como no ofício de um tapeceiro, foi preciso cruzar e entrelaçar vozes e ideias no sentido de constituir uma espécie de *tapete teórico* que nos ajudasse, ao mesmo tempo, distinguir e entrelaçar conceitos, construindo assim, algumas noções sobre identidade(s) - docente(s); sujeito(s), discurso(s) e a formação docente de estudantes de Letras, a partir da articulação de conceitos dos Estudos Culturais, da Análise do Discurso de linha francesa; das discussões no campo da Formação de professores e estudos (Auto)biográficos. Nessa perspectiva, podemos dizer que este referencial teórico foi construído no sentido de “melhor enxergar” nosso objeto de estudo: as representações de estudantes de Letras sobre ser professor de Língua Portuguesa e suas identidades docentes.

### 2.1 POR UMA NOÇÃO DE IDENTIDADE E SUJEITO

Para construir uma noção sobre a questão da identidade do estudante de Letras foi necessário considerar, neste trabalho, que o sujeito-*professor* em formação está situado numa sociedade marcada por mudanças e descentramentos, ocasionados, na contemporaneidade, principalmente, pelo processo de globalização. Este fenômeno alterou as noções de tempo e de espaço; desalojou o sistema social e as estruturas vistas como fixas; possibilitou o surgimento de uma pluralização dos centros de exercício do poder, ocorrendo, dessa forma, um descentramento dos sistemas de referências. Com isso, criou-se uma espécie de “crise de identidade” que vem

---

<sup>6</sup> Edgar Morin, 1990.

fazendo com que o sujeito 'unificado', por conta das transformações sociais ocorridas em escala global, apresente-se como sujeito deslocado<sup>7</sup> (HALL, 2006).

Segundo Hall (2006), a questão da identidade está associada às mudanças provocadas pelo processo de globalização e por seus impactos, na medida em que, na cena contemporânea, os fenômenos não se mantêm estáveis e definitivos. No mesmo sentido, a identidade é concebida como produção simbólica, construída na relação com o outro, num processo histórico e cultural, e que estando relacionado ao passado nos permite entender o presente. As identidades surgem, portanto, de nosso pertencimento e/ou identificações.

O conceito de identidade passa a ter caráter diferenciado em relação à identidade iluminista e sociológica, uma vez que desarticula estabilidades e, ao mesmo tempo, possibilita novas formas de se conceber as identidades – identidades abertas, contraditórias, plurais, fragmentadas e descentradas<sup>8</sup>. É nesta perspectiva que Hall (2006) supera a visão essencialista e unificada do sujeito, endereçando a discussão para a identidade como um processo complexo, móvel, dinâmico, performático, contraditório, marcado por conflitos e relações de poder.

Neste campo semântico, entender os processos identitários pressupõe a superação dos estudos orientados pelo paradigma da modernidade, assim como a concepção do sujeito do iluminismo, ou seja, um indivíduo totalmente centrado e unificado. Implica, ainda, na superação da ideia de que o sujeito teria assim um núcleo interior formado no seu nascimento que se desenvolvia ao longo da vida, sendo que o sujeito permanecia essencialmente o mesmo. Sob essa ótica, o sujeito continua idêntico a ele, ao longo da sua existência (HALL, 2006).

Estaríamos fazendo referência a um sujeito plano, com características citadas anteriormente, ou seja, com uma identidade essencialista, fixa e imutável, que se difere, portanto, de uma perspectiva contemporânea de sujeito

---

<sup>7</sup> Significa dizer que o sujeito não tem uma identidade fixa, ou seja, a construção identitária é um processo que envolve o deslocamento de representações e identificações.

<sup>8</sup> Hall (2006) cita Marx, Freud, Lacan, Saussure e Foucault e os Estudos Feministas como grandes colaboradores do descentramento do sujeito.

e de identidade. Esta concepção de sujeito plano estabelece um diálogo com a Literatura, com o conceito de personagens planas (MOISÉS, 2000) personagens que não se transformam ao longo da narrativa, pelo contrário, possuem uma espécie de identidade fixa e imutável do início ao fim da narração.

Antes mesmo de chegar a essa ideia contemporânea, a concepção de sujeito individual deu lugar ao sujeito social, ou seja, o “sujeito sociológico”, conforme aborda Hall (2006), o qual tem sua identidade formada na interação entre o eu e a sociedade. Mesmo com essa mudança em relação ao sujeito do iluminismo, mantêm-se, nesta leitura sociológica, a concepção de que

o 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, 2006, p. 11).

Dessa forma, podemos falar da constituição identitária como um processo que se dá mediado pelas relações com as pessoas, os valores, os sentidos, os símbolos e a cultura; sendo que o sujeito vai se constituindo à medida que internaliza valores e significados que permeiam o social.

Mesmo concordando que as identidades se constituem nas relações sociais, o que é questionado na perspectiva contemporânea é a ideia de uma sociedade, sujeito e/ou identidade unificada, bem delimitada e centrada; a ideia de uma identidade essencial e permanente. Sobre esta questão, Hall (2006, p. 12) salienta que

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. 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 deslocadas.

A tendência “é afastar-se da problemática da substância, ou da essência – o sujeito-fundamentado, centrado e homogêneo da tradição filosófica [...] para tratar da identidade no nível da forma, ou no nível do simbólico” (SIGNORINI, 1998, p. 333) e, mais ainda, no sentido de pensar o caráter de instabilidade e descontinuidade das identidades.

Essas mudanças que se configuram na forma de conceber a sociedade e o sujeito possibilitam um novo gesto de leitura sobre a(s) identidade(s) docente(s). Desse modo, compreendemos que o estudante de Letras, *sujeito-professor* em formação, constrói sua identidade num movimento marcado não apenas por permanências, mas também, por rupturas, fragmentações e deslocamentos. Sendo, portanto, interpelado não apenas por um centro de poder, mas por uma pluralidade de centros de poder, não apenas por uma formação discursiva, mas por diferentes vozes. Daí se falar em um sujeito descentrado, polifônico e redondo. Na literatura, personagens redondas são aquelas definidas por sua complexidade, são personagens dinâmicas e multifacetadas (MOISÉS, 2000), ou seja, possuem uma espécie de identidade performática, móvel, que se transforma ao longo da narrativa.

Nesse mesmo sentido, Hall (2006) afirma que o sujeito possui múltiplas identidades: identidades contraditórias que se cruzam e se deslocam mutuamente. Sendo que a identidade muda a depender da forma como o sujeito é interpelado ou representado, “a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2006, p. 75). Assim,

Não podemos mais conceber o indivíduo em termos de um ego completo e monolítico ou de um si autônomo. A experiência do si é mais fragmentada, marcada pela incompletude, composta de múltiplos si, de múltiplas identidades ligadas aos diferentes mundos sociais em que nos situemos (HALL, apud MATTELART, 2004 p. 104).

Assim como os Estudos Culturais, a Análise do discurso também rejeita a noção de sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, totalmente centrado, o sujeito “que ‘pensa, logo, existe’”. Rejeita, desse modo, a concepção essencialista, como se o sujeito fosse sempre idêntico a si mesmo, a AD [...]

trabalha na perspectiva de um sujeito descentrado” (BRITO, 2009, p. 8).

Sendo assim, arriscamo-nos a dizer que estas abordagens teóricas encaram o sujeito numa mesma perspectiva, tratando-o não na esfera do individual, como um ser empírico, mas como um ser social, um “ser do discurso”, constitutivamente disperso, fragmentado, múltiplo, assim como suas identidades.

É nessa perspectiva teórica, portanto, que estamos concebendo o estudante de Letras, professor em formação, sujeito com identidade instável, não unificada, fragmentada, construído discursivamente nas relações sociais tecidas no processo de interação, no contexto da formação inicial, ou seja, no curso de Licenciatura em Letras. Sendo assim, o *sujeito-professor* visto anteriormente com uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades docentes algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2006).

## 2.2 IDENTIDADE(S) E AS RELAÇÕES COM O DISCURSO

Quando concebemos que as identidades dos estudantes de Letras se constroem também discursivamente, estamos nos referindo a um sujeito polifônico, que se constrói na/pela linguagem, “um ator que opera entre possibilidades disjuntas, e/ou contraditórias, que (des)articula, que se faz nó, encruzilhada a partir da multiplicidade heterogênea e polifônica dos códigos e narrativas sociais a que está exposto (SIGNORINI, 1998, p. 336). Trata-se, desse modo, de um sujeito que se constrói no/pelo trançado de múltiplas e heterogêneas formas de linguagem e que se constitui num jogo polifônico, no qual múltiplas vozes e dizeres interpelam, sustentam e/ou fraturam as identidades.

Sendo assim, o sujeito não está na origem dos seus dizeres porque não há o sentido original, os sentidos são históricos; logo, são sempre atravessados por outras vozes que os constituem. Os sentidos não podem ser construídos fora das formações sociais, visto que, “as condições sociopolítico-ideológicas mapeiam, num dado momento histórico-social, as possibilidades de expressão

e, portanto, de produção de sentido pelo sujeito” (CORACINI, 2007, p. 9). Desta maneira, os sentidos construídos estão permeados pelas marcas do contexto no qual o sujeito da enunciação está inserido, o que nos leva a pensar num entrecruzamento *sujeito-sentido-contexto-social*.

Segundo Orlandi (1998), os sentidos não se dão fora do sujeito, pois, ao significar nos significamos, ou seja, a produção de sentidos implica na produção de sujeitos. Desse modo,

Sujeito e sentidos se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação [...] identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, porque temos a sensação de que eles ‘batem’ com algo que temos em nós. Ora este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações, em face das quais os sentidos fazem sentidos (ORLANDI, 1998, p. 206).

A memória discursiva, ou seja, o interdiscurso, diz respeito às inúmeras vozes oriundas de textos, de experiências, do outro,

Que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem. Essa rede é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, melhor dizendo, escritura se faz no corpo do sujeito, (re)velando marcas indeléveis de sua singularidade (CORACINI, 2007, p. 9).

Para Coracinni (2007), o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação. Um sujeito que se constitui socialmente e por isso, é também alteridade, carrega em si o outro que transforma e é transformado por ele. Esse jogo identitário se configura, então, a partir do que o outro que diz o que e quem sou, como e por que sou.

Tendo em vista essas questões, as identidades e subjetividades não

podem ser compreendidas fora de um processo de produção simbólica e discursiva, considerando o caráter relacional, de processualidade, de performatividade, bem como os componentes sociais e ideológicos que as envolvem (SILVA; WOODWARD, 2007).

De acordo com Woodward (2007, p. 55), subjetividade e identidade são processos atrelados à linguagem e ao social, são conceitos sobrepostos, mas que podem ser diferenciados da seguinte maneira

Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem nossa concepção sobre quem nós somos. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade [...] As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.

Nas palavras de Smolka (2000), os indivíduos são afetados de diversos modos e maneiras de produção nas quais eles participam, são afetados por signos e sentidos produzidos na história e nas relações com outros. A constituição da subjetividade pressupõe um sujeito ativo, e principalmente interativo, que vai se construindo na e pelas relações sociais com o outro, com a cultura, a história e a sociedade.

Embora haja imposição, há também um processo de resistência, no qual o sujeito resiste e/ou reelabora as diversas formas de imposição do(s) outro(s). Dessa maneira, “certos modos de apropriação, podem, no entanto, ocorrer, produzindo sentidos não esperados, não previstos, não predizíveis” (SMOLKA, 2000, p. 37).

Não se pode deixar de apontar aqui que a constituição da subjetividade, atrelada à produção discursiva, configura-se como um território marcado por muitos sentidos, por conflitos e lutas, no qual surgem e se transformam diferentes significações. Nesses espaços de apropriação de discurso, valores e conceitos, alguns são incorporados, outros modificados e até mesmo recusados (KASSAR, 2000).

Dessa maneira, a constituição da subjetividade está marcada por

tensões entre as possibilidades e impossibilidades que transitam nas diferentes vozes que se cruzam na história pessoal dos sujeitos (KASSAR, 2000). As identidades se constituem, portanto, como resultado de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detém o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade ou sujeito produz de si mesmo (CHARTIER, 1991).

Levando em consideração a questão da imposição, é pertinente o que diz Coracinni (2007, p. 49): “ora, sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação; onde alguém sabe a verdade, alguém pode falar em nome do outro, responder o outro, dizer o outro”. Esses efeitos de verdade produzidos no interior das formações discursivas, que resultam de um ato político, de um ato de poder, é que possibilita que o “eu” seja dito e interpretado pelo outro, pelo olhar do outro que, de alguma forma, constitui-se como verdade.

Por outro lado, quando o sujeito fala de si, narrando-se, ele também constrói sua(s) própria(s) identidade(s), porque falar é sempre interpretar, e interpretar significa construir uma verdade, uma “verdade sobre si mesmo, em confronto direto com a narrativa autorizada” (CORACINI, 2007, p. 19).

Em síntese, as perspectivas e os autores que fundamentam este estudo postulam a “morte” do sujeito centrado, do sujeito como origem de seu dizer e produtor de verdades absolutas, ao mesmo tempo em que ressaltam a heterogeneidade constitutiva do sujeito da enunciação, isto é, do sujeito assujeitado à linguagem ou à primazia simbólica. Do mesmo modo em que apontam para o descentramento do sujeito da enunciação, visto que é essa heterogeneidade constituída pelo social, pela linguagem e pelo outro, ou seja, essa rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, que possibilita ao sujeito instituir-se, significar-se e construir sua(s) identidade(s).

Desse modo, por compreender que o sujeito se constitui na linguagem, assumindo posições discursivas, e sendo irremediavelmente afetado por dizeres anteriores, procuramos, neste trabalho, investigar as representações sobre o ser professor de Língua Portuguesa que emergem nos discursos de estudantes de letras e concorrem para construção de suas identidades docentes. Nas palavras de Brito (2009), entender por que algumas

representações sobre o 'ser/tornar-se' professor se fixam enquanto outras são silenciadas, confrontadas, recusadas, é olhar o movimento dos sentidos na história e o funcionamento da linguagem como processo discursivo, como desencadeador de identidade(s) docente(s).

### 2.3 AS IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Neste trabalho, buscamos constituir, até aqui, algumas noções que nos possibilitassem construir um entendimento sobre nosso objeto de pesquisa. Os elementos teóricos trazidos para fundamentação deste nos ajudaram a construir noções sobre identidade, sujeito, linguagens, subjetividades, possibilitando-nos, ao mesmo tempo, pensar, o *sujeito-professor* e as identidades docentes como construções sociais, marcadas por rupturas, fragmentações, descentramentos; identidades que se constituem no interior da cultura, da e na linguagem.

Pensando o objeto de estudo dessa pesquisa: as identidades docentes de estudantes de Letras, professores em formação, podemos ratificar a ideia de que a(s) identidade(s) docente(s) não nos são inerentes desde quando nascemos, visto que são construídas socialmente e são formadas e transformadas no interior da representação (HALL, 2006, p.48). Sendo assim, consideramos que a(s) identidade(s) é/são constituída(s) tal como representada na cultura, inclusive nos discursos *científico-educacionais-acadêmicos*.

Isso nos leva a refutar a ideia de identidade docente pautada numa perspectiva essencialista: como se esse profissional nascesse com uma espécie de vocação, de dom para tornar-se professor. Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 16) ressalta que o processo de tornar-se professor

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

Sobre isso, pensando as questões ideológicas que permeiam as concepções sobre a docência e o processo de formação docente, Cardoso (2003, p. 27) relembra que “mesmo quando o Estado assimilou formalmente a profissionalização docente, as noções de vocação não foram rejeitadas [...] ao contrário, apareceu o discurso do magistério como profissão feminina”, recheado de termos como resignação, dedicação, de amor à profissão. É importante ressaltar que tal postura foi reforçada no Brasil, sobretudo a partir dos anos 30, do século XX.

Outros discursos foram se difundindo historicamente: a ideia do professor como técnico, com vistas a atender, de alguma forma, aos interesses e a lógica do mercado. Imagens que se constroem numa espécie de contraposição a esse modelo, instituindo outros modos de conceber o professor: sujeito crítico-reflexivo, pesquisador, mediador da aprendizagem, intelectual e profissional.

Desse modo, historicamente, foram constituídas algumas formas de conceber a docência: não mais o dom, o ‘educador nato’; mas o educador como um sujeito que tem sua identidade profissional socialmente, culturalmente e discursivamente construída, num processo formativo, dependente do tempo e do espaço, ou seja, situado historicamente (CARDOSO, 2003).

Nesse campo semântico, a discussão sobre “as identidades docentes como fabricação da docência”, (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005) estabelecem uma relação com a perspectiva dos Estudos Culturais e Análise de Discurso no sentido de entender que as identidades de professores e professoras se constituem a partir das representações e discursos *acadêmicos-científicos-pedagógicos* que interpelam e comunicam aos sujeitos sobre o que é ser professor. A identidade profissional é entendida, nesse contexto, como “as posições de sujeito que são atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras” e pelo “conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras” (GARCIA et al, 2005, p. 47).

Nesse sentido,

Professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes

'regimes do eu' e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo (GARCIA et al, 2005, p. 47).

Os discursos *acadêmicos-científicos-pedagógicos* que atravessam o processo de formação inicial do futuro professor, quando este inicia sua graduação, vão construindo formas de subjetivação, "instituindo" ou lutando para instituir modelos ou ideais de escola, de professor, de docência, de ensino, de aprendizagem. Desse modo, tratar da identidade docente é estar atento para uma política de representação que estabelece discursos e constrói "verdades" veiculadas por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico.

O que significa pensar na dimensão *poder-saber* que permeia as relações entre sujeitos, na busca de que verdades sejam aceitas e reconhecidas, mesmo que por meio da violência ou imposição. É nesse espaço de *poder-saber* que a identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, (GÁRCIA, 2005), sendo que algumas são legitimadas, outras recusadas; outras ressignificadas: ganham "novas roupagens".

Assim, concebemos a identidade docente como um processo de construção epistemológico e profissional, reconhecendo a docência como campo de conhecimentos e saberes específicos a profissão (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010). Desse modo, a produção da identidade docente envolve um conjunto de saberes das diversas áreas do saber, saberes didáticos e pedagógicos, saberes disciplinares, saberes experienciais (TARDIF, 2012). Isto implica em pensar o currículo como espaço de saber e poder implicado na produção de identidades docentes (SILVA, 2011).

Neste campo semântico,

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida [...] o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente

marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA et al, 2005, p. 47).

O curso de Licenciatura em Letras, ao produzir sentidos sobre o “ser professor”, sentidos com os quais os estudantes podem se identificar, contribui efetivamente para a construção da(s) identidade(s) docente(s). São sentidos contidos nos conhecimentos teóricos ou saberes curriculares acadêmicos, nos dizeres dos professores formadores; enfim, nas imagens que são construídas sobre o “ser professor” de língua materna, nesses *entre-lugares*. Essas significações atravessam, de alguma maneira, o imaginário do estudante de letras, futuro professor, interferindo na sua configuração identitária (CORACINI, 2007).

Com uma maior aproximação ao nosso objeto de pesquisa, Coracini (2007) ressalta que, no contexto da contemporaneidade onde vigora a complexidade, a heterogeneidade e a impossibilidade de completude, a identidade do professor de língua (materna e estrangeira) se *entre-tece* numa rede emaranhada de fios, e se faz complexa e tensa,

Feita de imagens e valores que se chocam e unem, pela memória, o passado, o presente e o futuro, o dentro e o fora, o novo e o velho, o saber e a ignorância, o certo e o incerto. Ilusoriamente marcado por oposições polarizadas e estanques, o imaginário responsável pelo sentimento de identidade do sujeito-professor é atravessado pelo simbólico (valores) e com ele se choca para constituir o sujeito no espaço entre, no limiar que ofusca limites, que embaralha as fronteiras entre o interior e o exterior, na tensão do conflito e da contradição – do discurso, da linguagem, do sujeito (CORACINI, 2007, p. 223).

Segundo a referida autora, nesse constituir-se professor, vozes se *entrecruzam* revelando conflitos. Esses espaços conflitantes são atravessados por um ideal de neutralidade, de objetividade científica, e que, contraditoriamente, apontam também para a subjetividade. Desse mesmo modo, por entre o discurso da eficiência, da importância social do professor, emergem vozes outras que apontam para a ineficiência docente, para a desvalorização do

profissional (CORACINI, 2007). São, portanto, identidades docentes marcadas por conflitos e contradições.

## 2.4 IMPLICAÇÕES DOS PERCURSOS DE VIDA-FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DOCENTE(S)

No presente trabalho, estamos concebendo a identidade como um processo que se define historicamente, uma vez que é no movimento da história que os sujeitos se formam e se transformam (HALL, 2006). Dessa maneira, compreender os processos identitários dos estudantes de Letras, professores em formação, implica, de algum modo, em capturar a historicidade do sujeito, as redes de significações sobre a docência que foram sendo construídas e reelaboradas em suas trajetórias pessoais e em seus percursos escolares/formativos, conhecendo assim, um sujeito social a partir de uma práxis individual (FONTANA, 2010).

Desse modo,

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico [...] Nas tramas das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e de normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu 'ser profissional' na adesão a um projeto histórico de escolarização (FONTANA, 2010, p. 50).

As pesquisas desenvolvidas no campo da História Oral, mais especificamente dos Estudos (Auto)biográficos, ao se debruçarem sobre as histórias de vida revelam que a constituição das identidades docentes são processos para além da formação inicial, incluindo experiências anteriores ao ingresso do estudante no curso de licenciatura. A tríade *vida-formação-profissão* tem um lugar de destaque nessa discussão, visto que as histórias de vida incidem na prática docente, bem como nas representações sobre o ensino, a aprendizagem, o aluno e a profissão, configurando o modo como cada um vai

se tornando professor.

É neste sentido que muitas pesquisas assumindo a ideia da constituição recíproca entre o eu pessoal e o eu profissional buscaram cartografar nas histórias de vida “as maneiras como cada um sente e se diz professora e como foi se construindo, entre modos distintos e conflitantes de encarar a profissão docente” (FONTANA, 2010, p.48).

Os estudos (Auto)biográficos sinalizam que os sujeitos são também fruto daquilo que vivenciaram no passado, da forma como interpretam este passado à luz do presente, na projeção de um futuro. São pessoas, sujeitos que pensam, sentem e refletem seus sentimentos, seus atos e suas escolhas. Nessa perspectiva, é possível tirar proveito pedagógico do passado, ao refletir sobre as experiências: “como e por que me tornei professor”? “o que é necessário para ser professor de Língua Portuguesa? Dessa maneira, as narrativas biográficas são percebidas como “biografias educativas” como elementos (auto)formativos (JOSSO, 2002), pois permitem refletir sobre o passado para propor novas ações tanto no tempo presente, quanto no tempo futuro.

A narrativa de formação oferece, assim,

Um terreno de implicações e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular as dimensões experienciadas da memória da escolarização. Entender as afinidades entre as narrativas, o processo de formação e autoformação [...] a partir das trajetórias de escolarização, é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual [...] revelam aprendizagens na formação e sobre a profissão (SOUZA, 2006, p. 101).

Neste sentido, a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992) é perpassada pela experiência de vida, assim como pela memória que captura e articula fragmentos do passado ressignificando imagens sobre o ser professor, trazendo um sentimento de identidade (BRAGANÇA, 2008, p. 77). Nessa perspectiva, as narrativas de vida possibilitam a compreensão do processo identitário dos professores/as de forma situada no

contexto sócio-histórico, considerando as dimensões pessoais, profissionais e sociais, no curso do tempo (BRAGANÇA, 2008).

As ideias de Bragança (2008) apontam para o sentido de que, na formação docente, o exercício de narrar o passado possibilita emergir uma versão sobre nós mesmos, os momentos de (des)encontros com a profissão e, também, imagens sobre a docência entranhadas no imaginário coletivo e individual. Desse modo, tornar-se professor/a é um processo que extrapola a formação inicial, uma vez que nossas vivências familiares, assim como nossas trajetórias escolares, as inúmeras experiências sociais, históricas e culturais influenciam na nossa concepção e escolha da profissão. Nessas trajetórias, nesses processos vividos, que se dão permeados por imagens e histórias, fomos, portanto, aprendendo a ser professor/a (ALVES, 2008).

Dessa perspectiva,

A identidade profissional vai se plasmando em um processo de construção permanente que só acontece no horizonte da conquista da auto-determinação e do vir a ser. O(A) professor(a) ao ingressar na profissão docente conhece aspectos do ritual da escola e do profissional que lá atua, pois já interagiu neste espaço, de algum modo, como aluno, estagiário ou observador. A formação da identidade profissional traz imbricada a necessidade de se instaurar um processo de desconstrução e reconstrução do modelo social do que é 'ser professor' e, em muitas situações do que é escola e até mesmo o que é aula ou sala de aula (SAVELI, 2006, p. 102).

Nesse campo semântico, podemos inferir que as identidades docentes de estudantes Letras vão se constituindo, também, a partir das relações estabelecidas ao longo de seu percurso de formação com os professores. Conforme ressalta Cunha (2006, p. 259),

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando

suporte para sua futura docência (CUNHA, 2006, p. 259).

Sobre esta questão, os estudos de Witzel (2003) ressaltam que as experiências dos estudantes com os seus professores deixam marcas que vão configurando suas identidades docentes. A escolha e o modo como representam a profissão está, de alguma forma, ancorada no resgate de um passado, de um 'já vivido' em cujas representações há imagens de professores marcantes, que se recuperam os modelos da profissionalidade (WITZEL, 2003) e de saberes necessários ao exercício da profissão.

O resgate da memória, das relações estabelecidas, das experiências formativas permite ao professor/a um reconhecimento do "saber que sabe", isto é, a percepção crítica das possibilidades, limites, implicações decorrentes da formação inicial. Sendo assim, além de possibilitar ao professor/a construir sentidos sobre suas trajetórias, possibilita, ainda, um devir, ou seja, uma projeção daquilo que se pretende construir e experimentar como futuro/a professor/a de língua portuguesa.

As narrativas de vida permitem ao/a *professor/a* pensar e apropriar-se das experiências formativas e dos saberes biográficos e docentes que foram atravessando suas trajetórias de *vida-formação-profissão*. Assim, num movimento heurístico e autopoietico os sujeitos ressignificam conhecimentos, experiências e aprendizagens (SOUZA, 2008, p. 130), reorientando, portanto, a construção de sua(s) identidade(s) docente(s).

Na construção de sua autobiografia, o/a autor/a – professor/a tece sua história desvelando aspectos significativos para sua *vida-formação-profissão*, sendo, também, um modo de cada autor/a modificar-se (PASSEGGI, 2008), por se tratar de uma prática heurística e autopoietica, possibilitando uma "reinvenção de si" (JOSSO, 2002).

Para Passeggi (2000, p. 15), as narrativas de formação são concebidas como processos de intervenções férteis que podem potencializar a transformação dos sujeitos, visto que entrelaçam processos de autoria e de construção identitários é um ato formativo, no qual "dizer" é "ser". Desse modo, possibilita ao sujeito construir um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o que lhe acontece, potencializando o contato com sua

singularidade e a reflexão sobre sua identidade (PASSEGI, 2008).

Para além das narrativas como uma forma de evocação de memórias, de percursos, temos aqui a dimensão heurística e autopoiética, constitutiva da descoberta do que o professor/a sabe sobre si (PASSEGI, 2008). Nessa perspectiva, as narrativas se configuram como lugar de reconstrução de saberes identitários, sendo que sua dimensão heurística se constrói à medida que as professoras/as vão se percebendo como sujeitos em transformação, capazes de reinventar e reconstruir pensamentos e atitudes em relação ao ser, ao modo de ser e de estar na profissão, como professoras/as de Língua Portuguesa.

Do nosso ponto de vista, ao puxar os fios das experiências vividas e narradas pelos estudantes de Letras é possível tecer a malha do conhecimento construído por eles ao longo de suas trajetórias pessoais e formativas (SAVELI, 2006), bem como entender de que modo as representações sobre o ‘ser professor’ foram sendo produzidas em seu cotidiano. É um movimento que nos permite, portanto, entender os processos identitários de futuros/as professoras/as de língua portuguesa.

## 2.5 SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: REPRESENTAÇÕES DE SI E (DO ENSINO) DA LÍNGUA

As identidades docentes do professor de Língua Portuguesa, sujeitos em-formação, vão se configurando a partir das imagens que estes sujeitos constroem sobre a língua portuguesa e sobre as representações do que seja ensinar essa língua. São identidades atravessadas pelos documentos oficiais que “constroem uma imagem de professor e de ensino de língua portuguesa, mobilizando, para isso, memórias e imagens ideológicas e socialmente constituídas que amparam esses dizeres oficiais” (RAIMO; PERON, 2010, p. 320). Isto implica em pensar a relação simbiótica que se estabelece entre o *sujeito-professor* e seu objeto de ensino<sup>9</sup> - a língua portuguesa, na constituição de sua(s) identidades docentes.

---

<sup>9</sup> Expressão utilizada por autores da área de Letras, a exemplo de Raimon e Peron (2010).

Os estudos de Raimo e Peron (2010) sinalizam que as identidades destes sujeitos são interpeladas, principalmente, por uma imagem de língua vista como gramática normativa e não como fenômeno social, histórico e cultural, como um processo e produto das relações entre os seres humanos. Essa representação hegemônica, essa visão reducionista de língua – língua reduzida à norma culta, a um sistema fechado, ao atravessar o imaginário do professor de língua materna em-formação, faz emergir em seu discurso a necessidade de esforço e valorização do domínio de regras da língua portuguesa.

#### Esta concepção tradicional

Opera como uma sucessão de reduções: primeiro, reduz 'língua' a norma (cultura); em seguida, reduz esta 'norma culta' a gramática – mais precisamente, a uma gramática da frase isolada, que despreza o texto em sua totalidade, as articulações-relações de cada frase com as demais, e o contexto extralinguístico em que o texto (falado ou escrito) ocorre, gramática entendida como uma série de regras de funcionamento que devem ser seguidas à risca para dar o resultado perfeito e admissível (BAGNO, 2003, p. 20).

Assim, a gramática normativa é concebida como um manual de regras para o bom uso da língua. Por se tratar de um manual, um conjunto de prescrições, deve ser seguido pelos que querem se expressar corretamente. Nessa perspectiva, a língua só concebe a variedade dita padrão ou culta sendo que todas as outras formas de uso são consideradas desvios e erros. A “gramática só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com essa variedade da língua” (TRAVAGLIA, 1998, p. 24).

No entanto, numa compreensão emergente de língua, o português não é um bloco coeso, compacto e homogêneo; sendo que o monolinguismo não significa homogeneidade. Essa realidade linguística, marcada pela diversidade, vem sendo reconhecida nas políticas públicas educacionais e em documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde podemos ler que

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em português está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades [...] Não existem variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguística (BRASIL, 1998, p. 29).

Por outro lado, Coracini (2006, p. 189) ressalta que o que temos é “a ficção da língua una, da língua da escola, ficção da própria escola, ao querer impor a língua perfeita”. Desse modo, a ideologia do esforço demarca territórios na constituição de um imaginário de língua portuguesa cuja aprendizagem é ainda árida e permeada por muitos exercícios. Isso gera, de algum modo, “um esfacelamento da imagem de língua materna como a ‘língua-mãe’, uma vez que a língua portuguesa “também emerge como ‘língua estranha’ e, nesse sentido, o sujeito parece transitar entre o lugar do erro e da falha e do dito correto e aceito” (RAIMO; PERON, 2010, p. 320).

Esses *entre-lugares*, por quais transita o futuro professor de língua portuguesa, vão dando corpo a uma identidade marcada pelo desejo da completude e da percepção da falta (BRITO, 2009), por uma representação do não saber, um não conhecimento gramatical da língua. Identidades que se constituem, desse modo, num espaço de conflito e tensionamento entre a falta e a completude; um lugar de contradição, fazendo emergir uma imagem de língua - *materna-estrangeira, estrangeira-materna* (CORACINI 2006, p. 195) que precisa ser controlada e dominada.

Nestes espaços de conflito, ao contrário de uma representação ilusória de língua materna una e homogênea, “este aluno-professor depara-se com uma língua porosa e em partes desconhecida [...] desvelando um sujeito-professor frustrado por não dominar a sua língua como ele gostaria ou desejaria” (RAIMO; PERON, 2010, p. 335). Sendo assim,

Este professor carrega esses rastros e (con)vive com marcas de outras variedades que não correspondem às do português-padrão, emergindo como um sujeito entre-línguas: o professor, embora reconheça a existência de variedades da língua

portuguesa, deseja ter o domínio e o controle total sobre as regras gramaticais pertinentes à modalidade padrão, numa ilusão, mais uma vez, da transparência da língua e de sua objetividade de sujeito (RAIMO; PERON, 2010, p. 340).

O lugar do não saber, da falta de domínio, revela uma posição sintomática de uma identidade que deseja situar-se no lugar da norma culta e extrair de sua variedade toda forma de erro, de falha (RAIMO; PERON, 2010). Por outro lado, embates se estabelecem e essa “mesma identidade se dissolve e se dilacera a partir de momentos de identificação com uma visão mais aberta e mais plural de linguagem que ecoa nos depoimentos” (RAIMO; PERON, 2010, p. 342). Esses *entre-lugares* apontam, de algum modo, para a perspectiva de que o futuro professor de língua portuguesa possui múltiplas identidades: identidades contraditórias, que se cruzam e se deslocam mutuamente (HALL, 2007).

Na perspectiva de Brito (2009, p.118),

Vê-se que a gramática seria o lugar da completude, capaz de acabar com uma *série de problemas* relativos ao uso da língua, já que permitiria o alcance do ‘domínio’ da língua. Contudo, ao mesmo tempo em que se a quer dominar, também se diz que ela é *maldita*, afinal é difícil, é contraditória, é complexa, é mal ensinada, é mal aprendida, enfim, é *mal-dita*. E o é pelos que, sem sucesso, a desejam dizer, apoderando-se de ‘todas’ as suas regras (como se a totalização não fosse uma construção imaginária), mas também pelos que a maldizem, criticando-a, apontando suas falhas e questionando sua imagem de ser ‘a’ língua portuguesa.

Desse modo, os futuros professores de língua portuguesa vão constituindo suas identidades docentes no jogo de aceitação/resistência do imaginário de língua como gramática normativa [...] como o lugar de totalização da língua. No entanto, embates vão surgindo à medida que “essa imagem é, de uma forma ou de outra, relativizada, seja pela consideração das variações lingüísticas, seja pelo discurso da necessidade de adequação lingüística” (BRITO, 2009, p. 128), construindo outros modos de ‘ver’ e ‘pensar’ o ensino da Língua Portuguesa na escola. Essas imagens emergentes do que seja ensinar essa língua apontam para um trabalho que contemple quatro pilares: ler,

escrever, falar e ouvir (BRASIL, 1997). Desse modo, o texto se constitui, no processo ensino-aprendizagem, como ponto de partida e ponto de chegada, sendo necessário também incluir a questão da variedade linguística no ensino da língua materna.

Neste sentido, os documentos oficiais e os discursos educacionais demarcam modos de ser professor de Língua Portuguesa e de ensinar essa língua, considerando a multiplicidade de gêneros discursivos de modo que possa conscientizar os estudantes sobre a riqueza da variação linguística inerente a qualquer língua viva, e, do mesmo modo, possa contribuir para que percebam as instâncias e contextos adequados para o uso desta ou aquela variedade (BAGNO, 2003). Sendo assim, segundo os PCNs de língua portuguesa,

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade da língua e o estilo as diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

A concepção de ensino de língua proposta por esse documento aponta para a figura do professor como sujeito que deve “admitir uma gramática cujas regras podem deixar de ser as únicas regras certas, para incorporar outras opções de se dizer o mesmo” (ANTUNES, 2003, p. 90). Neste sentido, em sala de aula, ao invés de se pensar no binômio *erro-acerto*, deve-se pensar no binômio *adequado-inadequado*.

Nesses movimentos conflitantes que permeiam o campo da docência e a busca de tornar-se professor de língua portuguesa, a angústia se configura num sentimento constitutivo da identidade de professores em formação (Cavallari, 2011). Conforme ressalta Brito (2009, p. 18),

O sujeito, ao tomar a palavra, projeta um 'eu-ideal', marcado pela figura de um sujeito que tudo conhece, que tudo vê, que tudo controla, em contraposição ao 'ideal-do-eu', que se apresenta como um sujeito constituído e situado historicamente, assujeitado à língua, aos discursos, à ideologia.

Para além do que está dito nos escritos de Cavallari (2011), podemos inferir que as identidades docentes dos professores de língua (materna e estrangeira) vão se constituindo à medida que olham não apenas para si ou para seu objeto de ensino, projetando modos ideais de ser professor que remetem à figura do outro: o aluno. Nesse sentido,

É o desejo do desejo do outro, no caso: dos alunos que desejam aprender, que impulsionam e dão significado ao trabalho do sujeito-professor que, para atender à demanda de seus alunos e à sua própria demanda de amor, persegue e incorpora um ideal de 'super-professor' que atrai, resgata, desperta o interesse, planeja suas aulas, trabalha e faz a diferença (CAVALLARI, 2011 p. 132).

Os discursos dos professores de língua(s), sujeitos da pesquisa de Cavallari (2011), "nos permitem entrever que, no contexto escolar, o saber se reduz ao conteúdo (fechado e previamente selecionado) que o professor deve transmitir ao aluno, de forma unilateral e eficaz" (CAVALLARI, 2011, p. 134), desconsiderando, dessa maneira, a participação ativa do aluno na construção dos saberes. Além do professor como transmissor do saber, o "bom professor é representado como aquele que é capaz de manter inalteradas relações de poder-saber, ou seja, cabe ao professor saber dominar os alunos, ter autoridade e respeito" (CAVALLARI, 2011, p. 134).

Essas imagens nos remetem a pensar em representações conservadoras de educação, sendo o ato de educar um *processo de transmissão de conhecimentos* (DURKHEIM, 2011, p. 30). Para Durkheim (2011), "a transmissão de um saber positivo do mestre ao aluno e assimilação pela criança de uma matéria lhe parece ser a condição para uma verdadeira formação intelectual" (DURKHEIM, 2011, p. 30). Emerge em seu discurso *científico-pedagógico-educacional*, a figura do *professor-como-transmissor-do-*

*conhecimento*, sendo que o processo de desenvolvimento intelectual do aluno só é possível por meio da *transmissão-assimilação*. Desse modo, o professor teria um papel importante para transmitir à criança as ideias coletivas e ajudá-la a construir representações sobre o tempo histórico que vivencia, uma vez que ela não saberia elaborá-las sozinha (DURKHEIM, 2011).

Nesse contexto, o professor tem um papel disciplinador, no sentido de controlar a ação do aluno, buscando meios eficientes de apassivá-lo, de “hipnotizá-lo”

Ora, estas duas condições são realizadas nas relações que o educador mantém com a criança submetida à sua ação: 1º) A criança se encontra naturalmente em um estado de passividade comparável com aquele no qual o hipnotizado se encontra artificialmente mergulhado. Sua consciência não contém ainda mais do que um pequeno número de representações capazes de lutar contra as que lhe são sugeridas. É por isto que ela é tão facilmente sugestionável. 2º) A primazia que o professor tem naturalmente sobre o aluno, devido a superioridade de sua experiência e cultura, abastecer naturalmente a sua ação e eficácia que lhe é necessária (DURKHEIM, 2011, p. 69).

A pesquisa de Cavallari (2011 p. 133) traz a baila, por outro lado, “o sujeito enunciador que enaltece e, de certa forma, resgata a função social exercida pelo professor” como sujeito ‘depositário da esperança do futuro’ e responsável pela formação do aluno como cidadão. Estas imagens remetem a perspectiva Freiriana de educação, indo para além do professor como transmissor do saber (FREIRE, 1996).

Dentro desse debate, Coracini (2003, p. 319) ressalta que

O desejo de transformar o outro, o aluno, num recipiente cheio, ‘pleno de conhecimentos’, para que este possa transformar o mundo; trata-se de uma transformação ainda mais poderosa do que a do alquimista, já que o ouro também é um metal; a reflexão que leva o professor à compreensão (consciente) das causas das dificuldades dos alunos pressupõe, uma vez mais, que o processo de aprendizagem e que o mundo futuro estão nas mãos do professor todo-poderoso porque consciente e, como tal, responsável.

Ademais, o sujeito se encontra em lugares paradoxais:

Ora a compreensão de que ocupa um lugar de poder versus a constatação de que sua profissão é desvalorizada, ora a crença de que a teoria adquirida no curso de Letras, aliada ao seu esforço e dedicação, pode sanar problemas de aprendizagem ou levar o aluno a ser consciente, o que aponta para a percepção de que há um furo entre o saber institucionalizado (a teoria) e a prática pedagógica (BRITO 2009, p. 58).

Este embate de representações é marcado por vozes que se confrontam, por saberes que se cruzam e se interpõem, mas que não se anulam. Saberes constitutivos do sujeito, apropriados e construídos ao longo de sua vida que vão, de algum modo, construindo essas representações, as quais são confrontadas e interpeladas durante a formação inicial.

Desse modo, ao longo do curso de Letras, no processo de ensino aprendizagem “o sujeito não abandona, necessariamente, um conhecimento para se apropriar de outro, como se esse processo ocorresse de forma linear e contínua” (BRITO, 2009, p.130). Isso ajuda a demarcar, portanto, o lugar de contradição e conflito que permeiam a constituição da(s) identidade(s) dos futuros professores de Língua Portuguesa, sujeitos em (trans)formação.

Para dar continuidade a tessitura deste trabalho, apresentaremos, no próximo capítulo, a análise dos recortes discursivos que demarcam os modos de identificação ou não com a docência, bem como as representações sobre ser professor de Língua Portuguesa que emergem no discurso dos estudantes de Letras, sujeitos desta pesquisa.



Toda escuta do que se é é Travessia [...] A escuta é a própria travessia: a possibilidade de fazer da fala e do silêncio a eclosão do sentido do que se é (Márcia Sá Cavalcante Schuback).

### **3 REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE DOCÊNCIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Este capítulo tem como objetivo analisar os recortes discursivos que desvelam as representações dos estudantes de Letras sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa. Desse modo, buscaremos os sentidos sobre docência e ensino de língua que emergem no discurso dos sujeitos de nossa pesquisa, a partir de depoimentos retirados das entrevistas e dos memoriais de formação. O texto está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentaremos os sujeitos da investigação, trazendo elementos de suas histórias de escolarização/formação e identificando fatores que influenciaram na escolha do curso. Na segunda, analisaremos os modos como os estudantes significam a docência, no jogo de conflito entre querer e não querer ser professor(a). Na terceira, analisaremos os recortes discursivos que demarcam as imagens da docência como possibilidade de mudança, de transformação, de emancipação do outro, a partir de uma prática diferenciada. Na quarta, analisaremos a presença marcante da gramática - expectativa e falta - na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa. Na quinta, analisaremos as representações emergentes dos estudantes sobre o ensino de Língua Portuguesa que sinalizam um trabalho para além da gramática normativa.

#### **3.1 UM POUCO SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Nesta seção apresentaremos fatos que marcaram a história de escolarização dos seis sujeitos que colaboraram diretamente com a realização de nossa pesquisa<sup>10</sup>, a partir dos elementos autobiográficos/narrativas presentes nos memoriais de formação e nas entrevistas que foram realizadas, perpassando pelas seguintes questões: Quem são os sujeitos? Quais foram as experiências com a Língua Portuguesa no processo de escolarização? Que fatores influenciaram na escolha do curso de Letras?

---

<sup>10</sup> É importante ressaltar que muitas questões apresentadas neste subitem serão retomadas ao longo do capítulo, as quais serão analisadas, discutidas e problematizadas a partir das perspectivas teóricas que fundamentam este trabalho.

Nesse sentido, entendemos que

A formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências de escola, nos primeiros cursos [...] e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência (CORACINI, 2000, p. 6).

A partir dessas questões, tomando como eixo fundante as narrativas de si, buscaremos demarcar que o *sujeito-professor* está imbuído de uma trajetória de formação - pessoal e profissional, compreendendo que nessas histórias, nesse falar de si e do outro, é possível capturar pontos emergentes de identificação (ECKERT-HOFF, 2008) e representações sobre ser professor de Língua Portuguesa.

### **3.1.1 Adélia: “vale a pena esperar”**

Adélia é estudante do sétimo semestre do Curso de Letras Vernáculas, tem 22 anos, nasceu e mora em Feira de Santana. Adélia sempre estudou em escola particular, pois, segundo ela, a mãe sempre prezou por uma “educação de qualidade”. Filha de professora, sua mãe tem 25 anos de docência na educação básica, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental.

É importante destacar que a estudante teve a primeira experiência na docência no quarto semestre do Curso quando realizou estágio em Língua Portuguesa, com turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio; e no sétimo semestre, teve a segunda experiência, em turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, do segundo e terceiro ano do ensino fundamental - séries iniciais. Parece-nos que ela decidiu realizar esses estágios – remunerados – através do IEL, por causa de sua indignação frente ao curso de Letras que só oferece estágio a partir do sétimo semestre: “*Como é que faz, em pleno sétimo semestre, a gente nunca entrou em sala de aula? Complicado*”. E

também pela sua inquietação: “*Realmente, eu quis ir justamente para isso, eu falei: eu vou para ver como é, quero ver como é, se vou gostar, se é isso mesmo*” (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ ENTREVISTA).

Segundo Adélia, quando ela pensou em prestar o vestibular para o curso de Letras, as pessoas do seu núcleo familiar foram contra, principalmente sua mãe,

Meus pais não queriam que eu fizesse o vestibular para o curso de Letras. Minha mãe principalmente, porque minha mãe é professora. Como eu lhe falei, ela não queria porque professor se acaba, professor ganha pouco, porque ave Maria! Na família, todo mundo ficou contra, só não uma tia minha, que é professora também. Quando eu falei que eu ia fazer, ela falou: (nome do entrevistado) “faça, é bom!” Porque assim, ela já vive em outra área, minha tia é doutora, né? Já é outro mundo. Minha mãe não, minha mãe ensina de 1ª a 4ª, aí para ela é um inferno. Ela não queria de jeito nenhum. Meu pai também não, meu pai queria que eu fizesse direito. Todo mundo falou: “ah, estudou em escola particular... vai fazer Letras?” (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ ENTREVISTA).

Ao relembrar o momento de “escolha” do Curso de Letras, o discurso de Adélia é atravessado por múltiplas vozes - a voz da mãe, da tia, do pai e outros membros da família- fazendo emergir sentidos sobre a docência. Dessa forma, o que se entrevê são representações da docência (sobretudo na educação básica) como uma profissão desvalorizada e o professor como um profissional “*que se acaba, que ganha pouco*” (ADÉLIA), e que, portanto, está desprovido de reconhecimento social e de condições econômicas dignas. No entanto, ela recebeu apoio da tia que a incentivou a investir na licenciatura: “*faça, é bom*” (ADÉLIA).

Observa-se, assim, que o sujeito constrói diferentes representações. De um lado a docência na educação básica aparece como o lugar do *inferno* (ADÉLIA), o que remete à dor, ao sofrimento, ao mal estar. Por outro lado, a docência, no ensino superior, aparece como ‘*outro mundo*’(o *paraíso*?) talvez menos sofrido, doloroso. Essas imagens polarizadas ficaram evidenciadas em outras falas da estudante, as quais serão evidenciadas e discutidas ao longo

deste capítulo.

Ainda tratando da questão da escolha do curso, Adélia destaca outros dilemas:

Eu não sabia para que fazer. Eu tinha uma professora de Língua Portuguesa que eu sempre gostei muito dela, sempre me identifiquei muito com ela. Ai eu peguei e falei: “eu vou fazer pra Letras”. Mas eu não fiz na intenção de passar não. Eu fiz por fazer mesmo, porque tinha que fazer, porque todo mundo estava fazendo, e eu passei. Ai eu falei: “já que eu passei, eu vou cursar” (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ ENTREVISTA).

Observa-se que a decisão da estudante em prestar o Vestibular para o curso de Letras foi influenciada pela identificação com uma professora de Língua Portuguesa. No entanto, essa decisão parece soar mais como uma obrigação em fazer um curso superior, do que, necessariamente, uma escolha, uma opção pela licenciatura, uma vez que ela fez “*por fazer mesmo, porque tinha que fazer, porque todo mundo estava fazendo*”. Desse modo, o fato de passar no Vestibular não se constituiu como uma celebração, pois a expressão *já que eu passei, eu vou cursar* sugere certa insatisfação, ao tempo em que aponta para uma suposta aceitação.

Esses sentimentos parecem persistir, pois a estudante demonstrou nesse momento que se aproxima da conclusão do Curso sentimento de *insatisfação-aceitação*: “*já que eu estou aqui, agora eu penso em fazer um mestrado*” (ADÉLIA). O discurso da estudante parece apontar para a seguinte ideia: como não há um caminho de volta, a perspectiva é prosseguir a caminhada fazendo carreira acadêmica.

Ao referir-se novamente à influência da professora da oitava série para sua “escolha” pelo curso de Letras, Adélia ressalta que

Ela começou sendo professora na oitava série. As aulas dela eram totalmente diferentes, assim, porque as minhas professoras da quinta e da sétima de Língua Portuguesa, todas eram muito tradicionais, porque já eram professoras velhas

mesmo. Todas eram muito tradicionais [...] Aí quando chegou na oitava eu conheci essa professora (diz o nome): ela é fantástica, as aulas dela eram assim bem diferentes. Ela envolvia a interpretação de texto, junto com a gramática. E o jeito dela de se portar na sala, assim, acho que foi o que mais me chamou atenção. Ela era uma excelente professora e sabia muito se portar em sala. É tanto que eu falei com ela: eu sou sua fã. Eu acho que foi por causa disso (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ ENTREVISTA).

Vê-se, nesse recorte discursivo, que a estudante se identificou com a professora devido às aulas delas que eram “*totalmente diferentes, bem diferentes*” das aulas das outras professoras que “*eram muito tradicionais*”. Notemos nessa que a “justificativa” pela escolha do curso ancora-se em um modelo que permanece na memória discursiva da estudante, agindo como um ideal da profissão. É na lembrança de um passado, de um já vivido em cujas representações há imagens de uma professora marcante (WITZEL, 2003, 407), que a estudante rememora, no sentido de justificar e significar sua “escolha” pelo curso.

De nossa perspectiva, são desses lugares – filha de professora, estudante de escola particular, estudante do curso de Letras, e a partir dessas experiências em família, na escolarização, no Curso de Letras, nos estágios em sala de aula, que a estudante vai construindo posições e representações sobre docência e ensino de Língua Portuguesa.

### **3.1.2 João: “a vida é assim: o que ela quer da gente é coragem”.**

João é estudante do sétimo semestre do Curso de Letras Vernáculas, tem trinta e três anos, é de formação religiosa cristã - pastor evangélico. Desde a juventude, esteve envolvido em atividades religiosas, coordenando grupos de jovens e realizando trabalhos com teatro. Atuou também como líder sindical. De uma formação técnica, João passou a estudar Teologia, Filosofia e Letras. Na posição de sujeito engajado, segundo ele, buscou, ao longo de sua formação,

encontrar ferramentas (políticas, sociais, religiosas e profissionais) para *contribuir de forma significativa com a transformação do mundo* (JOÃO).

João iniciou sua formação profissional cedo, pois aos 13 anos começou a *fazer um curso de Tornearia Mecânica no Centro de Formação Profissional de Alagoinhas (CFPA), escola que tinha parceria com a RFFSA (Rede Ferroviária Federal S.A) e SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)* Quando saiu do CFPA, *passou um ano trabalhando em pequenas oficinas de Alagoinhas, até que foi convidado para fazer um teste para trabalhar numa grande empresa que prestava serviço à PETROBRAS.*

Após ter contato com a Teologia da Libertação, em 2001, e com as ideias de Leonardo Boff, no livro “Teologia da Libertação e do Cativo”, João começou a se inquietar e passou a enxergar *“coisas que antes não via”* (JOÃO), dando início a sua *formação política*. A partir daí, passou a refletir sobre sua condição de trabalhador explorado e a necessidade de lutar por melhores condições de trabalho. Além disso, passou a enxergar a religião de outro modo: como construção coletiva – como *“caminho de emancipação e humanização, como possibilidade das pessoas se libertarem das opressões e se tornarem sujeitos de seus processos de libertação”* (JOÃO).

Por conta da sua formação religiosa e política, ele abandonou sua carreira como torneiro mecânico para estudar Teologia no Seminário Teológico do Nordeste, aqui em Feira de Santana. Foi durante essa formação que João despertou o interesse em fazer o curso de Letras.

No segundo ano do curso de teologia percebi que seria interessante para meu desenvolvimento intelectual fazer outro curso, foi aí que, influenciado pelas leituras do curso de Teologia, resolvi estudar Letras, pois acreditava que só dominando o universo das palavras conseguiria alcançar êxito em meus objetivos. O segundo motivo que me fez estudar Letras foi o contato com a filosofia da linguagem, que me mostrou os avanços na pesquisa sobre o campo da linguagem e a importância da linguagem para qualquer ciência depois da chamada ‘Virada Linguística’(JOÃO, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ MEMORIAL).

Além disso, João relatou que fez o curso de Letras porque *acreditava que o espaço da educação “era um espaço de transformação, um espaço que possibilitava uma ação política, e, ainda, porque pensava que o curso daria mais ferramentas para a pesquisa em Teologia”* (JOÃO).

Sendo assim, prestou o Vestibular e passou a cursar Letras Vernáculas na UEFS e, logo depois, surgiu uma oportunidade de estudar Filosofia, sendo que, a partir do ano letivo de 2010 e o primeiro semestre de 2011 passou a cursar, paralelamente, as três graduações.

Conforme aparece no relato abaixo, sua experiência na docência se deu a partir da realização de estágios remunerados:

No decorrer do meu curso de Letras, tive a necessidade de fazer alguns estágios para garantir meus estudos. Nesses estágios percebi que, assim como no curso de Teologia, o conhecimento apresentado e divulgado na academia tinha poucas relações com a prática que estava sendo ensinada nas escolas (JOÃO, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/MEMORIAL).

Sua primeira experiência foi em uma escola municipal da Zona Rural de Feira de Santana. João trabalhou durante um ano na instituição, substituindo uma professora que cursava uma licenciatura pela Plataforma Freire. Assim, ele apenas executava o que era planejado pela professora, assumindo a sala de aula durante uma semana, a cada mês.

Meu primeiro estágio me deixou frustrado! Trabalhei em uma escola de Zona Rural, no município Bonfim de Feira. Neste, não obtive o controle da sala, pois a professora só se ausentava uma semana, em cada mês, para fazer o curso da Plataforma Freire. Assim, não tive oportunidade de discutir os conteúdos ou metodologias com ela, apenas continuava a ensinar os conteúdos que ela vinha ensinando. Confesso que me senti um inútil ensinando “Orações Subordinadas e Orações Coordenadas” para estudantes do oitavo ano; perguntava-me sempre o que aqueles conteúdos somariam em suas vidas e

jamais conseguir ter uma resposta (JOÃO, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ ENTREVISTA).

Segundo ele, sua primeira *experiência não foi muito positiva*, pois porque estava precisando de dinheiro, mas não tinha autonomia pedagógica para a realização do planejamento, nem para atuar em sala de aula:

Eu tinha que seguir todo o planejamento, quem fazia o planejamento era ela, quem escolhia o material didático, a forma de usar, a metodologia de trabalho nas aulas era ela e eu tinha que seguir. Eu não concordava com um bocado de coisas, mas tinha que seguir porque era ela que era a professora [...] No final de um ano de trabalho eu me senti frustrado, não avancei em nada (JOÃO, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ MEMORIAL).

Além dessa experiência na docência, João fez mais dois estágios em uma escola de EJA (Educação de Jovens e Adultos); o primeiro durante três meses e o segundo por sete meses. Na entrevista, ao discorrer sobre essa questão, ele nos disse:

Foi bom porque eu já sabia das dificuldades, pelo que eu já conhecia da outra escola - da distância do ensino aqui na universidade para o ensino na sala de aula, para prática na sala de aula. O que foi bom para mim foi isto: eu pude ir testando, eu não escolhi uma linha de ação, ou uma escola de ensino, construtivismo ou crítico-histórica, eu não escolhi nada; eu fui para sala de aula e fui testando o que poderia dar certo, como seria a recepção dos estudantes. Foi bom para mim por causa disso. Eu usei como estágio mesmo, eu usei nessas tentativas, algumas coisas deram certo e outras não (JOÃO, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ MEMORIAL).

Nos relatos que veremos ao longo deste capítulo, João indica uma posição política engajada, acreditando na educação como espaço de

transformação social e emancipação do sujeito, destacando a importância do professor como agente de transformação e a escola com espaço de mudança da realidade social, na qual os estudantes das classes populares estão inseridos.

De nossa perspectiva, são desses lugares - estudante do curso de Letras e Filosofia, teólogo, pastor evangélico, sujeito politicamente engajado, a partir das experiências nos estágios, no curso de Letras, que o estudante vai constituindo representações sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa.

### **3.1.3 Lya: “para reinventar-se é preciso pensar...”**

Lya é estudante do sétimo semestre do curso de Letras, tem 26 anos, mora em Feira de Santana desde o seu nascimento. Segundo ela, inicialmente, seu desejo era fazer Direito ou Economia, mas por conta da alta concorrência, decidiu fazer Letras, como pode ser visto no depoimento a seguir:

Optei pela UEFS pelo motivo de localização, pois eu sou nascida e criada em Feira de Santana, no bairro X, que é próximo a Universidade Estadual de Feira de Santana. Com a vontade de estudar próxima de casa, minha segunda decisão seria escolher o curso. Meu primeiro vestibular prestei ainda no terceiro ano do ensino médio, para Economia, porém não fui classificada. Então entrei em um cursinho pré vestibular onde meus horizontes foram se abrindo ainda mais. Primeiro pude conhecer todos os cursos disponíveis na Universidade, toda a concorrência, nível de candidatos, etc. Diante do novo leque que se abriu, eu já entendia que o meu desejo era entrar para um curso de Humanas ou Letras, e visto que a concorrência para Direito era uma das maiores da Universidade, escolhi fazer Letras Vernáculas (LYA, SÉTIMO SEMESTRE, MEMORIAL DE FORMAÇÃO).

Em outro momento, Lya afirma:

Inicialmente eu queria fazer Direito só que precisava estudar mais do que a minha disciplina permitia [...] mas aí eu me inscrevi para o curso de Economia, fiquei na 53ª colocação e minha família começou a pegar no meu pé que eu já deveria ter

passado logo de início. Já que eu queria Direito e Economia e não conseguia passar logo de primeira, eu peguei e falei: “vou tentar Letras então para eu entrar logo na Universidade”. Não achei que eu fosse continuar, mas que pelo menos que eu fosse entrar. Mas aí, quando entrei, eu me identifiquei muito e quis terminar, quis concluir meu curso (LYA, SÉTIMO SEMESTRE, ENTREVISTA).

Vê-se, nas falas acima, que o curso de Letras aparece como uma terceira opção, devido à impossibilidade de Lya ingressar no curso de Direito e Economia, por conta da alta concorrência. Desse modo, o curso de Letras passou a ser uma “possibilidade *de entrar logo na Universidade, de passar logo de primeira*” (LYA), de atender à expectativa e cobrança da família: *ter passado logo de início*, o que, possivelmente, não aconteceria com os outros dois cursos (LYA).

Chamou-nos atenção o uso do advérbio de tempo – **logo**- que aparece três vezes no discurso da estudante: “*passado logo de início*”; “*passar logo de primeira*”; “*para eu entrar logo na Universidade*”, enfatizado seu desejo e necessidade de entrar imediatamente na universidade, o que é reforçado ainda pelas expressões adverbiais: *de início, de primeira*.

Lya destaca que achou que não fosse continuar fazendo o curso de Letras, mas que pelo menos fosse entrar, destacando que sua vontade (ou seria necessidade, obrigação?) em adentrar o curso superior era maior do que a vontade em fazer um curso especificamente. Sobre isso, ela ressalta:

Integrei-me ao curso até me entregar a esse mundo da licenciatura, pois o que era uma opção feita por motivos não apenas acadêmicos (pois minha vontade de entrar em uma universidade fazia-se maior do que a vontade de um curso em específico) conseguiu abastecer todos os meus outros motivos, principalmente quando tive a oportunidade de estagiar durante um ano em escolas da Rede Pública em séries do sexto, sétimo e oitavo ano do primeiro grau (LYA, SÉTIMO SEMESTRE, MEMORIAL DE FORMAÇÃO).

Lya evidencia que após ter entrado no curso “*se identificou muito, integrando-se e entregando-se ao mundo da licenciatura*” (LYA). Nesse

processo de identificação, ela destaca a importância da experiência de estágio *durante um ano em escolas da rede pública do sexto, sétimo e oitavo ano do primeiro grau* (que corresponde, atualmente, ao ensino fundamental séries finais).

É importante destacar que a estudante realizou três estágios em escolas da Rede Estadual de Feira de Santana, sendo que o primeiro foi com turmas do sexto ano, com a disciplina Língua Portuguesa, durante cinco meses; o segundo foi com turmas do sétimo e oitavo ano, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Artes, Educação Ambiental e Ciências, durante seis meses; e o terceiro e último foi com a disciplina Língua Portuguesa, em turmas do Ensino Médio, durante um mês e quinze dias.

Sobre essa questão, Lya ressaltou, ainda, que a experiência em sala, nos estágios, significou muito na sua formação, como mostra o depoimento a seguir:

O estágio significou mais da metade do meu curso. A sala de aula foi, para mim, a minha UEFS. Eu tinha prazer em vir para UEFS para falar o que eu via lá fora, isso me dava mais vontade de buscar mais informações e até de saber aprofundar mais meu português para poder conversar, para poder falar com os professores de uma forma mais elaborada. Minha experiência em sala de aula abriu minha visão de mundo em relação a tudo (LYA, SÉTIMO SEMESTRE, ENTREVISTA).

De nossa perspectiva, são desses lugares - estudante do curso de Letras, a partir das experiências nos estágios, no curso de Letras, em confronto com outras experiências de vida-escolarização, que a estudante vai constituindo outros significados sobre a docência e sobre o ensino de Língua Portuguesa.

### **3.1.4 Cecília: “a vida só é possível reinventada”**

Cecília é estudante do oitavo semestre do Curso de Letras Vernáculas,

tem 23 anos, oriunda da cidade de Santo Amaro, atualmente mora em Feira de Santana, por conta do curso. Cecília se diz *“uma mulher simples, mas apaixonada pela vida”*, principalmente por aqueles que permitiram a sua existência um dia: seus pais. Acredita na vida e que *“tudo vale a pena quando a alma não é pequena”* (FERNANDO PESSOA). Diz amar a *música e as artes de um modo geral*, mas dispensa genialidades. Cecília gosta *mesmo da simplicidade que traz consigo, o que é preciso para viver bem*. Acredita, *acima de tudo, em Deus*, segundo ela.

Filha de pais leitores, Cecília foi alfabetizada por sua mãe - professora, pedagoga, formada em magistério. Foi também com ela que, desde pequena, começou a gostar de leitura, *dos contos de fada*, e ter um grande amor por um livro específico *‘Alice no país das maravilhas’*. Assim, ela nos diz:

[...] O meu gosto pelo “mundo das letras”, de certo modo, veio através de minha própria mãe que sempre estava rodeada de livros e papéis em casa e meu pai, que sempre gostou de ler algo, como jornal e revistas, principalmente. Como sempre fui muito ligada a eles e achava todos os hábitos deles louváveis, sempre queria copiá-los. Hoje entendo que essa grande admiração me fez trilhar o caminho das Letras (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ PORTIFÓLIO DE ESTÁGIO).

Cecília foi estudante de escola pública da terceira série do ensino fundamental até o ensino médio. Ao falar de suas experiências nas aulas de Língua Portuguesa, ela traz o seguinte relato:

Nas disciplinas de Língua Portuguesa sempre tive uma educação tradicional, com aulas expositivas, decoração de regras ortográficas e ainda o uso de caligrafia [...] Mas foi no meu ensino médio, mais precisamente nas duas últimas séries, que fui surpreendida com duas professoras que apresentaram um ensino de língua diferente do que era habitual para mim. Lembro-me que no primeiro dia de aula, no 2º ano, uma das professoras iniciou a aula com o questionamento: “Por que se aprender português se somos falantes do português?” Nunca

tinha pensado nisso antes. Ai a mesma, depois de colocar essa ‘minhoca’ na minha cabeça, respondeu: “você não vieram aqui aprender falar português, porque o português você já sabem. “Vieram aqui para adquirirem mais uma variedade da Língua Portuguesa, a norma padrão.” Foi a primeira vez na minha vida que refleti sobre isso e ouvi a palavra ‘variedade’ no ensino de língua. Depois disso, tudo fez sentido e tomei uma paixão pela língua e pela forma como esta era ensinada para mim. Era tudo com atribuição de sentido (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ PORTIFÓLIO DE ESTÁGIO).

Ao lembrar suas experiências de escolarização, a estudante destaca o ensino médio como um momento de ruptura, no qual foi surpreendida com “*um ensino de língua diferente*” (CECÍLIA). Ao colocar em cena a voz da professora do segundo ano – voz provocante e questionadora - Cecília nos mostra o quanto essa experiência foi significativa, pois além de promover reflexões, gerou uma “*paixão pela língua* e um novo jeito de concebê-la: língua como *atribuição de sentido*” (CECÍLIA).

Outra experiência significativa foi no terceiro ano, com a professora de Literatura Brasileira que, segundo a depoente:

Simplesmente transcendia e demonstrava nas aulas dela uma paixão pela arte e literatura que era contagiante. As aulas eram para além da sala de aula. Sempre visitávamos lugares, íamos a exposições de artes e apresentávamos em teatro. Foi um ano extremamente produtivo. Consegui conceber a arte e a função desta na vida do ser humano. Foi então que me apaixonei pelas artes e pela língua (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ PORTIFÓLIO DE ESTÁGIO).

Para a estudante, além de desenvolver uma paixão pelas artes e pela língua, as aulas, as quais faz referência, influenciaram a sua escolha pelo curso de Letras, pois possibilitaram uma identificação com a língua e a literatura. Segundo ela, teve professores “*maravilhosos no ensino de Língua e Literatura*” (CECÍLIA) e *foi exatamente por isso que ela quis fazer o curso de Letras*, como pode ser visto a seguir:

Na verdade, foi por conta da Literatura em si. Eu tive duas professoras do Ensino Médio que marcaram, são formadas aqui pela UEFS, elas davam aquela aula de Literatura que me transportava àquela época. Foi daí que surgiu o interesse em ficar mesmo nas áreas das Letras (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ ENTREVISTA).

A decisão em fazer o curso de Letras não foi aprovada pelos pais de Cecília (pai farmacêutico e mãe pedagoga), pois eles queriam que ela fosse médica. Desejavam que ela fizesse medicina *pela questão do status e pela questão financeira também*. Ao tratar dessa questão, a estudante ressalta que sua mãe (professora e pedagoga) tinha vontade que ela saísse mesmo da área da educação; *segundo ela, sua mãe sempre falava que não era pra eu seguir a área, mas eu tinha a vontade de fazer o contra, né?* (CECÍLIA).

Foi assim, de certo modo, contrariando a vontade dos pais, e *co-movida* pela literatura que a estudante optou pelo curso de Letras,

Quando eu cheguei aqui na Universidade eu acabei tomando um norte, um rumo totalmente diferente. Eu faço Iniciação Científica também aqui, mas voltada para área de Linguística, variação Linguística, que foi quando eu tive o contato com o inédito, porque era sempre Gramática, Gramática, Gramática e eu sempre gostei do novo. Para estudar, para ser pesquisador, você tem que ter vontade de pesquisar aquilo que você ainda não conhece, o que é inédito. Aquela curiosidade na área de Literatura era simplesmente daquelas aulas, daqueles cânones, daqueles autores que eu já tinha lido alguma coisa, que eu já tinha uma ideia prévia. O *insight* mesmo eu tive na área de Linguística, que eu pretendo continuar estudando, tentar o Mestrado na área. Mas eu adoro Literatura também, foi o que me fez optar pelo curso (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ ENTREVISTA).

De nossa perspectiva, são desses lugares – filha de professora, estudante de escola pública, estudante do curso de Letras, amante da Literatura e da Linguística, e a partir dessas experiências na escolarização, no Curso de Letras, como pesquisadora de Linguística, na iniciação científica, que a estudante vai construindo posicionamentos e representações sobre si, sobre

docência e ensino de língua materna, ou seja, sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa.

### 3.1.5 Ana e suas histórias...

Ana é estudante do oitavo semestre do curso de Letras, tem 22 anos, fez estágio desde o terceiro semestre, sendo que tem dois anos e meio de experiência com docência em sala de aula. Estagiou um ano (letivo) em uma escola da Rede Pública, em um distrito de Feira de Santana, além de um ano e meio em uma escola da Rede Pública Estadual, na sede de Feira de Santana.

Ao falar de si, ela nos fala de dificuldades e embates em sua formação:

Eu ainda sinto muita dificuldade em relação ao ensino de Gramática. Como ensinar Gramática? Talvez seja a maior lacuna em relação ao curso: trabalhar muito a questão da Linguística, e quando se trabalha Linguística se esquece do ensino da Gramática. Eu tenho muita dificuldade, acho que esse é o meu maior embate (ANA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Em seu relato, percebe-se que a questão *como ensinar gramática* constitui-se numa inquietação, uma dificuldade, revelando um “não saber”, uma pergunta em que se almeja uma resposta, o seu *maior embate* – presente em vários momentos do discurso da estudante.

Em relação à escolha pelo curso de Letras ela diz o seguinte:

A minha opção, foi, era ensinar, era ser professora; dentro de ser professora, eu fui procurar disciplinas que eu tinha mais afinidade. Eu não tinha afinidade com exatas, então eu vim para área de Humanas [...] A opção por Língua Portuguesa foi a questão financeira, que no meu ver era a que tinha um maior retorno, mas... e sempre por gostar muito de Letras, lê, tinha lido muito Literatura mesmo: Brasileira, Francesa e tudo, então por gostar de ler... e o engraçado é que assim, eu entrei mais pela Literatura e no curso eu acabei me distanciando partindo mais para análise da Linguística (ANA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Desse modo, vê-se que sua entrada no curso de licenciatura foi influenciada pelo interesse na profissão docente. Mas por que Letras? Primeiro pela afinidade com disciplinas de Humanas, segundo pela questão da rentabilidade, terceiro pelo gosto da leitura e a afinidade com a disciplina de Literatura.

Para Ana, o curso de Letras foi muito importante para sua formação, pois permitiu o contato com diferentes áreas do conhecimento, posto que é muito *abrangente*, permitindo viajar *por diversas áreas: Filosofia, Sociologia, Literatura*. Segundo ela, o curso marcou sua *formação “como pesquisadora, como estudante de Iniciação Científica, como uma pessoa que quer seguir uma carreira acadêmica, que quer fazer um Mestrado, um Doutorado” (ANA)*.

É um curso interessantíssimo, eu acho que é um dos cursos mais interessantes para se fazer, por exemplo, exatas você foca no cálculo, e o curso de Letras não, eu acho ele muito abrangente, você acaba viajando por diversas áreas: Filosofia, Sociologia, a Literatura lhe proporciona isso, entendeu? [...] É um curso que eu recomendo para quem gosta, você acaba aprendendo muito, você pode não aprender gramática; mas Filosofia, Sociologia você acaba aprendendo muito, e assim, é um curso que abre sua visão, abre a visão do estudante para outras dimensões, porque a maioria dos cursos superiores ao invés de abrir eles fecham, eles fecham [...] O curso de Letras não, você acaba trazendo um conto de 1920 para atualidade, você acaba mesclando tudo isso, e acaba abrangendo mesmo os horizontes para diversas áreas, por isso eu acho tão interessante essa questão do descobrir, eu acho que no curso de Letras você descobre muita coisa (ANA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O discurso da estudante parece sugerir que o curso foi importante na sua formação acadêmica, intelectual - como pesquisadora, mas não, necessariamente, em sua formação docente - como professora de Língua Portuguesa.

No entanto, relatou sua experiência no estágio, destacando a importância deste na formação docente:

Muitas pessoas entram na Iniciação Científica e esquecem que estão se formando licenciando, e que seu primeiro emprego não vai ser na pesquisa, principalmente em Letras, a não ser que você faça o mestrado, mas vai ser sala de aula; Então eu sempre tive essa questão de conciliar os dois, eu estava na pesquisa, mas estava no estágio, porque eu gostava, eu estou fazendo licenciatura, com vontade de ser professora. O estágio foi muito importante para isso (ANA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Destacamos que, além da experiência de estágio, a estudante também teve a oportunidade de fazer Iniciação Científica na área de Linguística Histórica, conciliando sua formação como docente e pesquisadora.

### **3.1.6 Helena, a “mulher no espelho”.**

Helena é estudante do oitavo semestre do curso de Letras Vernáculas/UEFS, leciona na Rede Municipal de Feira de Santana, e trabalhou, também, na rede privada de ensino, com experiências em Língua Portuguesa e em outras áreas. Helena demarca, em suas narrativas, seu tempo na docência, conforme depoimento que segue:

Eu tenho um grande percurso de sala de aula, pelo menos eu considero, porque mesmo que sejam apenas seis anos, mas professor vivencia muito, são experiências muito diárias, são experiências assim tão fortuitas, que eu acho que é como se fosse uma eternidade lecionando (HELENA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O relato de Helena nos aponta para duas dimensões do tempo. O tempo *chrónos* (seis anos de docência) *que* denota o tempo objetivo, mensurável, quantitativo e o tempo *kairós* (*uma eternidade lecionando*) *que diz respeito* ao tempo subjetivo, como processo vivido e experienciado no tempo social (RODRIGUES, 2009). Temporalidades que nem sempre coincidem.

É importante destacar que a docência faz parte da vida de Helena

mesmo antes do ingresso do curso de Letras, uma vez que, segundo a mesma, a escolha por uma licenciatura se deu, também, pela possibilidade de continuar atuando na área.

[...] Ser professora era um sonho, sempre gostei [...] Sempre gostei da profissão de ser professora. Na verdade, eu pensava, pensava não, ainda penso em fazer outra graduação. Mas essa graduação, eu vi que não ia atender ao meu primeiro objetivo que era continuar lecionando, foi pelo gosto mesmo (HELENA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

A docência emerge na vida de Helena como um sonho, como necessidade, gosto pela profissão. Questões que influenciaram na escolha do curso, no sentido de “*atender ao primeiro objetivo que era continuar lecionando*” (HELENA).

Especificamente, a “escolha” pelo curso de Letras foi devida à sua identificação com a Língua Portuguesa. Isto pode ser visto na fala a seguir:

Dentre as disciplinas do ensino médio, eu sempre me identifiquei mais com Língua Portuguesa, e mais voltada para o discurso, para a redação, porque a gramática em si, de certa forma, como ela foi passada pra gente, trouxe um certo fantasma mesmo, aquela coisa cheia de regras; mas, mesmo assim, eu queria desvendar as letras. Eu gosto muito de Literatura, então eu disse: “vou entrar, vou entrar, pelo menos tem a área de Discurso, Redação, de Literatura; a gramática a gente vê o que é que a gente faz depois” (HELENA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Helena destaca de um lado seu gosto pela Língua Portuguesa, enfatizando seu interesse pelo discurso, a produção textual e a Literatura. Por outro lado, ressalta a gramática como um “*fantasma mesmo*” (HELENA), o que sugere a ideia de desconhecimento da gramática, apresentada como um fantasma – algo que amedronta, indecifrável. O uso do advérbio mesmo é utilizado como mecanismo linguístico para reforçar a ideia.

É relevante assinalar que a docência vai ganhando sentidos diferentes

ao longo da *vida-formação-profissão* de Helena

Ser professora passou de ser o meu sonho, para ser hoje a minha necessidade, então assim, necessidade não é aquilo que você tem tanto por prazer, você faz porque tem que fazer e já que vou me formar em Letras, né, tenho que ensinar até chegar a uma outra graduação (HELENA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Sendo assim, é nesse jogo de conflitos - do sonho à necessidade, da permanência ao abandono - que a *estudante-professora* vai constituindo sua identidade docente, desejando, inclusive, fazer outra graduação para deixar a docência.

### 3.2 DO AMOR AO DISSABOR, DO ABANDONO À PERMANÊNCIA: SER PROFESSOR(A) SIM, MAS...

Nesta seção fazemos uma análise das narrativas dos estudantes de Letras sobre a docência, evidenciando o jogo de conflito que se dá entre querer e/ou não querer ser professor(a). Os estudantes significam a docência trazendo questões que vão da relevância à desvalorização social da profissão, do amor ao dissabor, do sonho à necessidade, do abandono à permanência, gerando discursos contraditórios e conflitantes sobre o estar e continuar na docência. Os sentidos que emergem e se entrelaçam nos recortes discursivos dos(as) estudantes de licenciatura desvelam os motivos que permeiam o processo de querer 'ser e/ou não ser' professor(a). Como vimos na seção anterior, são dilemas que aparecem na própria "escolha do curso".

Ao retomarmos as narrativas de Adélia, podemos perceber que ela "optou" pelo curso de Letras pela identificação com a área de Língua Portuguesa, sendo que sua intenção era fazer um curso superior e não, especificamente, uma licenciatura para tornar-se professora.

E assim, meu interesse foi pela Língua Portuguesa mesmo. Na

verdade, assim, não é bem que eu escolhi Letras. É que eu não tinha o que escolher. Eu não sabia o que é que eu queria ser [...] Não que eu quisesse ser professora. E também assim, uns amigos meus sempre me diziam que eu nasci pra ser professora. Mas eu não sei. Ai eu falei, vou fazer para ver... aí eu passei [...] Eu tinha paciência para explicar, a questão do porte em sala, tom da voz, eles falavam por essas coisas. Mas eu não sei (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE, ENTREVISTA).

O relato de Adélia deixa explícito que a “escolha” pelo curso de Letras não foi uma opção. Se considerarmos que o verbo optar implica em uma decisão por uma coisa (entre duas ou mais), uma preferência, uma escolha, e a própria fala da estudante: *“Não é bem que eu escolhi Letras. É que eu não tinha o que escolher”*, podemos afirmar, portanto, que “opção” pelo curso foi uma “pseudo-escolha” sugerida e imposta pelo contexto (PERES, 2007).

Importante destacar, ainda, que sua “opção” por uma licenciatura não foi motivada pelo interesse em exercer a docência, pois segundo ela, optou não porque *quisesse ser professora*, na verdade, ela nem sabia o que queria ser, revelando indecisão.

Sua “escolha” foi, de algum modo, influenciada por amigos que diziam que ela tinha nascido para ser professora. Como podemos ver a seguir, ao inserir no interdiscurso as vozes dos amigos: *“E também assim, uns amigos meus sempre me diziam que eu nasci pra ser professora. Mas eu não sei. Eu tinha paciência pra explicar, a questão do porte em sala, tom da voz, eles falavam por essas coisas. Mas eu não sei”*, a estudante parece querer negar, questionar a “vocação” para a docência que lhe era atribuída. O uso da expressão “mas eu não sei” sugere uma espécie de indecisão, de resistência em identificar-se com o argumento dos seus amigos. Desse modo, sua indecisão, não aceitação se sobressai em relação à voz dos amigos, porque o operador “mas” introduz sempre o argumento mais forte em um enunciado (DUCROT, apud Peres, 2007).

Assim, ao retomar o percurso do porquê de Adélia ter “escolhido” o curso de Licenciatura em Letras, vemos que sua “escolha” se deu num jogo de embates de diferentes contextos e da imbricação de vozes provenientes de vários lugares:

- **do contexto escolar** – “*Na verdade, o colégio assim, sempre preparou a gente para passar no vestibular [...] Aí chegou, teve o vestibular, eu tinha que fazer*” - que parece impor a necessidade de entrar em um curso superior;
- **do contexto relacional** – “*Quando eu falei pra todo mundo que eu iria fazer Letras ninguém quis. Preconceito, né?*” – que sugere um desprestígio social e desvalorização do curso e da profissão docente;
- **do contexto social** – “*Eu fiz por fazer mesmo, porque tinha que fazer, todo mundo tava fazendo*” - que parece impor uma obrigação em fazer o vestibular;
- **da família** – “*Meus pais não queriam que eu fizesse, na família todo mundo ficou contra, só não uma tia minha, que é professora também*” – que se colocou contra a “decisão”, a exceção da tia;
- **dos amigos** – “*Uns amigos meus sempre me diziam que eu nasci para ser professora*” – que a incentivava a prestar o vestibular para área, justificando a “vocação” para a docência que ela era atribuída.

De acordo com Coracini (2007), nesse constituir-se professor (a) vozes se entrecruzam, revelando ambivalência. Nessas sequências discursivas, efeitos de sentido parecem mostrar que a “escolha” da profissão docente foi determinada pelas circunstâncias, pelas oportunidades e, principalmente, pela influência escolar, familiar e social, já que a estudante se “decidiu” pelo curso de Licenciatura em Letras (WITZEL, 2003), considerando o contexto em que estava inserida.

É nesse cenário, também, que Adélia revela seu conflito em querer e não querer ser professora:

Eu acho assim, apesar de tudo, realmente, eu amo muito dar

aula, eu gosto muito, eu acho muito gratificante, eu acho que serviu para isso: esse meu lado pessoal de, de, de... achar muito gratificante, mas não que seja uma coisa que, uma profissão assim, que eu queira só ser professora, não; mas acho que é mais um lado pessoal, um lado de prazer mesmo. Mas não só isso, eu não queria ser só isso, porque se eu fizesse só isso, se eu fosse ser professora, ia deixar de ser, ia deixar de ser prazer (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE, ENTREVISTA).

O uso do conectivo adversativo ‘**mas**’ é bastante recorrente na fala do sujeito, demarcando os embates e expressando, contraditoriamente, a permanência e o possível abandono como dimensões que se articulam na constituição de sua(s) identidade(s) docente(s).

No caso de Helena, vimos na seção anterior, que sua escolha pelo curso de Licenciatura em Letras foi influenciada pelo gosto e necessidade de continuar na profissão, posto que, ao entrar na universidade, ela já tinha experiência na área da docência.

Bom, na verdade eu sempre gostei da profissão de ser professora. Na verdade, eu pensava e ainda penso em fazer outra graduação. Mas essa graduação, assim, em Direito, eu vi que não ia atender ao meu primeiro objetivo que era continuar lecionando e tal; a minha entrada no curso foi pelo gosto mesmo, pela necessidade de continuar lecionando (HELENA, OITAVO SEMESTRE, ENTREVISTA).

Além dessas questões, a estudante relatou que desde o ensino médio, dentre as disciplinas cursadas, ela se identificava mais com Língua portuguesa, sobretudo a área do discurso, da literatura e redação (produção textual), motivo que a influenciou na escolha do curso. Sendo assim, além da identificação com a profissão docente, a estudante se identificava, também, com a área específica do conhecimento.

No entanto, como se pode ver no relato a seguir, com o passar do tempo, a docência, na vida de Helena, foi ganhando diferentes sentidos:

Agora, o que me desanima é só mesmo lecionar (risos), porque chegou o fim do meu curso e sei lá, não é bem isso que eu quero, exatamente. Não é bem isso que eu quero assim, como profissão, para o resto da minha vida. Ser professora passou de ser o meu sonho, para ser hoje a minha necessidade, então

assim, necessidade não é aquilo que você tem tanto por prazer, você faz porque tem que fazer ... E já que vou me formar em Letras, né, tenho que ensinar até chegar a outra graduação (HELENA, OITAVO SEMESTRE, ENTREVISTA).

O depoimento da estudante demarca deslocamentos na forma de significar a docência – que passa de sonho à necessidade, de prazer à obrigação – apontando para um sentimento de desânimo, desprazer e desencanto em relação à profissão. Segundo Tardif (2012, p. 96),

Com o tempo, a precariedade de emprego pode tornar-se cansativa, e desanimadora e alimentar um certo desencanto que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino afeta, até um certo ponto, o ardor do professor, mergulhado-o na sua amargura.

Nesse mesmo sentido, a estudante teceu o seguinte depoimento:

Justamente porque assim, para mim ser professora era um sonho, sempre gostei, eu não vou dizer que não gostei não. Amo o que eu faço, qualquer coisinha eu estou explicando. Meu namorado mesmo diz: “ave, largue esse mal de ser professora, tudo ser quer explicar demais” [...] e tipo assim, eu gosto mesmo, eu gosto [...] mas enquanto rentabilidade sei lá, eu acho que eu preciso de algo mais, sabe, porque sonho não enche barriga e nem amor também. Então eu tenho planos que talvez como professora, sabe... e assim com o tempo você vai perdendo, de fato, o gosto pela coisa [...] Bom, então, eu acho que por essa questão mesmo de rentabilidade, de necessidade primeira, porque professor hoje realmente não fica sem trabalhar, então, né, para eu alcançar outras coisas, eu tenho uma profissão, então, mais por isso, por necessidade (HELENA, OITAVO SEMESTRE, ENTREVISTA).

Ao explicar essas mudanças – que vão do sonho à necessidade, da permanência ao desejo do abandono – Helena demarca, de um lado, seu gosto, amor e identificação com a profissão e, de outro, seu desprazer e desejo de abandonar a docência, devido às condições de má remuneração da carreira. Nessa mesma direção, enfatiza que sua permanência na docência é transitória, pois, segundo ela, “*sonho não enche barriga e nem amor também*”. Daí seu

desejo em fazer outra graduação – Direito.

Sobre essa mesma questão, a estudante trouxe o seguinte posicionamento:

Então eu acho que existe essa questão da necessidade por isso, porque você corre riscos, né, você não ganha bem, mas você tem que está ali. Então assim, necessidade primeira por essa questão: dá dinheiro mais rápido, mas não é dinheiro, mas te dá uma ajuda de custo, entendeu? [...] Essa é a necessidade primeira, porque você vê aí tipo, você faz um Direito da vida, você tem que fazer uma prova da OAB, você tem que isso, você tem que se firmar, bá, bá, bá, para depois realmente você poder trabalhar como advogado, entendeu? (HELENA, OITAVO SEMESTRE, ENTREVISTA).

Desse modo, para Helena, a docência tem se constituído, nesse momento, como uma *necessidade primeira*, um meio de sobrevivência, de ganhar dinheiro “*mais rápido*” (ainda que pouco), de se manter. Isto gera, de algum modo, certo conflito, pois embora seja uma profissão onde se corram riscos, não ganhe bem, o professor “*tem que está ali*”. Nesse cenário, o discurso de Helena parece sugerir que ela se vê obrigada a continuar na docência, pelo menos enquanto não faz o curso de Direito, enquanto não se firma em outra profissão.

Você já deve ter percebido através do meu discurso que eu não quero morrer professora, né? Mas assim, eu pretendo fazer uma segunda graduação, o mais rápido possível, mas se isso não for possível, né, a curto prazo, pretendo fazer o que todo mundo faz: um concurso para lecionar língua portuguesa [...] Pretendo, assim, continuar na área, se não surgir logo uma vaga de concurso e passar e tal, eu vou voltar para uma escola particular, pelo menos me dá subsídio para trabalhar, para pelo menos eu não ficar tão desanimada, mais do que eu já estou, porque você já está naquele processo de decadência, em um processo de que tipo eu não quero mais ser professor e você se depara com certas situações, aí é complicado, viu, você tem que ter um *up grade* pra continuar (HELENA, OITAVO SEMESTRE, ENTREVISTA).

Percebe-se que, no discurso da estudante, aparece um embate entre a

permanência e o abandono do magistério que se dá numa constante rearticulação, permanentemente movimento (LEMOS, 2009). O estar e continuar na docência se dá num jogo de conflitos, num *entre-lugar*, no qual o sujeito ora se interessa pela docência, ora não se interessa. Se por um lado, a estudante diz gostar de estar na sala de aula, por outro lado, emerge, nos seus relatos, uma espécie de desencanto pela profissão, devido às condições de trabalho e à baixa remuneração.

Como poderemos observar nos recortes discursivos a seguir, o fato da docência se constituir como possibilidade de mudar alguém, de provocar mudanças, de ajudar o outro, cria, assim, uma posição de identificação com a profissão, ao tempo em que revela o encanto com a ‘missão’(LEMOS, 2009):

Eu amo dar aula. Eu gosto muito, muito, até agora, né... Eu gosto muito, muito mesmo, eu acho muito gratificante [...] Eu gosto muito de dar aula, eu acho muito gratificante, eu acho uma profissão muito bonita. A gente forma tudo, né? A gente forma médico, a gente forma advogado, a gente forma tudo, e não é valorizado, infelizmente. Mas a docência, a docência é muito bonita, muito bonita mesmo. Oh, assim, eu acho muito gratificante você tá em sala de aula, você está ensinando e aquele aluno está lá aprendendo, e às vezes, assim, alguns lhe olham que os olhos chegam a brilhar; ah é muito gratificante, é muito bom. É muito bom você saber que você está ajudando a formar o cidadão, porque você ali não está ajudando a sair dali um médico, um advogado, você está ajudando a formar pessoas pensantes, a formar pessoas que pensam (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE, ENTREVISTA).

Assim, é o que eu sempre quis, eu sempre quis ser muito professora, inclusive quando eu comecei a fazer o curso de Letras eu fazia Direito, mas, não era eu, era outra pessoa, eu digo direto, não era o meu espírito, meu espírito era ensinar. Para mim a prática da docência é muito além, você não é só um professor, você é um formador de uma nação, você é formador de um povo, de um cidadão. Eu gosto de entrar para dar aula pensando nisso, no poder que eu tenho de transformação, para mim a docência se resume a isso (ANA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Ana também parece se identificar com a profissão, visto que afirma que “*sempre quis muito ser professora*”. Seu discurso aponta para o sentido de que

não basta ser “só um professor”, é preciso ser algo a mais: formador de nação, de um povo, de um cidadão. No fio linear do dizer, aparece ainda a sala de aula como lugar de transformação, lugar onde o professor, no caso ela, exercita o poder de transformar o outro.

João também deseja ser professor, deseja continuar na profissão; parece manter o desejo que o motivou a fazer a Licenciatura em Letras: constituir na educação espaços de transformação e emancipação de sujeitos.

Eu tenho um desejo muito grande de ajudar, de participar do processo de aprendizado de algumas pessoas que eu vou ter contato. De colaborar com a formação dos estudantes enquanto sujeitos; dar oportunidade para que essas pessoas, das camadas mais populares da sociedade, tenham a mesma chance de competirem nesse mundo; a chance de terem acesso à cultura [...] Não gosto da romantização, porque eu acho que isso é ruim politicamente para profissão, essa coisa que professor tem que fazer isso por amor. O professor é um profissional que é muito necessário na sociedade, que tem uma função importante dentro da sociedade [...] Você está dando ferramentas para o sujeito se emancipar de todas as formas de opressão que ele vive dentro da sociedade (JOÃO, ESTUDANTE SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Vê-se, nesse relato, a presença do interdiscurso que aponta a educação como espaço de transformação social e emancipação do sujeito. Aparece uma leitura freiriana de educação que compreende a leitura de mundo e a conscientização como ferramentas de libertação da opressão. Aparece, nesse contexto, a importância do professor como agente de transformação e a escola com espaço de mudança da realidade social dos seus alunos (PEREIRA, 2006).

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Cavallari (2011 p.133) coloca em cena “o sujeito enunciador que enaltece e, de certa forma, resgata a função social exercida pelo professor” como sujeito ‘depositário da esperança do futuro’ e responsável pela formação do aluno como cidadão. Estas imagens remetem a perspectiva freiriana de educação, indo para além do professor como transmissor do saber (FREIRE, 1996).

Embora destaque a questão da má remuneração da profissão, Cecília também parece identificar-se com a docência:

Então não se constrói nada nesse mundo sem a presença de um professor [...] ser professor é uma das profissões que deveria ser mais bem remuneradas, o que não acontece, que deveria, mas não acontece. Eu acho interessante, não era para ter mais professor, não era para ninguém ter mais vontade de fazer o curso, mas não tem coisa mais bonita, mais magnífica do que ser professor. Só que a questão é ser mau remunerado, isso é real, isso é fato, mas tem pessoas que vão fazer engenharia que era para ser professor, mas que vão por conta da questão financeira, que envolve no mundo capitalista que a gente vive é o que fala mais alto, mas ser docente vai além, vai além, e nesse contexto de mundo capitalista, meu amigo, quem opta por ser professor e segue na carreira é porque ama de verdade [...] Então é isso, ser docente é isso, é uma das profissões mais nobres, eu acho, tanto o ato de ser professor como a profissão docente (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Nesse recorte discursivo aparecem representações sobre a docência que apontam, de um lado, para sua relevância social – *“umas das profissões mais nobres, mais bonitas, mais magníficas, e de outro, para sua desvalorização social – por conta da baixa remuneração. Vê-se, pois, que a falta da valorização social do professor e do desprestígio financeiro podem ser compensados pelo valor e o amor que se tem pela profissão: “e nesse contexto de mundo capitalista, meu amigo, quem opta por ser professor e segue na carreira é porque ama de verdade”* (CECÍLIA).

A fala de Adélia demarca a docência como uma profissão cansativa, desgastante, gerando insatisfação, devido às condições de trabalho.

Quando eu comecei a dar aula mesmo, a primeira vez que eu estagiei, aí eu até comentei com minhas colegas: gente, vocês não tem noção como dói a garganta. Aqui eu estou conversando com você, minha garganta não está doendo, eu não estou sentindo sede, nada, mas você dando aula, é outra coisa [...] Você só vai saber o que é ser professor, quando você entrar em sala de aula, quando você matar um leão por dia, porque dar aula é matar um leão por dia. Você entra na sala de aula você não sabe o que vai acontecer com você (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Segundo Tardif (2012), esses dilemas são comuns no início da carreira

docente - “fase de exploração” – o que leva muitos iniciantes a abandonarem a profissão ou mesmo questionarem sua escolha e a continuidade na carreira. Além dessa questão do tempo cronológico, outros fatores podem influenciar, a exemplo das condições de exercício da profissão. Sendo assim, diante das inúmeras dificuldades enfrentadas, as palavras de alguns estudantes apontaram para um sentimento de frustração e desencanto com a profissão docente (TARDIF, 2012), principalmente na educação básica.

Para Lya, a docência parece ter uma importância pessoal, um *sentido de vida*:

Eu acho que depois da docência eu entendi melhor, poxa eu sou boa nisso, tem um sentido de vida para mim, e isso me impulsionou bastante, eu já não queria ser mais vista como Lya. Eu faço outros trabalhos também, eu trabalho com fotos, com propagandas. Eu não vou desmerecer esse trabalho, mas eu vi na docência que eu podia unir o útil ao agradável. Eu posso transformar<sup>11</sup>, eu posso transformar ainda que seja mínimo, eu tenho essa capacidade, eu quero fazer isso, eu sei fazer isso, eu posso fazer isso (LYA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Desse modo, a docência como profissão assume o lugar de significar a vida, devido à possibilidade do poder de transformar, o que não seria possível na maioria das outras profissões. A docência como lugar de realização pessoal, de um empoderamento do sujeito que quer, que sabe e que pode fazer a transformação acontecer.

Para além da educação básica, é interessante observar que os estudantes demonstram interesse em fazer mestrado e continuar a carreira na docência universitária:

Mas, se eu tiver que continuar nesta tarefa de ser professora, que eu seja de Universidade, entendeu? Não vou dizer a você que eu quero largar de um tudo, ah, não quero ser professora de jeito nenhum. Eu fazendo um mestrado, eu vindo para cá, ou para qualquer outra universidade, posso morrer professora, não tenho problema nenhum com isso, com todo o prazer do mundo (HELENA, OITAVO SEMESTRE, ENTREVISTA).

---

<sup>11</sup> A questão da docência como transformação será discutida na próxima seção.

Eu penso em tentar fazer um mestrado. Se eu não conseguir aí... Não sei se eu faço, porque eu não sei se eu faço outro curso ou se eu estudo para concurso, eu não sei. Mas primeiro eu vou tentar mestrado. Se eu conseguir passar no mestrado eu sigo minha carreira acadêmica, se eu não conseguir eu não sei, porque eu não quero só terminar minha graduação e ficar sendo professora só de escola, assim não, porque aí eu ficaria frustrada. Eu não quero ficar só em escola não, porque paga pouco demais eu ficaria frustrada. Eu quero ensinar em universidade, cursinhos. Eu quero fazer Mestrado em Educação (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA)

Eu tenho vontade de continuar minha carreira acadêmica e dar aula também; lógico que eu não quero ficar em Ensino Médio, eu quero ensinar na Universidade [...] Além da formação, tem a questão financeira mesmo, porque ajuda bastante depois do mestrado, você financeiramente não melhora tanto, mas melhora um pouquinho, então o sentido é basicamente esse [...] Mas é aquela questão que eu tenho vontade também de continuar dando aula, continuar ensinando, eu também gosto de pesquisar e o professor da universidade ele pode beber nas duas fontes, então é uma tentativa de juntar o útil ao agradável, entendeu? Porque o professor que não segue na área de pesquisa, vamos dizer assim, professor que só dá aula em escola de Ensino Médio é sempre condicionado ao ensino, ao ensino, ao ensino porque não são aqueles que continuam pesquisando, entendeu? Então como eu gosto das duas coisas - ensinando aqui na universidade eu vou continuar fazendo as duas coisas: eu vou estar lecionando e também vou estar pesquisando (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

A importância do mestrado é para eu continuar estudando, porque eu acho que a gente tem que continuar estudando [...] Aí vem a questão financeira, você ter a possibilidade de ganhar mais ensinando na universidade, aí eu posso ensinar na universidade, mas eu falei que quero ensinar em escola pública, eu não abro mão de ensinar em escola pública, agora eu posso ganhar dinheiro ensinando na universidade [...] professor ganha uma miséria, professor não tem condição de se manter, tem que fazer tudo para vê se melhora a condição financeira, né? (JOÃO, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

No recorte acima, o discurso de Helena parece contradizer sua posição anterior. Durante a entrevista, inicialmente ela nos afirmou que não queria ser professora para o resto da vida, que não queria morrer professora: “*você já deve ter percebido através do meu discurso que eu não quero morrer*

*professora, né?*". No entanto, esse outro dizer revela que seu desânimo com a profissão docente diz respeito à Educação Básica e não, necessariamente, ao Ensino Superior. A docência na universidade seria a condição para continuar na carreira, para não *largar* a docência, para morrer professora. Seria o lugar do prazer na profissão, que se contrapõe ao desprazer em relação ao ensino na Educação Básica. Desse modo, o discurso de Helena parece sugerir que ela quer ser professora sim, mas só se for da universidade.

Retomando questões tratadas anteriormente sobre Adélia, é importante salientar que, tomando como referência a experiência e a voz de sua mãe, com 25 anos de docência, ela constrói a imagem de docência na Educação Básica como o lugar do inferno, e, de outro lado, tomando como referência a experiência e a voz da tia (professora do ensino superior), ela faz emergir, em seu discurso, a docência no ensino superior como outro lugar, *outro mundo*: seria o lugar do paraíso? Daí seu desejo de fazer um curso de Pós-Graduação, ratificado pela voz incentivadora da tia. Em consequência, aparece seu desejo de não ser só professora da Escola Básica, porque a remuneração é baixa, e de ser, entretanto, professora universitária, de estar em outro lugar, "*outro mundo*", para além da frustração de ser apenas professora na Educação Básica, conforme seus depoimentos.

Cecília também revela seu desejo de continuar a carreira acadêmica, de ensinar em uma universidade. Para ela, além da formação, do seu interesse em se constituir pesquisadora, a docência universitária – o mestrado - parece oferecer melhores condições de remuneração, além de possibilitar aliar duas questões: o ensino e a pesquisa, o que não seria possível, segundo ela, no contexto da educação básica. Sendo assim, a universidade seria o lugar possível de "*estar lecionando e também de estar pesquisando*" (CECÍLIA). Desse modo, o discurso de Cecília parece sugerir que ela quer ser professora sim, mas, de preferência, da universidade.

João também vê o mestrado como a necessidade de continuar estudando, como possibilidade de constituir-se professor universitário e melhorar as condições financeiras na carreira docente. Sendo assim, além de querer ser professor universitário, ele diz não abrir mão da docência na Educação Básica, que é para ele lugar de atuação política e social. O discurso

de João parece sugerir que ele quer ser professor sim: da Escola Básica e também da Universidade.

Entre os sujeitos, apresenta-se um certo consenso sobre a representação do ensino superior como lugar de melhores condições de trabalho, de prestígio social da profissão, e, ainda, como via para melhorar condições salariais.

As narrativas revelam as contradições dos estudantes entre o abandono e a permanência da profissão como dimensões que se articulam na constituição de sua(s) identidade(s) docente(s) (LEMOS, 2009). Sendo assim, o *sujeito-professor* “previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades [docentes] algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p.12).

Nesse contexto, se por um lado as questões subjetivas que permeiam a docência, ou seja, o encanto com a ‘missão social’ (de formar cidadãos) agem nos processos de querer ser professor, por outro lado, as experiências e condições objetivas podem, também, influenciar nesse processo de (des)identificação com a docência. Desse modo, os relatos dos sujeitos revelam, um otimismo em relação à docência, expressão do sonho, do ideal, da missão, mas também o (des)encanto com a própria experiência de docência, expressão das condições reais (LEMOS, 2009). Ser professor(a) sim, mas...

### 3.3 GRAMÁTICA: DA EXPECTATIVA À FALTA

Nesta seção analisaremos questões referentes à gramática na formação dos (futuros) professores de Língua Portuguesa. Desse modo, serão analisados recortes discursivos que demarcam a expectativa e a falta da gramática como elementos que constituem as identidades dos estudantes de Letras. Vê-se, no discurso dos sujeitos, que todos eles entraram no curso com a esperança de aprender e dominar a gramática normativa. Nesse cenário, a gramática se constitui uma espera não alcançada, devido à falta no processo de formação.

Interessante observar que todos os estudantes, ao serem questionado sobre a expectativa ao entrar no curso de Letras, revelaram que esperavam

aprender gramática. Isto pode ser verificado, primeiramente, no depoimento a seguir:

Eu entrei no curso pensando uma coisa, eu entrei pensando que eu veria gramática realmente e não foi isso que aconteceu. Aí eu me desestimulei totalmente, não foi nada que eu esperava [...] Eu esperava aprender gramática. Eu acho que todo mundo entra com essa visão, né? Ninguém imagina, porque na escola a gente não trabalha essa parte da Linguística, assim, que a gente vê aqui. Acho que todo mundo, é tanto que todo mundo vem me perguntar: como é isso aqui, como é isso aqui? Imaginando que a gente vê a gramática aqui a fundo, e na verdade não é isso. Acho que a gente aprende mesmo quando sai. A questão de gramática aqui eu acho muito superficial (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Vê-se nesse recorte discursivo que, ao entrar no curso de Licenciatura em Letras, a estudante “esperava aprender gramática” (ADÉLIA), o que, segundo ela, não aconteceu. O próprio uso do verbo *ver* no futuro do pretérito – “veria gramática realmente” - sugere a ideia de algo que poderia ter acontecido, mas não aconteceu. O uso do advérbio – realmente – parece sugerir a ideia de que desejava não apenas ver a gramática (superficialmente), mas ver efetivamente, de fato, de maneira aprofundada.

Para Adélia, a ausência da gramática em sua formação constituiu-se em uma expectativa frustrada, gerando desestímulo em relação ao curso. Segundo ela, todo mundo entra com a visão de língua associada (reduzida) a gramática, uma vez que no processo de escolarização o ensino da Língua Portuguesa tem uma ênfase gramatical.

Sendo assim, seu discurso remete a representação de que aprender a língua corresponde a aprender a gramática, representação que não é só sua, posto que, para ela, “todo mundo entra com essa visão” (ADÉLIA), aliado ao fato de que todo mundo imagina que o estudante de Letras vê gramática a fundo, de maneira aprofundada. A representação que circula socialmente é de que o estudante de Letras domina todas as regras gramaticais, tem um conhecimento aprofundado e que ele tudo sabe sobre ela. No interdiscurso emerge a voz da sociedade - *como é isso aqui, como é isso aqui?* - que cobra e

espera do estudante de Letras o saber da gramática.

Percebe-se que a estudante sai do curso com a sensação de que não aprendeu gramática, sugerindo a possibilidade de um aprendizado pós-curso. Sendo assim, sua identidade, como usuária/professora de língua materna, constitui-se na falta: falta da gramática; falta de um aprendizado aprofundado.

Como podemos ver no recorte discursivo abaixo, Helena, assim como Adélia, também entrou no curso com esse desejo:

Nossa! Eu esperava compreender a gramática de cabo a rabo. Acho que todo estudante de Letras tem essa doce ilusão, e eu creio que, mas já me justificaram que antes o curso de Letras daqui da UEFS ele era mais voltado para Gramática, não sei se na sua época já tinha essa perspectiva, mas agora, tipo eu entrei na moda da Linguística [...] Meu sonho de gramática foi totalmente para o espaço novamente. Falta muita coisa ainda no curso de Letras. Muita coisa que eu sei de gramática, de língua padrão, é o que eu já sabia do Ensino Médio. Não me contribuiu muito, muito não. Hoje eu sei discutir muito sobre a questão de Linguística, de Literatura, mas de gramática não. Minha ilusão acabou-se. Foi esvaindo-se com o tempo (HELENA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

A expressão de “*cabo a rabo*” sugere a ideia de que a estudante esperava compreender a gramática do início ao fim, o que pressupõe o desejo de tornar-se uma total conhecedora da gramática. Anseio não só dela, posto que, segundo ela, *todo estudante de Letras “tem essa doce ilusão”*. Sendo assim, a ausência, a falta desse saber, substituído pela Linguística, acabou com o seu sonho, com a ilusão dela de que aprenderia gramática. Sonho e ilusão que foram “*esvaindo-se com o tempo*”. Saber que não se consolidou em sua formação. Desse modo, também sua identidade, como usuária da língua, constitui-se em uma ausência: a falta da gramática.

Nesse sentido, em termos de posição-sujeito professor de língua portuguesa, podemos dizer “que, no nível intradiscursivo (da formulação), o sujeito marca-se a partir de escolhas linguísticas que, por sua vez, vão dando corpo a uma identidade marcada pela falta” (RAIMON e PERON, 2010, p. 331). Nesse caso, especificamente, pela falta da gramática.

Nesses espaços de conflito, ao contrário de uma representação ilusória

de língua materna una e homogênea, “este aluno-professor depara-se com uma língua porosa e em partes desconhecida [...] desvelando um sujeito-professor frustrado por não dominar a sua língua como ele gostaria ou desejaria” (RAIMO; PERON, 2010, p. 335).

O relato de Lya, a seguir, aponta, também, para essa mesma direção:

Eu esperava sair daqui uma gramática ambulante. Eu tive que correr atrás porque eu percebi que a UEFS não ia me trazer isso. Eu tive que buscar. Eu só fui entender mais a gramática e o pouco que eu sei, sei muito pouco mesmo, muito pouco, quando eu fui para sala de aula, quando eu comecei a ensinar, no quarto semestre. Foi quando eu fui entender melhor porque eu tive que aprender para poder passar para os alunos e não foi a UEFS que me ensinou. Eu tive que ir para os livros na escola, ver os livros que eu tinha em casa (LYA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Vê-se, nesse depoimento, que Lya, assim como Adélia e Helena, ao entrar no curso, tinha a expectativa de “dominar a gramática”, ou melhor, não apenas dominar, mas, tornar-se “*uma gramática ambulante*”, como ela mesma afirma. A estudante também destaca que esse anseio não foi atendido, o que a levou a um investimento pessoal para compensar um aprendizado que o curso não traria: o da gramática, que era necessário para o trabalho em sala (no estágio). Sendo assim, ao tempo em que ela evidencia seu desejo em tornar-se uma “*gramática ambulante*”, depara-se com sua incompletude – “*sei muito pouco mesmo, muito pouco*”. O uso do advérbio **mesmo** ratifica e enfatiza esse lugar de incompletude e falta como professora/usuária da língua.

Ana, assim como Lya, Adélia e Helena, também entrou no curso de Letras com esse desejo, o que se pode ver no relato a seguir:

Eu acho que a maior expectativa de entrar no curso de Letras foi aprender a falar corretamente a Língua Portuguesa padrão, culta, a norma culta, aprender a norma culta, a gramática (ANA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que as identidades destes sujeitos são atravessadas, também, por uma imagem de língua vista como gramática normativa. Essa representação de certa forma hegemônica, essa visão reducionista de língua – língua reduzida à norma culta, a um sistema fechado,

ao atravessar o imaginário do professor de língua materna em formação, faz emergir em seu discurso a necessidade de esforço e valorização do domínio de regras da Língua Portuguesa (RAIMON E PERON, 2010).

Cecília, da mesma maneira que Lya, Adélia, Helena e Ana, também entrou no curso com expectativa de aprendizagem da gramática:

Eu achei que ia entrar e ia sair entendendo tudo de gramática, se você me perguntasse: o enunciado é tanran tanran tanran qual é o complemento? Eu iria matar de cara [...] então essa ideia de que a gente precisa saber o significado de tudo, o que significa isso, ah essa palavra significa o quê? As pessoas cobram muito isso da gente, e que a gente enquanto profissional de língua tem que saber, mas não a ideia de que nós somos a gramática normativa, e eu entrei aqui com essa concepção que era gramática normativa (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Observa-se, nesse recorte discursivo, que o anseio da estudante era sair do curso entendendo “tudo de gramática”. A presença da expressão **tudo** produz um efeito de sentido que aponta para o desejo da estudante em ter um domínio completo da gramática. No entanto, ao longo do curso, Cecília foi mudando sua concepção, apontando para um professor/usuário que conhece a língua, mas, não necessariamente, que tem o dever de dominar a gramática normativa, embora a sociedade cobre.

Ao evidenciarem a expectativa, os/as estudantes enfatizaram a falta da gramática no processo de formação.

Até porque aqui a gente não trabalha com gramática, praticamente. Trabalha muito pouco [...] Eu acho que no curso o saber específico deixou muito a desejar em questão de gramática, eu acho que ficou muito a desejar. Morfologia e Sintaxe, por exemplo, eu acho que deveria ser visto em dois semestres. A Sintaxe, a gente não viu a Sintaxe toda porque não deu tempo. Morfologia a gente trabalhou só com verbo. Não gostei do trabalho com gramática não, porque assim, a parte de sintaxe a gente viu muito rápido, foi tudo muito pincelado, eu achei que não foi aprofundado como deveria ser, e morfologia a mesma coisa tudo muito pincelado, eu acho que você está em curso de Letras Vernáculas, você tá formando um professor de Língua Portuguesa, você vai dar Morfologia e

Sintaxe pincelado? É isso que a gente trabalha em sala de aula (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O discurso de Adélia demonstra sua insatisfação, demarcando a falta da gramática no curso, ou sua exígua presença na formação. Nesse sentido, ela tece algumas críticas ao modo superficial, aligeirado e pincelado como a gramática foi trabalhada, ratificando, mais uma vez, seu desejo de construir um aprendizado *ao fundo*, ou seja, um aprendizado aprofundado em relação à gramática. Assim, com uma voz de indignação, ela parece questionar: “*you tá formando um professor de língua portuguesa, you vai dar morfologia e sintaxe pincelado?*”

Também Helena salienta a necessidade de incluir mais gramática na Proposta Curricular do Curso:

Eu acho que se tivesse algumas disciplinas assim sobre gramática, porque lá fora as pessoas cobram isso de você. As pessoas acham que fazer Letras é apenas saber gramática, se você ocorre em um erro de português, nossa senhora: “ei passou tanto tempo na faculdade não sabe falar direito” (HELENA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA)

Assim, ao avaliar o curso, a estudante teceu o seguinte comentário:

É assim, um curso que te faz discutir. Você amplia sua propriedade de discussão, argumenta, mas falta ainda: Gramática. O professor ele tem que saber também gramática, querendo ou não, saber gramática (HELENA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Helena destaca a importância de construir esse saber para atender à cobrança da sociedade – “das pessoas lá fora” – que tem uma representação do estudante de Letras como sujeito que domina ou tem o dever de dominar a gramática, sendo proibido o erro. Nesse sentido, para reforçar sua argumentação, em relação à necessidade de fortalecer a presença da

gramática na formação oferecida pelo curso de Letras, a estudante coloca em cena - no interdiscurso - a voz da sociedade que cobra: “*ei passou tanto tempo na faculdade não sabe falar direito...*”.

Nesse mesmo sentido, João critica a ausência do estudo da gramática no curso:

Dominar a língua a gente estuda muito [...] Dominar a variedade padrão que é uma coisa que a universidade entende que é para você chegar aqui já dominando isso, e aí ela não se preocupa em lhe especializar nisso, em dar ferramentas para você aprender isso, a gente estuda muito pouco, acho que tem duas disciplinas: Morfologia e Sintaxe, só [...] A variedade padrão é a norma padrão, é isso, a gramática. Isso a gente estuda muito pouco aqui, é o que os alunos mais reclamam. O que a universidade prepara bem é a gente conhecer a língua, a gente conhece bem, a gente sai daqui conhecendo os processos, esse desenvolvimento histórico, tendo capacidade de ferramenta de fazer pesquisa em qualquer área, em alguma área da Linguística. Agora a variedade padrão, que é o que a gente vai ensinar na sala de aula a gente aprende pouco (JOÃO, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Para ele, a ausência da disciplina Gramática no curso seria a causa das maiores reclamações dos estudantes do curso. No fio discursivo, podemos ver como a voz desses outros se confunde com a voz do sujeito que enuncia, denunciando o seu desejo de se apropriar do saber representado pela gramática (BRITO, 2009); saber que, em sua perspectiva, faz-se necessário para o ensino em sala de aula.

Em diálogo com a perspectiva de João, Lya também ressalta a necessidade de ter estudado mais gramática no curso:

Eu poderia ter tido mais aula de Sintaxe e Semântica, porque é o que meus alunos vão me questionar mais, eu esperava sair daqui menos deficiente nesse sentido (LYA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

É um curso que eu adorei, não tenho do que reclamar, mas, ainda assim, deveria se focar um pouco mais no ensino de gramática, porque se ensina gramática? Como ensinar

gramática? A minha frustração maior é em relação a isso [...] Eu gostei da formação. Só tem essa questão da gramática (ANA, OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Os relatos das estudantes apontam para a falta de um saber que será necessário no exercício da docência, que segundo Lya, será mais cobrado pelos alunos. Sendo assim, ao sugerir a possibilidade de “ter tido” (LYA) mais aulas sobre Sintaxe e Semântica, Lya faz emergir uma identidade marcada pela expectativa e pela falta da gramática em sua formação, que no caso de Ana constitui-se como uma frustração.

Nesse sentido, as vozes dos estudantes parecem sugerir que haveria uma realidade não alcançada pelo curso: trata-se da realidade da sociedade, da sala de aula. “O saber ‘cobrado lá fora’ não é, pois, o saber da universidade” (BRITO, 2009, p. 117).

Esses *entre-lugares*, por quais transita o futuro professor de Língua Portuguesa, vão dando corpo a uma identidade marcada pelo desejo da completude e da percepção da falta (BRITO, 2009), por uma representação do não saber, um não conhecimento gramatical da língua. Identidades que se constituem, desse modo, num espaço de conflito e tensionamento entre a falta e a completude; um lugar de contradição, fazendo emergir uma imagem de língua - *materna-estrangeira, estrangeira-materna* que precisa ser controlada e dominada (CORACINI 2006, p. 195).

O discurso dos/as estudantes revelam certa angústia frente a um aprendizado que não foi atingido, considerado pelos depoentes como fundamental: o da gramática; assim, os estudantes apontam queixas em relação ao curso, em relação à ausência da gramática na formação/no currículo (disciplinas da área) – saber que a sociedade e a escola cobra. Da expectativa (entrada no curso) à falta (final do curso) – a gramática vai se configurando, portanto, como *ausência* (marcante) na constituição identitária dos sujeitos usuários e futuros professores de Língua Portuguesa.

### 3.4 “A GENTE SONHA EM FAZER DIFERENTE”: O DESEJO DE MUDAR, DE TRANSFORMAR...

Nesta seção analisaremos os recortes discursivos que demarcam as representações da docência como lugar de poder, possibilidade de mudança, de transformação, enfatizando o desejo e compromisso dos estudantes (professores) em constituir um fazer diferente.

Observemos o relato de Cecília:

A primeira vez que eu entrei na sala de aula que eu olhei e vi aquele monte de olhos me olhando assim, eu me senti uma pessoa importante, entendeu? Olha a oportunidade que eu estou tendo de estar aqui na frente e todas essas pessoas estão me ouvindo porque eu sou professora, eu sou mestre, aquela sensação de que, ó ela sabe, eu preciso ouvir o que ela sabe, entendeu? Pouquíssimas são as profissões que você tem um público. Então o professor tem nas mãos ferramentas importantes: ele tem o poder de mudar toda uma era, toda uma geração, fazer a diferença, talvez não em 100% mas em 2, 3%, mas ele tem uma maior possibilidade (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ QUESTIONÁRIO).

Vê-se que o sujeito, ao significar a docência, encontra-se em um paradoxo: ora emerge a constatação de que sua profissão é desvalorizada, ora emerge a compreensão de que ocupa um lugar de poder que não se encontra na maioria das profissões (BRITO, 2009). Nesse campo semântico, a estudante coloca a docência como possibilidade de sentir-se importante, pois, sendo professora, “mestre”, tem um lugar legitimado que permite ser ouvida pelo outro, que, além de reconhecer seu saber, precisa “*ouvir o que ela sabe*”. Para tanto, coloca em cena, no fio linear do seu discurso, uma suposta voz do estudante que diz: “*oh, ela sabe; eu preciso ouvir o que ela sabe*” (CECÍLIA).

Para ela, o professor “*tem o poder de mudar toda uma era, toda uma geração, fazer a diferença*”, consolidando, em seu discurso, “a imagem tradicional do professor como centro do saber/poder” (BRITO, 2009, p. 42). Interessante observar que, embora ela enfatize o poder do professor, parece emergir em seu discurso uma contradição, posto que o professor pode mudar,

*talvez não em 100%, mas em 2, 3%*, conforme aparece em seu depoimento. O distanciamento entre os “números” nos permite inferir que há um furo em seu discurso, revelando uma constatação: o professor pode, mas não tanto ou muito pouco.

Nesse sentido, ao tratar da vontade de fazer diferente, Cecília se posicionou da seguinte forma:

Então, eu acredito que vai também da concepção que você tem do que é ser professor de Português. Você fazer um curso de quatro anos de Letras e chegar lá na sala de aula e reproduzir aquilo que você viu no seu Ensino Médio, simplesmente você passou por cima de... [...] Questões salariais, questões de estruturas da escola, sempre vai ter alguma coisa para justificar porque a sua forma de dar aula, seu ensino de língua é daquele jeito, sempre vai ter a justificativa, vai mesmo. Mas eu acho que isso vai da consciência e da vontade de fazer diferente, entendeu? [...] O curso me deu a ideia do que eu não devo ser: eu não posso ser uma professora só de gramática. Eu estou vendo que isso aqui é errado, o curso tá me mostrando que isso aqui é errado (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ QUESTIONÁRIO).

Segundo Cecília, depende do professor não aceitar os modelos antigos, depende “*de sua consciência e da vontade de fazer diferente*”. Nesse contexto, a possibilidade de inovar, de fazer diferente, recai, exclusivamente, sobre o sujeito-professor, que, se tiver consciência e vontade poderá superar “*as questões salariais, as questões de estruturas da escola*”. Isso nos remete a um questionamento: seria apenas uma decisão (responsabilidade) individual do sujeito fazer diferente, não reproduzir o (tradicional) que ele aprendeu, não passar por cima da formação?

Conforme ressalta Brito (2009), o contraste entre o tradicional e o diferente é bem marcado no discurso dos sujeitos: seguir a velha receita – aquela por meio da qual eles, provavelmente, aprenderam seria reprodução do que foi vivenciado na escolarização, desconsiderando, assim, a formação que se deu ao longo dos quatro anos. Para demarcar o que seria um ensino de Língua Portuguesa diferenciado em sala de aula, Cecília coloca em cena e

apropriar-se da voz dos professores-formadores, do discurso da linguística, afirmando que não pode *ser uma professora só de gramática*<sup>12</sup>.

É com esse “novo olhar” que a estudante avalia seu processo de escolarização, rememorando uma cena da sala de aula que aponta para um ensino tradicional, com ênfase no ensino da gramática sem contexto:

Sempre estudei em escola pública, sempre estudei em escola pública e o meu contato com Língua Portuguesa era gramática mesmo, era oração subordinada, substantivo [...] O que é substantivo? Substantivo é a classe variável, e essa palavra variável sempre me chamou atenção, porque em algumas proposições [...] não tinha essa palavra variável. Ai eu perguntava: ‘professora, porque variável?’ A professora não sabia. ‘Professora, a senhora observou isso, que dentre as dez classes, só em seis vem o nome variável na gramática, por quê?’. Ela nem sabia me dá o conceito de variável, é porque é assim mesmo, e ali era uma oportunidade dela me dizer que o substantivo em determinados contextos deixa de ser substantivo, entendeu? Era a oportunidade que ela tinha de, sei lá, me mostrar alguma coisa diferente (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ QUESTIONÁRIO).

Sendo assim, no intradiscurso se articulam diferentes vozes: a voz da gramática/professora: “*O que é Substantivo? Substantivo é a classe variável*”. A voz questionadora da estudante: “*Professora, porque variável? A senhora observou isso, que dentre as dez classes, só em seis vem o nome variável na gramática, por quê?*” A voz da professora: “*é porque é assim mesmo*”. Cecília rememora um evento passado, tecendo uma crítica ao ensino (tradicional) pautado da gramática sem contexto, destituído de reflexão. Em nosso entender, ao tempo em que ela remete a imagem de sua professora, ela projeta-se de outro modo. Cecília enfatiza, ratifica seu querer fazer diferente, conforme pode ser visto no depoimento a seguir:

Eu quero fazer diferente. Como é que vai ser feito isso eu não sei, só sei que eu quero fazer [...] A coisa tem que ser feita de uma forma diferente, repetir o que foi feito eu percebo agora que é errado. No ensino médio, eu saia das minhas aulas

<sup>12</sup> Essa questão será aprofundada na próxima seção.

insatisfeita, mas não sabia porque eu estava insatisfeita [...] e hoje eu sei o porquê: porque o professor não ia além da gramática, entendeu? (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ QUESTIONÁRIO).

Fazer diferente seria a possibilidade de acertar, de não repetir o tradicional (errado). Fazer diferente seria não reproduzir suas experiências no Ensino Médio, constituindo uma prática de ensino de Língua Portuguesa para além da gramática. Como isso vai ser feito? Como não repetir o “errado”? Como fazer diferente? São questões que atravessam o discurso do sujeito em formação, ao projetar uma imagem de si como futura professora de Língua Portuguesa.

Nesse mesmo sentido, como se pode ver abaixo, nas narrativas de Helena, também aparecem representações de si e do ensino de Língua Portuguesa, demarcando o antes e o depois da formação:

Então assim, a princípio, eu era uma professora de português tradicional, né, porque antes de vir para a universidade, com eu já tinha te falado, eu já ensinava português, eu peguei contrato e tal... E já ensinava português, era aquela coisa bem tradicional. Agora eu percebo que há essa necessidade de perceber as unidades gramaticais dentro de seus usos, dentro do texto. [...] Hoje eu vejo mais a necessidade de levar o aluno a perceber a funcionalidade das unidades gramaticais dentro de um texto, não em frases isoladas e tal, apenas por conceitos, o curso traz muito isso (HELENA, OITAVO SEMESTRE, ENTREVISTA).

Helena coloca em cena sua experiência na docência em Língua Portuguesa antes de entrar na universidade, avaliando-se como uma professora *de português tradicional*. O uso do verbo **era** sugere uma mudança em sua forma de ensinar a Língua Portuguesa; mudança ratificada, também, pelo uso do advérbio **agora**.

Adélia também relata suas experiências com o ensino de Língua Portuguesa, demarcando o velho (tradicional) e a possibilidade de fazer diferente:

A primeira experiência em sala de aula foi em Língua Portuguesa mesmo. No terceiro semestre, eu comecei a estagiar, eu trabalhei com primeiro e segundo ano do Ensino Médio, e assim eu estava totalmente despreparada, eu estava totalmente despreparada. As minhas aulas foram muito tradicionais (risos), eu tava muito despreparada mesmo [...] Foram tradicionais porque, como eu lhe falei, eu chegava em sala de aula, eu não tinha informação assim, sabe, de que eu tinha que contextualizar (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Para a estudante, uma aula “não tradicional” significa

Levar um texto para o aluno e fazer ele compreender isso. Certo, gente, isso aqui é considerado um adjetivo, mas, em tal situação, nesse texto aqui, por exemplo, ele não é um adjetivo porque tudo depende do contexto. Mas os professores não fazem isso em uma aula tradicional; chegam e falam: “isso aqui é adjetivo, isso é aqui é num sei o quê e pronto” [...] Eu acho que uma aula de Língua Portuguesa tem que ser voltada para o contexto, porque as palavras mudam, dependendo do contexto. Acho que tem que ter textos. A gramática tem que ser trabalhada em cima de textos (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Para ela, ser uma professora tradicional corresponderia a ensinar a gramática sem *con-textos*. Por outro lado, ser uma professora não tradicional de práticas inovadoras corresponderia a desenvolver um ensino de gramática percebendo sua funcionalidade e usos em diferentes *con-textos*, ou seja, contextualizando. Os PCNs de Língua Portuguesa apontam para o ensino da gramática articulado as práticas de linguagem, dos usos reais da língua, dos contextos interacionais. Segundo o documento, não se justifica uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio da exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia (BRASIL, 1998).

Nesse mesmo campo semântico, Adélia destaca a importância da formação para a construção de outros aprendizados sobre o ensino da gramática, da Língua Portuguesa, enfatizando a questão da contextualização:

Agora com o professor X foi que eu aprendi que tenho que contextualizar. Ave, eu amo as aulas dele. Acho que toda aula

dele é um aprendizado mesmo: como você deve fazer em sala de aula, como você deve aproximar seu aluno para sala de aula, como você deve fazer seu aluno gostar de leitura, gostar da língua portuguesa (ADÉLIA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Nesse cenário, é recorrente a marca do 'novo', do diferente, em que os sujeitos evidenciam a posição de professor inovador, anseiam por algo a mais, por outro modo de fazer e de ser-professor, diferente daquilo de suas experiências, dando valor à voz do saber teórico, à voz da formação mais recente (ECKERT-HOFF, 2008). Assim, os dizeres das estudantes parecem sugerir uma tentativa “em demarcar uma fronteira, ‘deixar de fora’ as outras vozes para aflorar apenas a voz da formação” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 82). Dessa maneira, os recortes discursivos evidenciam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), apontando para uma prática emergente no ensino da Língua Portuguesa, sustentada nas teorias da Linguística.

Ao relatar sua experiência na Universidade, João também destaca a importância da formação, especificamente de algumas disciplinas que contribuíram nesse processo de se constituir um professor que fosse um diferencial:

Eu estudei Didática e logo após estudei Política e Gestão, essas duas disciplinas foram muito importantes porque possibilitaram uma reflexão crítica do papel do professor na sala de aula e também na visão de como ter uma prática eficaz na sala de aula, porque havia momentos que eu gostaria de ser um professor bom, que fosse um diferencial, mas não sabia como fazer isso. Aí essas disciplinas me deram condições de buscar meus caminhos e me deram também a certeza de que há possibilidade de você fazer um bom trabalho em uma educação sucateada, porque tem muita gente que fala que não tem condição nenhuma, porque o sistema não permite que a gente faça um trabalho diferenciado. Essas disciplinas me fizeram ver que há possibilidade de fazer, não é uma coisa impossível, é uma coisa difícil, mas não é impossível (JOÃO, estudante do sétimo semestre/entrevista).

Nesse relato, João destaca a importância das disciplinas Didática e

Política e Gestão uma vez que possibilitaram uma reflexão crítica, oferecendo-lhe condições para “*ser um professor bom, que fosse um diferencial*”. Parece-nos que, na perspectiva de João, ser um professor que faz a diferença corresponde a realizar um bom trabalho, superando as condições precárias da educação. João tenta negar a fala dos sujeitos que desacreditam na possibilidade de fazer um trabalho diferenciado, evidenciando a voz da formação: “*é possível*”.

Inscrito nessa rede de significação, João acredita que

A principal função do docente, do professor, é essa: fazer com que a pessoa se reconheça no mundo enquanto pessoa, como sujeito, sujeito capaz de escolher seus próprios caminhos e de se fazer parte da construção do mundo. Assim, se ele se entender como sujeito que faz parte da construção desse mundo, ele pode construir o que ele acha que é um mundo melhor (JOÃO, estudante do sétimo semestre/entrevista).

Em seu discurso emerge a perspectiva freiriana de educação que vê a possibilidade do indivíduo inserir-se no processo histórico, como sujeito que promove a transformação da realidade em que está inserido. Para Freire (1987), reconhecer-se como pessoa, como sujeito, corresponde a um exercício de reflexão sobre si e sobre o mundo, no sentido de transformá-lo, reconstruí-lo. Nesse contexto, para João, a principal função do docente é fazer com que o estudante se reconheça como sujeito, como agente da sociedade, como construtor de um mundo melhor.

Para uma outra depoente, a docência está para além de ser professor:

Para mim, a prática da docência vai muito além, você não é só um professor, você é um formador de uma nação, você é formador de um povo, de um cidadão. Se o aluno sabe de política é porque você vai formar ele. Se ele vai entender um dia de economizar é um mérito seu, é todo seu, é todo do professor. É como se fosse um super herói mesmo que transformasse ali vidas. Você tem o poder de formar vidas. Para mim a visão de docência é essa [...] Eu gosto de entrar para dar aula pensando nisso, no poder que eu tenho de transformação, para mim a docência se resume a isso (ANA, estudante do oitavo semestre/entrevista).

Ao observamos o discurso de Ana, percebemos que ela constrói

representações sobre a docência como centro do saber/poder (BRITO, 2009), numa concepção redentora de educação. Desse modo, o professor, sendo mais que isso, pode formar uma nação, um povo, e, sendo todo-poderoso, coloca-se como único responsável pela formação do estudante, do cidadão (ECKERT-HOFF, 2008, p. 127). Nesse caso, tudo é mérito do professor. O professor é visto por Ana como um super-herói, que, todo poderoso, pode salvar, transformar vidas, um povo, uma nação.

Ao discutir essas questões, Coracini (2003) ressalta que o professor tem o desejo de transformar o outro para que este possa transformar o mundo. Para ela, trata-se de uma transformação ainda mais poderosa do que a do alquimista, já que o ouro também é um metal. Nesse contexto, pressupõe-se “que o processo de aprendizagem e que o mundo futuro estão nas mãos do professor todo-poderoso porque consciente e, como tal, responsável” (CORACINI, 2003, p. 319).

### 3.5 REPRESENTAÇÕES EM TRAVESSIA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALÉM DA GRAMÁTICA NORMATIVA

Nesta seção analisaremos as representações dos estudantes sobre o ensino de Língua Portuguesa que sinalizam um trabalho com e para além da gramática normativa. Nos depoimentos dos sujeitos de nossa pesquisa, percebemos que os (futuros) professores de Língua Portuguesa vão constituindo suas identidades docentes no jogo de aceitação/resistência do imaginário de língua como gramática normativa, como o lugar de totalização da língua.

Nesse sentido, observemos o discurso da estudante Adélia:

O que a gente trabalha em sala de aula com o aluno é a gramática mesmo, querendo ou não é a gramática. Mesmo que a gente faça uma aula envolvendo texto e tudo, mas é a gramática que a gente vai trabalhar, né? Não tem jeito (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O discurso da estudante constrói uma representação do professor de

Língua Portuguesa associada à gramática, a uma concepção “tradicional” que reduz o ensino da língua - ao ensino da gramática (BAGNO, 2003), pois, segundo ela, “*o que se trabalha em sala de aula com o aluno é a gramática mesmo, querendo ou não é a gramática*”. A gramática aparece como centro do processo de ensino-aprendizagem. O uso do texto se daria como pretexto para ensinar a gramática, pois, em sua perspectiva, ainda que se faça uma aula envolvendo texto, é a gramática que o professor vai trabalhar.

Interessante observar algumas expressões que aparecem no excerto em análise, a exemplo de “*é a gramática mesmo*” e “*não tem jeito*”. A nosso ver, essas expressões sugerem a centralidade da gramática no ensino de Língua Portuguesa e a impossibilidade de desenvolver uma prática fora disso. Desse modo, a estudante se constrói, discursivamente, como professora de gramática, tida como a única possibilidade de trabalho e de abordagem do campo de Letras (RAIMO; PERON, 2010).

Se retormarmos o percurso de escolarização da estudante, poderemos perceber que sua experiência com a Língua Portuguesa foi, exclusivamente, pautada no ensino e na aprendizagem da gramática. Seu discurso parece fazer emergir a voz da experiência, constituindo representações sobre ensino de Língua Portuguesa que perpassam pelo contexto escolar, pela memória discursiva e por representações que circulam socialmente: língua reduzida à gramática normativa.

Adélia ratifica a importância do ensino da gramática, conforme pode ser vista na fala a seguir:

Essa questão de você saber passar a gramática, tem que passar, é importante passar realmente, mas você saber passar contextualizando, levando textos para sala de aula (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Nesse sentido, a estudante enfatiza a obrigação do professor de Língua Portuguesa em “passar” a gramática, a partir das expressões “tem que” e “passar realmente”. Além de passar, o professor precisa saber passar a gramática. Nesse sentido, ela coloca em cena a voz da formação que diz ser preciso contextualizar o ensino da gramática, “*levando textos para a sala de*

*aula*”. Afinal, como a mesma afirmou, em outro momento: “*agora, com o professor X foi que eu aprendi que tenho que contextualizar*”.

Vê-se que a estudante associa o ensino de Língua Portuguesa geralmente à gramática. Seu discurso sugere que em uma perspectiva tradicional a gramática é trabalhada de maneira artificial e descontextualizada, a partir do uso de frases isoladas e artificiais com que são fabricados os exercícios escolares (ANTUNES, 2003).

Já em uma perspectiva “não tradicional” a gramática é tratada de modo contextualizado, a partir de um estudo que considera o texto e os contextos. Ao tratar da questão, os PNCs de Língua Portuguesa propõem que o ensino da gramática aconteça por meio da análise e da reflexão da língua, levando em conta o uso da linguagem e as situações de interpretação e produção de textos (BRASIL, 1997).

Esse mesmo documento ressalta que as situações didáticas, na busca de uma maior qualidade da linguagem, devem, sobretudo nos primeiros ciclos do ensino fundamental, “centrar-se nas atividades epilinguísticas, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística” (BRASIL, 1997, p. 39). Nessa perspectiva,

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia da definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p.29).

Superando uma concepção tradicional de ensino da Língua Portuguesa, Antunes (2003) propõe um ensino de gramática pautado nas regras de uso em textos, de modo que os sujeitos possam refletir sobre os efeitos práticos que se consegue ao se utilizar determinada classe de palavra, em determinado contexto. Sendo assim,

O valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora. Por isso, tais regras são flexíveis, são mutáveis, dependem de como as pessoas as considera. Assim, essas regras vão e vem. Alteram-se, cada vez que os falantes descobrem alguma razão mesmo inconsciente, para isso (ANTUNES, 2003, p. 89).

Em nosso entender, o discurso da estudante aponta para uma ruptura no ensino da gramática, devido a necessidade de contextualizar seu ensino; mas não no ensino da Língua Portuguesa posto que a perspectiva de trabalho encontra-se centrada na gramática. No entanto, emergem, no discurso de Adélia, outras representações de ensino de Língua Portuguesa para além da gramática normativa:

O professor tem o papel de tentar formar bons leitores, tentar fazer eles entenderem que existe uma norma padrão, que existe uma gramática padrão, a tradicional, mas que também, existe, vamos dizer assim, uma popular. Tentar passar para eles que essa língua padrão deve ser usada, em momentos adequados, em certos momentos (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

A partir do recorte discursivo, vê-se que a estudante evidencia deslocamentos, fazendo emergir a voz da formação. Assim, enfatiza a importância da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, bem como a noção de variação e adequação, trabalhando como os estudantes outras possibilidades de uso da língua, as quais devem estar adequadas aos contextos linguísticos (BRASIL, 1998).

Ainda tratando dessas questões, observemos os relatos a seguir:

Eu quero levar um texto para sala de aula, eu quero ser professora que leva textos para sala de aula [...] Agora você tem que ter a gramática para passar para os seus alunos, você tem que ter os conteúdos de cabeça, de uma forma certa, saber o que é sujeito, predicado, substantivo, adjetivo, o que é advérbio, saber todas essas nomenclaturas bem conceituadas

e saber passar (LYA, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Deve-se ensinar a estudar texto e a ler, deve, a leitura é fundamental, mas deve-se também ensinar a usar a norma culta, como eu tinha dito antes. Talvez o ensino da leitura do texto seja o facilitador para o professor, mas não é o principal, não é o único, não deve ser a única forma de se ensinar Língua Portuguesa [...] Eu acho que o maior erro do ensino da Língua Portuguesa ultimamente é meio que esquecer o ensino da norma culta e está fundado só em leituras de textos, e não é assim, não é assim (ANA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Eu acho que é importante a prática da leitura no ensino da Língua Portuguesa. Tem que ser, tem que ter prática de leitura, ter prática de escrita, porque na verdade o mercado de trabalho, o mundo lá fora, vai cobrar isso de nossos alunos: que eles saibam ler e escrever bem, e o ensino mesmo da gramática, tem que ter esse ensino, não se deve deixar de lado. Não é que a gente vá ensinar todos os arcaísmos que tem lá na gramática, porque tem coisas realmente que o aluno não vai usar, mas um bom professor vai saber selecionar o que é importante para o seu aluno aprender da gramática e o que não é. Mas o mundo lá fora vai cobrar dele que ele saiba conjugar o verbo, que ele saiba fazer concordância nominal, que ele saiba regência, o mundo lá fora vai cobrar isso (ANA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Percebemos que o discurso das estudantes é construído em um jogo de confrontos, pois de um lado, deixa-se entrever uma representação de professor que incorporou a voz da linguística moderna, dos PCNs, sinalizando a perspectiva de trabalho com o texto em sala de aula, com a leitura; e de outro lado, reproduz-se o discurso pedagógico tradicional, supervalorizando, por exemplo, o ensino da gramática e da norma culta (WITZEL, 2003).

Helena destaca suas dificuldades em constituir uma prática emergente de ensino de Língua Portuguesa:

Hoje eu estou cursando a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, nós vamos focar mais em texto, para poder perceber a funcionalidade da língua e tal. Gente, você chega na escola, você tem que se adequar ao sistema, você chega na escola tem um monte de professor que já quer sair e acha que se você pegar um texto e trabalhar só um texto, ele vai achar que você, você tem que trabalhar verbo e para eles trabalharem essas coisas é... O que é verbo? Para que

serve verbo? Blá, blá, blá... Então assim, você acaba sendo moldada pelo sistema. Então assim, você chega com um monte de ideias da Universidade, eles logo dizem: ah, chegou da Universidade agora está assim: cheio de novidades. Você é podado pelo discurso dos professores, é podado pelo discurso da direção e é podado pelo andamento da turma; a turma também ela toma toda a característica do sistema, então o sistema é que faz toda essa teoria que a gente vê aqui na Universidade, cair por terra (HELENA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Em seu relato, Helena revela que a construção de uma prática emergente de Língua Portuguesa se dá em um espaço tenso, no embate entre o saber da universidade e a configuração do sistema escolar. Inicialmente ela coloca em cena a voz da formação que defende um ensino pautado no texto e na funcionalidade da Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e, posteriormente, coloca em cena a voz dos professores que defendem um “ensino tradicional”, que criticam as ideias da universidade e as novidades. Segundo ela, além, do discurso dos professores, há também o discurso da direção e andamento da turma. Nesse cenário, o saber da formação fica enfraquecido, sendo que o “sistema” faz a teoria aprendida na universidade “cair por terra” (HELENA).

Sendo assim, o trabalho com texto, numa perspectiva emergente de ensino se constitui numa tarefa desafiadora, conforme retrata a fala a seguir:

Eu acho que o mais difícil é você trabalhar com texto, por mais que a gente pense assim, aqui na universidade a gente acha que tudo é fácil, mas, tipo assim, eu chego na sala, vou trabalhar um texto para trabalhar oralidade deles, aí os alunos ficam perguntando no final da aula: pró, a senhora não vai dar aula hoje não? Que o aluno acha que é só escrever. Os alunos trazem as mesmas mentalidades dos pais (HELENA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Helena destaca a dificuldade em trabalhar com o texto em sala de aula, dificuldade muitas vezes desconsiderada pela formação. Desse modo, o trabalho com o texto e a oralidade se constitui em uma tarefa desafiadora, posto que entra em choque com as representações que os estudantes constroem

sobre o que seja uma aula de Língua Portuguesa. O discurso da estudante conduz a reflexão de que as rupturas no ensino de Língua Portuguesa perpassam, também, pela desconstrução de representações que circulam na sociedade e na própria escola.

Sobre essa questão, Cecília nos mostra que a formação no curso de Letras possibilitou construir outras representações sobre a língua:

A gente tem a ideia, assim, da linguística do português falado só quando a gente entra na universidade, porque em sala de aula, quando a gente era aluno do Ensino Médio, a gente tinha a ideia de que Português é gramática, português era gramática, que a ideia de variação, língua falada, português falado era o cordel, era aquela ideia de oralidade, de errado de rima [...] Era passado nessa concepção para gente e a gente entende que o Português é gramática [...] Essa concepção de norma eu tenho consciência de que deve ser passada, mas com uma diferença, né? [...] Porque o aluno não se identifica nessa gramática, o aluno não se identifica nessa língua que é dele, ele não consegue se encontrar nessa gramática, que essa gramática não é a gramática do dia a dia, que essa norma não é a norma que eles falam todos os dias. Aí vira aquele bicho papão, né? (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Nesse sentido, valorizando o saber da formação, o discurso de Cecília sugere um ensino de Língua Portuguesa pautado na concepção da linguística do português falado, que se contrapõe ao ensino da Língua Portuguesa que, na escola, vem se restringindo, historicamente, ao ensino da gramática normativa, prescritiva, descontextualizada e dissociada da realidade dos falantes, conforme discutimos anteriormente.

Esta concepção nos mostra que a gramática se constrói também, assim como a língua, num processo dinâmico, flexível, a qual pode ser adaptada e a adequada às circunstâncias concretas em que a interação linguística acontece. Isso implica em “admitir uma gramática cujas regras podem deixar de ser as únicas regras certas, para incorporar outras opções de se dizer o mesmo” (ANTUNES, 2003, p.90). Segundo a autora, um dos grandes mitos que se criou foi o de admitir uma única forma certa de dizer uma coisa, de exprimir uma ideia. Neste sentido, em sala de aula, ao invés de se pensar no binômio erro-

acerto, deve-se pensar no binômio adequado-inadequado. Sendo assim,

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade da língua e o estilo as diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

Desse modo, para Cecília, é importante que o professor possibilite que os estudantes se reconheçam na língua que é trabalhada na escola:

O papel do professor de Língua Portuguesa é fazer com que os alunos enxerguem além da língua portuguesa, para além da gramática. Fazer com que os alunos se enxerguem, se encontrem, vejam que aquela língua é dele, porque ele domina, porque é a língua que ele fala, que ele tem mais propriedade, mais conhecimento da língua do que a própria gramática diz [...] ser professor de Língua Portuguesa é isso aí, entender que a Língua Portuguesa vai além da norma, vai além da gramática (CECÍLIA, ESTUDANTE DO OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O discurso de Cecília coloca em xeque a visão reducionista de língua, entendendo que a *“Língua Portuguesa vai além da norma, vai além da gramática”*.

Também no caso de João, a formação provocou deslocamentos na forma de representar o ensino de Língua Portuguesa. Vejamos nos recortes discursivos que seguem:

Antes eu acreditava que seria eu ensinar gramática. Eu vi que é muito mais que isso, você ensina, você colabora com o aprendizado do estudante de lê o mundo, lê a vida. As palavras tem muito mais significado do que elas têm na gramática, e, no ensino dessa leitura, você acaba colaborando com a visão dos estudantes. Isso me ajudou a ver o impacto que o ensino da

língua portuguesa pode ter na questão da formação do sujeito, na formação da sociedade (JOÃO, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O professor de Língua Portuguesa tem essa função importante que é a formação do leitor. É através da leitura que o sujeito vai ter acesso ao aprendizado da língua culta, da norma culta. Assim, ele pode ser menos discriminado nessa sociedade, porque nossa sociedade discrimina as pessoas de classe mais baixa e o modo de falar e de escrever mostra isso. Quando a pessoa, mesmo de classe baixa, consegue falar e escrever com a língua que não é estigmatizada, a norma culta, ela consegue avançar mais nesses processos. Eu acho que a contribuição com a leitura do mundo é importante, a contribuição para o acesso à outra língua, a língua padrão, a leitura de mundo (JOÃO, ESTUDANTE DO SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Assim, o estudante demarca que antes da formação entendia o ensino da Língua Portuguesa como ensino da gramática, apenas. Com a formação, o estudante começou a entender que o aprendizado do português está para além do conteúdo da gramática. Na verdade, o estudo da língua contribui para a formação do sujeito, da sociedade, à medida que oferece ferramentas para que o sujeito possa ler, não apenas as palavras, mas o mundo, a vida, a sua realidade.

Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa aponta para uma prática centrada na formação do leitor, possibilitando o acesso à norma culta. O ensino e aprendizagem da língua assume uma dimensão política, uma vez que, apropriando-se da leitura e da escrita, o sujeito poderá lutar contra as formas de opressão e discriminação geradas pela sociedade.

A partir desses relatos, percebemos, portanto, que os estudantes de Letras vão construindo representações em travessia sobre docência e ensino de Língua Portuguesa, a partir de suas trajetórias de escolarização e formação.



O ser é o eterno retorno do mesmo que difere indefinidamente de si mesmo. Ele é a travessia constante, o discurso contínuo, a tensão harmônica dos contrários (Ronaldes de Melo e Souza).

#### **4. IDENTIDADES DOCENTES DE ESTUDANTES DE LETRAS EM (TRANS) FORMAÇÃO**

Este capítulo analisa e problematiza o processo de formação docente a partir da fala dos estudantes, sujeitos de nossa pesquisa, em interface com o que está proposto no Projeto do Curso de Letras (Vernáculas), da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. O texto está dividido em três seções. Na primeira, faremos uma breve contextualização e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (vigente), aprofundando, nas duas seções seguintes, questões percebidas na proposta curricular e apontadas pelos estudantes, a saber: o silenciamento da docência e a ausência da prática no processo formativo.

##### **4.1 O PROJETO DO CURSO DE LETRAS: CONTEXTUALIZANDO ALGUMAS QUESTÕES**

Neste trabalho, estamos concebendo o Projeto Pedagógico do Curso de Letras como um documento curricular que seleciona e define saberes e conhecimentos que farão parte do processo de formação dos estudantes de Letras. Segundo Silva (2011, p.15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”, cujas envolvem uma relação de poder.

Concebemos também o Projeto Pedagógico do curso como um documento linguístico e discursivo implicado na produção de identidades e subjetividades, ou seja, naquilo que os sujeitos são e naquilo que estão se tornando (SILVA, 2011). Desse modo, faremos uma breve análise discursiva do documento, buscando compreender como a docência é apresentada, além de identificar políticas de silenciamento (ORLANDI, 1997) que se instauram no documento curricular e na própria formação docente.

Sendo assim, entendemos que

O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida: *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011, p. 150).

Interessa-nos, nesse sentido, pensar algumas questões: Qual o perfil do profissional que se pretende formar no curso de Letras? Que saberes são privilegiados, silenciados no currículo, no processo de formação docente? Para além do documento, buscaremos ao longo desse capítulo refletir sobre a seguinte questão: Que significados os estudantes dão às suas experiências formativas? Desse modo, interessa-nos pensar a formação docente a partir dos “significados subjetivos que os sujeitos dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 2011, p. 38), entendendo o currículo, também, como experiência vivida.

O curso de Letras em estudo nesta pesquisa foi implantado em 1972, sendo que seu reconhecimento aconteceu em 1976, sob o parecer nº 7837/76, de 03/09/76, do Conselho Federal de Educação, constituindo-se um dos primeiros cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Segundo o documento, o curso completou quatro décadas de sua implantação, atendendo, ao longo desse tempo, pessoas oriundas das cidades da microrregião de Feira de Santana, da própria cidade e da capital, Salvador. Além da Licenciatura em Letras Vernáculas, a instituição oferece Licenciatura em Língua Francesa e respectivas literaturas; Licenciatura em Língua Inglesa e respectivas literaturas; Licenciatura em Língua Espanhola e respectivas literaturas.

De acordo com o Projeto Pedagógico,

Os pressupostos filosóficos dos Cursos de Letras são marcados pela qualidade de formação superior, aliada com os referenciais dos modernos Estudos Linguísticos (englobando as diversas teorias da Linguística aplicada ao ensino da língua materna e ao ensino da língua estrangeira) e Literários (integrando os estudos teóricos da Literatura aos estudos das Literaturas específicas: brasileira, francesa e inglesa – de acordo com a habilitação pretendida pelo aluno), bem como de embasamento teórico-prático de formação pedagógica que marcam as Licenciaturas (PROJETO PEDAGÓGICO, p.14) (grifos nossos).

Desse modo, o Projeto do Curso se propõe a contemplar, no processo de formação, saberes da área de conhecimento específico, com ênfase na Língua Portuguesa e nas respectivas literaturas; saberes didáticos e pedagógicos referentes à profissão docente e à prática de ensino.

Segundo o documento, o curso de Letras tem por objetivo formar profissionais capazes de atuar no ensino de 1º e 2º graus (atualmente ensino fundamental séries finais e ensino médio), na área de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, sendo que a formação básica do profissional de Letras é para o magistério. O Curso objetiva também, secundariamente, formar: tradutores, intérpretes, revisores, redatores, escritores, críticos literários.

No entanto, ao olharmos para o currículo do Curso, percebemos que o discurso desse documento se revela contraditório. Além do que, fica implícita a ideia de que para tornar-se professor são necessários, principalmente, os saberes específicos da área de conhecimento, nesse caso, os saberes relacionados à língua e suas respectivas literaturas.

Embora o Projeto enfatize que o objetivo do Curso é a formação docente, ao analisarmos os Componentes Curriculares, percebemos que o curso dispõe de um maior número de disciplinas voltadas para o conhecimento da Língua Portuguesa e das suas respectivas literaturas, constituindo, de algum modo, um silenciamento dos saberes relacionados à profissão e à prática docente.

Sendo assim, das 32 disciplinas que compõem o Currículo Mínimo, apenas 6 disciplinas estão ligadas especificamente à formação docente, a saber: Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus<sup>13</sup> (Gestão e Políticas Educacionais); Didática; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, o que corresponde a vinte por cento. Importante destacar, também, que das oitenta e sete disciplinas optativas que são ofertadas, nenhuma está relacionada com os saberes didáticos e pedagógicos.

Nesse contexto, com exceção das “disciplinas pedagógicas”, não há outra referência de apoio ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado, ficando esta responsabilidade centrada na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Além do silenciamento da docência, ao longo de quase

---

<sup>13</sup> Conforme nomenclatura do Projeto Pedagógico do Curso.

toda a formação, percebemos que a proposta curricular silencia a Língua e a Literatura na prática de Ensino. Conforme destaca Peres (2007), esse silêncio sugere a perspectiva de que há pouca necessidade de abordagem metodológica para o trabalho com a literatura em sala de aula, ou ainda que o estudo das teorias concernentes à literatura e a língua seja suficiente para formação e a prática docente do futuro professor de Língua Portuguesa.

#### 4.2 DA PRESENÇA AO SILENCIAMENTO DA DOCÊNCIA: O PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE LETRAS

Nesta seção faremos uma discussão sobre a presença e o silenciamento da docência no processo formativo. Para constituir o corpus de análise, evidenciaremos recortes discursivos dos estudantes – retirados das entrevistas, dos memoriais de formação e dos portfólios, instrumentos utilizados nesta pesquisa para a coleta e produção dos dados. Dentre as questões, abordaremos a valorização da pesquisa em detrimento da docência; a presença e ausência de saberes relacionados à docência e a predominância de conhecimentos desarticulados da profissão docente.

Conforme podemos ver nos relatos abaixo, os estudantes acreditam que a formação no curso de Letras não oferece condições para o exercício da docência, uma vez que prioriza a formação do pesquisador.

Eu acho que o curso de Letras não atende a formação docente, os professores voltam muito para área de pesquisa, para área de linguística, querendo que a gente vá para área de pesquisa. É tanto que eu falo com os professores, o curso não deveria ser licenciatura, deveria ser bacharelado porque não trabalha para gente estar numa sala de aula. A turma está no sétimo semestre, mas só poucas pessoas entraram em sala de aula. Como é que faz, em pleno sétimo semestre, a gente nunca entrou em sala de aula? Complicado (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O curso não me preparou para ser professora de Português não. O curso não prepara. O curso me preparou para eu continuar querendo fazer Mestrado e ser pesquisadora, especificamente da área de variação linguística; não é me gabar, o curso me preparou para isso, os meus professores

todos são pesquisadores, meus professores no mínimo tem mestrado, quer dizer um ou dois de outros departamentos; no departamento de Letras eu só tive professores doutores, e os doutores sempre me disseram que eu deveria continuar pesquisando, se você pesquisa você sai de sala de aula. O curso deveria ter um foco mais pedagógico. É o que falta (CECÍLIA, OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O nosso currículo daqui de Letras não atende essa demanda de sermos professores. As disciplinas que nos preparam para ensinar são poucas [...] a ênfase no ensino é pouco, a maior ênfase é na pesquisa, que eu também acho interessante, mas a gente não sai, eu não me sinto preparado pela universidade para ensinar (JOÃO, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O depoimento dos estudantes trazem reflexões sobre o Curso, demarcando que a ênfase, no processo formativo, recai sobre a formação do pesquisador, mas não do professor. Segundo eles, os professores formadores se voltam muito para área da pesquisa, ao tempo em que buscam persuadir os estudantes para que se tornem pesquisadores, inclusive na área de Linguística. Nessa perspectiva, as práticas dos professores formadores ao tempo em que dissociam pesquisa/profissão docente, pesquisa/sala de aula, pesquisa/ensino, supervalorizam a pesquisa como componente constitutivo da formação do sujeito, gerando, de certa maneira, um silenciamento (ORLANDI, 1997) das identidades docentes.

Frente a esse contexto, os estudantes constroem posicionamentos: Adélia acredita e diz aos professores que o curso deveria ser bacharelado e não licenciatura, e, no mesmo sentido, indaga e critica esse “modelo de formação” porque até o sétimo semestre ainda não oportunizou o contato com a sala de aula: “*Como é que faz, em pleno sétimo semestre, a gente nunca entrou em sala de aula?*” (ADÉLIA). É importante destacar que a falta de contato com a realidade escolar durante a formação, gerou uma inquietação na estudante, posto que essa questão emergiu em outros momentos do seu discurso, revelando o motivo pelo qual ela decidiu fazer estágios remunerados. O discurso de Adélia apresenta ecos do interdiscurso que privilegia não apenas a pesquisa, mas também a prática e a experiência em sala de aula como elementos constitutivos da formação do estudante de Licenciatura em Letras,

futuro professor de língua portuguesa.

Do mesmo modo, Cecília também destaca a ênfase que é dada, no curso, à pesquisa e à formação do pesquisador. No interdiscurso, emerge a voz dos professores formadores, sobretudo dos doutores, que a incentivam a “continuar pesquisando”, pois a pesquisa seria um modo de sair da sala de aula. No discurso dos professores formadores, emerge o interdiscurso que concebe o papel do pesquisador como superior ao papel do docente (LUDKE, 2004; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Essa representação pode está relacionada à voz do interdiscurso que afirma ser a profissão docente desvalorizada em comparação a outras que o curso de Letras pode formar (PERES, 2007). Desse modo, os professores formadores, por meio de suas práticas discursivas, assim como o próprio currículo do Curso, com pouca ênfase no pedagógico, acabam por constituir o silenciamento e a não identificação do estudante com a docência, sobretudo na educação básica.

João, assim como Adélia e Cecília, também acredita que o curso não atende à formação para a docência. Desse modo, ele tece considerações sobre o currículo, evidenciando que existem poucas disciplinas voltadas à docência, ao ensino. Devido à ênfase maior estar na pesquisa, a qual aparece dissociada do ensino, do contexto de trabalho docente, o estudante João não se sente preparado para ser professor. A partir do relato dos estudantes, podemos inferir que há uma dicotomia pesquisa *versus* docência, o que aponta para o desperdício da pesquisa como “princípio cognitivo”, como compreensão da realidade educativa e das atividades docentes, como princípio “formativo da docência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Isso leva-nos a pensar que, embora o curso de Letras em questão seja uma licenciatura cujo objetivo é a formação básica de profissionais para o magistério (conforme Projeto Pedagógico), a formação docente não se constitui, de fato, como prioridade, revelando contradições. Nesse cenário, considerarmos pertinente trazer as seguintes questões: Como formar o professor para o magistério sem o contato com a sala de aula? Como formar o professor para o magistério sem a experiência com ambiente de trabalho docente?

Superando a dicotomia entre pesquisa e ensino, acreditamos que os estudantes podem se constituir professores pesquisadores a partir da investigação sistemática sobre a prática escolar e suas próprias práticas, com a contribuição da teoria pedagógica. Para tanto, os estudantes podem ter acesso a estudos e pesquisas sobre as realidades do ensino, podem também, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 86):

Realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados, problematizar, propor e desenvolver projetos de ensino e de pesquisa do ensino; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre o ensino, sobre os alunos e professores; olhar, ver e analisar as ações existentes como olhos não mais de ex-alunos, mas de professores.

Esses movimentos de investigação podem se constituir elementos de flexibilidade e (re) construção permanente da identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1992). Nessa perspectiva, é necessário ressaltar que esse trabalho de pesquisa sobre o contexto escolar, no caso da formação dos estudantes de Letras, precisa estar articulado com o ensino fundamental e médio (PEREIRA, 2006).

Segundo Tardif (2012, p. 293),

As relações entre pesquisa e profissão podem abranger um vasto leque de atividades de projetos, contanto que estes estejam realmente embasados na vivência profissional dos professores [...] As fronteiras entre o pesquisador e o professor tendem a se apagar ou pelo menos a se deslocar, proporcionando o surgimento de novos atores: o professor-pesquisador, o pesquisador integrado na escola.

Desse modo, se tomarmos a pesquisa como princípio cognitivo para compreensão da realidade educacional e como instrumento formativo da docência, poderemos superar a dicotomia professor *versus* pesquisador, tornando as fronteiras cada vez mais porosas.

Nesse mesmo sentido, Adélia aponta outras questões:

O curso não é voltado para licenciatura. Tanto que no curso de matemática, os alunos já começam a ter estágios no quarto semestre, a gente não. A gente vai começar a ter estágio agora, no sétimo semestre, já praticamente saindo (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Eu me desanimei do curso por ele ser chamado de Licenciatura, mas ser totalmente voltado à pesquisa. A grande maioria dos estudantes de Letras vão ser professores, mas o curso não nos prepara para dar aulas. Temos poucas matérias relacionadas à licenciatura, nosso currículo é velho (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE/MEMORIAL DE FORMAÇÃO).

A estudante revelou insatisfação em relação ao modo como o curso é oferecido uma vez que “não se volta para a licenciatura”, não oferece estágios ao longo da formação, impossibilitando o contato com a realidade da escola, da sala de aula. A estudante queixa-se disso visto que o estágio é oferecido ao final do curso, ao final da trajetória da formação inicial.

Essa perspectiva de formação revela relações de poder, sendo que o papel do pesquisador é considerado diferente, e, ao mesmo tempo, superior ao papel do docente. Assim, conforme depoimento dos sujeitos, as atividades de pesquisa são priorizadas em detrimento das atividades *didático-pedagógicas*, sendo que a formação de professores ocupa lugar secundário – o foco é a pesquisa, a produtividade, o currículo *lattes*, havendo uma clara dicotomia entre o ensino e a pesquisa (LUDKE, 1994).

A partir do depoimento dos estudantes podemos inferir que o curso silencia a formação docente dos estudantes de Letras, preocupando-se com a formação da identidade de sujeitos pesquisadores, mas, não necessariamente, sujeitos professores. Nesse sentido, as identidades docentes dos estudantes, constituem-se na falta: na falta de saberes didáticos e pedagógicos. Diante do importante papel da Didática na formação do futuro professor da educação básica e, principalmente, considerando que a atuação desse profissional se dá em escolas situadas em contextos sociais, econômicos e culturais diversos, o contato com essa realidade desde a formação na universidade é condição necessária para a formação docente.

Nesse mesmo sentido, o discursivo de Cecília destaca que, durante a formação, os conhecimentos específicos foram trabalhados dissociados da

prática docente.

Esse currículo antigo traz e deixa algumas lacunas, como por exemplo: o curso da gente é um curso de Licenciatura e a gente tem muitas disciplinas voltadas para teoria, teoria, teoria, tanto da área de Literatura quanto da área de Linguística; em Gramática mesmo, a gente lê muitos textos teóricos e deixa-se passar a questão do ensino de língua [...] A gente, às vezes, esquece que é um curso de Licenciatura (CECÍLIA, oitavo semestre/entrevista).

Segundo a estudante, os conhecimentos teóricos, da forma como foram trabalhados, não estabelecem relação com o ensino da língua. Essa perspectiva, ao focar apenas na formação de um especialista da língua portuguesa e de suas respectivas literaturas, constitui-se em um mecanismo de apagamento da docência, de silenciamento das identidades profissionais, pois os estudantes afirmam que, às vezes, parecem esquecer que estão em curso de Licenciatura, conforme ressaltou Cecília.

Nesse mesmo contexto, os estudantes trouxeram os seguintes posicionamentos:

Em minha opinião, as disciplinas deveriam ter alguma ênfase para licenciatura, já que é um curso de licenciatura, mas a gente não tem em nenhuma, só em algumas específicas que a gente tem, em uma ou outra (JOÃO, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

É licenciatura tem que ter disciplinas de educação, mas eu acho que as disciplinas devem ser trabalhadas de outra maneira, na perspectiva mesmo de lhe ensinar como ensinar, eu acho que boa parte das pessoas que vão se formar hoje em Letras vão ter essa dificuldade, e agora? Eu vou ensinar Sintaxe como? Eu vou ensinar o aluno o verbo como? Qual é a metodologia que eu vou usar? Então eu acho que deixou muito a desejar esse ponto de ensinar como ensinar (ANA, OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

As disciplinas pedagógicas estão mais próximas da realidade, elas vão no foco mesmo. Às vezes, matérias como literatura, linguística, acabam se distanciando da docência [...] não lhe dão a ideia de como passar isso em sala de aula. Disciplinas como didática, psicologia, estão mais atreladas com a realidade (LYA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

A partir do discurso dos estudantes e das disciplinas oferecidas no curso, podemos afirmar que a ênfase recai sobre aspectos referentes aos saberes específicos, enquanto a formação docente fica relegada apenas ao pequeno número de disciplinas de cunho pedagógico. Os depoimentos indicam que os conhecimentos específicos aparecem desarticulados da profissão e das identidades docentes, o que pode contribuir para que o aluno de Letras tenha uma baixa identificação com a profissão (GIMENEZ, 2004).

Se de um lado o curso gera, ao longo de quase toda a formação, um silenciamento da docência, por outro lado, fortalece a representação de que para ser professor basta apenas ter o conhecimento específico. Nesse sentido, a formação aponta para o interdiscurso da racionalidade técnica, ou seja, paradigma fundamentado na concepção de que a formação profissional deve ser alicerçada nos conhecimentos sistemático, sobretudo o científico (PERES, 2007).

Em contraponto, os discursos dos estudantes apontam para a necessidade de se pensar o conteúdo específico em interface com os conhecimentos pedagógicos e didáticos, uma vez que, segundo Tardif (2012, p. 120) “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”. No entanto, percebemos que o curso parece deixar a cargo dos estudantes a responsabilidade de associar os saberes abordados na matriz curricular para se tornarem professores (PERES, 2007).

Na formação inicial, a teoria pedagógica tem um papel fundamental articulada à realidade das instituições educacionais, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 84):

A docência na universidade configura-se como um processo de construção da identidade docente e tem por base saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade do professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se enquanto docente, em condições de proceder à análise desses saberes da experiência construídos

na prática, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade epistemológica decorrentes dos seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 88).

Vê-se, portanto, a necessidade de tornar o professor um profissional que tenha uma formação interdisciplinar, ou seja, que domine tanto o conteúdo específico quanto o conteúdo pedagógico e, ainda, se dedique à pesquisa sobre ensino desse conteúdo (PEREIRA, 2006).

No entanto, como podemos ver no relato a seguir, os saberes específicos aparecem dissociados dos saberes pedagógicos, e vice-versa:

A gente não consegue perceber uma harmonia, parece assim, que a gente está em dois departamentos diferentes, as coisas são díspares demais, os professores do Departamento de Letras ensinam somente o que cabe a eles e não fazem essa ponte com a Pedagogia; os professores do Departamento de Educação ensinam somente o que cabem a eles, não fazem esse *link* com a área de Letras. A gente fica na metade, a gente não tem essa ponte (CECÍLIA, OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Nesse depoimento, a estudante destaca a fronteira que separa os professores do Departamento de Letras e os professores do Departamento de Educação. Sendo assim, durante a formação, os saberes específicos e pedagógicos são trabalhados de maneira estanque, sem diálogos. Isso aponta para a necessidade dos professores formadores pensarem possibilidades de interfaces entre os saberes da área de Educação e Letras, bem como os estudantes aprenderem a estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos na universidade e a prática docente.

Se por um lado as disciplinas pedagógicas se aproximam da realidade do ensino, por outro lado, conforme podemos ver nos relatos abaixo, a docência aparece, muitas vezes, na formação de maneira idealizada, desconsiderando a realidade e as condições de trabalho nas quais estão inseridos os estudantes de letras, professores em formação.

As disciplinas pedagógicas [...] meio que fugiram do foco da coisa, ou seja, elas trouxeram como se deve trabalhar a questão da avaliação, a questão de como trabalhar o português, a questão de como tratar o aluno e tal. Só que eu acho que deveria ter ocorrido um olhar mais profundo sobre as escolas de hoje, certo? Eu acho que contemplou realidades que não são as nossas. Tipo assim, deve se voltar mais para o hoje, a gente sabe que a realidade é diferente [...] assim, acaba meio que no plano das ideias (HELENA, oitavo semestre/entrevista).

Na verdade, apesar de fazer Licenciatura, eu tive muita dificuldade de aceitar as disciplinas na área de educação, porque a utopia que eles pregam não me enchiam os olhos. As disciplinas de educação, na universidade, tem uma visão muito utópica do que é sala de aula lá fora [...] Eu acho que essa utopia das disciplinas de educação foi o que mais me incomodou durante o curso. Os professores cobravam algo da gente que era ilusório no meu vê, era ilusório porque o mundo lá fora é completamente diferente, a sala de aula é completamente diferente, não é a sala de aula da universidade, é a sala de aula do ensino médio, é a sala de aula da quinta série, é a sala de aula do terceiro ano, que são diversificadas e cada uma tem seu ponto X da questão (ANA, oitavo semestre/entrevista).

Nesse sentido, o discurso das estudantes aponta para necessidade das aulas se constituírem espaços de problematização que consideram as realidades vivenciadas pelos estudantes em seus ambientes de trabalho, ou seja, nos contextos escolares reais. Desse modo, faz-se necessário, também, rever o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos e a concepção de professor ideal que permeia os cursos de formação docente (TARDIF, 2012).

Os indicativos levantados pelos estudantes de Letras apontam para a necessidade de se repensar a formação para o magistério, considerando as realidades específicas que envolvem o trabalho docente. Isto implica em ruptura com o perfil de formação profissional disciplinar e aplicacionista que, historicamente esteve dominado sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos numa redoma de vidro, sem conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios (TARDIF, 2012). Desse modo, ao priorizar os conhecimentos específicos, o curso marginaliza os saberes pedagógicos e a prática educativa.

Eu estou gostando da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa: como ensinar português e literatura? Eu acho que o professor está focando mesmo assim, como é que a gente vai trabalhar, acho que o objetivo do curso tinha que ser esse. A gente vai pra sala de aula, a gente vai trabalhar como? A gente tem que saber como é que a gente vai trabalhar. Então eu acho que ele está focando mesmo isso. Eu achei válido (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Essa secundarização da docência no curso de Letras está em diálogo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, pois, como se pode perceber abaixo, o documento não destaca a formação docente:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (BRASIL, 2001, p.30).

Sendo assim, nesse excerto percebemos que há um certo silenciamento da identificação do profissional de Letras com a docência, posto que o objetivo do curso está centrado, exclusivamente, na formação de profissionais especialistas na área dos Estudos Linguísticos e Literários (PERES, 2007). Como podemos ver, em nenhum momento o documento faz referência a formação de professores, posto que enfatiza apenas o bacharelado, constituindo uma secundarização do papel docente na licenciatura em Letras.

Esse silenciamento da identificação do profissional de Letras com a docência também emerge nos conteúdos curriculares que estão contemplados

nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Lingüísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas [...] No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso (BRASIL, 2001, p.31, grifos do original).

Embora o documento destaque que nos cursos de Licenciatura “deverão ser incluídos os conteúdos para a educação básica as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”, acreditamos que isso sugere que “a licenciatura em Letras pode ser entendida como um bacharelado em que se inserem as discussões sobre a formação para professores” (PERES, 2007), configurando um antigo caráter de formação 3+1, no qual as questões didáticas e pedagógicas eram agregadas a um curso de bacharelado (PERES, 2007). Desse modo, o curso de Letras em questão mostra-se em consonância com essa perspectiva.

Nesse sentido, a formação no curso de Letras, de modo geral, desconsidera elementos orientadores presente nas Diretrizes de Licenciaturas, a saber: a) a ênfase na formação para a docência; b) articulação entre os conteúdos e o ensino desses conteúdos; c) a diversidade de saberes necessários à profissão docente; d) a necessidade de envolver o conhecimento advindo da experiência; e) a epistemologia da prática; e) a articulação teoria e prática. Isto implica em rever o processo formativo, considerando esse documento, os autores que contemplam essas questões em suas pesquisas e discussões, e, sobretudo, os sujeitos que compõem o próprio processo de formação.

Conforme pesquisa realizada por Barreto (2011), a formação de professores ainda ocupa um lugar menor na estrutura do ensino superior brasileiro. Isso aponta, em nosso modo de ver, para uma contradição, pois se o curso é uma licenciatura, deve ser este exclusivamente um curso de formação

de professores. No entanto, aparecem indicativos a partir de nossa pesquisa, mostrando que cenário formativo do curso de Letras propicia um apagamento da docência e um silenciamento da identificação profissional.

#### 4.3 'CONTRA O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA': POR UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Nesta seção, faremos uma discussão sobre a ausência da prática no processo formativo dos (futuros) professores de Língua Portuguesa. Para constituir o corpus de análise, evidenciaremos, mais uma vez, recortes discursivos dos estudantes – retirados das entrevistas e dos memoriais. Assim, conforme podemos ver nos relatos a seguir, o discurso dos estudantes aponta para “o desperdício da experiência” no processo formativo, ao tempo em que demarcam a necessidade da formação contemplar a docência a partir de saberes práticos. É o que pode ser observado nos depoimentos seguintes:

A gente deveria ter estágio no meio do curso, a gente poderia ir visitar as escolas, essa parte mesmo de observação, como a gente vai fazer agora, a gente poderia começar no quarto semestre [...] Eu tenho um colega (cita nome de colega de sala), eu percebo que o mundo dele parece que é outro, totalmente diferente, parece que ele não está no Brasil, parece que ele não conhece escolas públicas. Isso por quê? Porque nunca teve experiência em sala de aula. Ser aluno não é a mesma coisa de você ser professor. Quando você é professor você olha com outros olhos (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

No decorrer do meu curso de Letras, tive a necessidade de fazer alguns estágios para garantir meus estudos, nestes estágios percebi que o conhecimento apresentado e divulgado na academia tinha poucas relações com a prática que estava sendo ensinada nas escolas. Concluí que o saber acadêmico não atende às necessidades reais dos futuros professores [...] A experiência do estágio (remunerado) foi boa porque me aproximou da realidade, pois há uma distância do ensino aqui na universidade para o ensino na sala de aula, para prática na sala de aula. No momento dessa prática eu pude ir testando, eu não escolhi uma linha de ação, ou uma escola de ensino, construtivismo ou crítico-histórica, eu não escolhi nada; eu fui

para sala de aula e fui testando o que poderia dá certo, como seria a recepção dos estudantes. Foi bom para mim por causa disso, eu usei como estágio mesmo, eu usei nessas tentativas: algumas coisas deram certo e outras não (JOÃO, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Eu costumo dizer com as meninas lá na sala que não estagiaram que elas perderam uma grande oportunidade, porque assim, muitas pessoas entram na Iniciação Científica e se esquecem que estão se formando licenciando, e que seu primeiro emprego não vai ser na pesquisa, principalmente em Letras, a não ser que você faça o mestrado, mas vai ser sala de aula. Então eu sempre tive essa questão de conciliar os dois, eu estava na pesquisa, mas estava no estágio (remunerado), porque eu gostava, eu estou fazendo licenciatura com vontade de ser professora, mesmo que eu seja professora da universidade, eu vou ser professora, eu vou ter experiência (ANA, OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Em sua fala, Adélia aponta a necessidade de considerar a formação docente como espaço potencializador de observação, investigação e compreensão da realidade escolar. Desse modo, tomando a pesquisa e a prática como princípio cognitivo para compreensão da realidade educacional e como instrumento formativo da docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), a estudante coloca-se “contra o desperdício da experiência” (SOUZA SANTOS, 2004). Ao pensarmos a formação nesse sentido, acreditamos que a mesma pode possibilitar um movimento de travessia: a experiência como possibilidade de ver e analisar os contextos escolares não mais como aluno, mas como professor, *com outros olhos* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

No caso de João, conforme aparece em seu discurso, a experiência de estágio (remunerado) possibilitou uma aproximação da realidade escolar, diminuindo as fronteiras e os distanciamentos entre o contexto da universidade e o contexto da escola básica, entre a teoria e a prática (TARDIF, 2012). Desse modo, a experiência oportunizou espaços de construção e reconstrução dos saberes teóricos, considerando o contexto da sala de aula e dos próprios estudantes, constituindo-se, também, princípio cognitivo e formativo da docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

De nossa perspectiva, tomar a experiência como elemento formativo é uma possibilidade de se encurtar a distancia entre os saberes experienciais e

os saberes adquiridos na formação (TARDIF, 2012), tornando porosa a fronteira entre esses conhecimentos. Desse modo, os professores constroem os saberes da experiência no cotidiano em confronto com as condições da profissão nos diferentes contextos do trabalho docente.

Nesse mesmo sentido, em seu relato, Ana também destaca a experiência no estágio como dispositivo de formação docente, como espaço de construção da identidade profissional. Assim, a experiência de estágio emerge como instrumento de luta contra as políticas de silenciamento (ORLANDI, 1997) da docência. Vê-se, em seu depoimento, a ênfase que o curso dá a pesquisa, a formação do pesquisador, posto que muitos estudantes “*entram na Iniciação Científica e se esquecem que estão se formando licenciando*” (ANA). Desse modo, a ausência de experiência em sala de aula, no contexto escolar, a ausência de estágio como componente curricular no curso, constitui-se em um mecanismo de apagamento da docência, da prática docente, e, portanto, das identidades docentes.

Nos recortes discursivos a seguir, os estudantes mostram indignação sobre essas questões:

Eu acho que falta prática. O curso de Letras é muita teoria, teoria, teoria. Para gente estar em sala de aula, fazer estágios, a gente tem que querer [...] é uma coisa individual, não é a grade de disciplinas que lhe oferece, faltam matérias que ofereçam essa parte prática. Por exemplo, a gente tem aqui (cita nome de escola), nunca nenhum professor, eu estou aqui há cinco anos, nunca ouvi o professor falar assim, de qualquer matéria que seja, vamos fazer uma observação da prática, nunca, nenhum professor se propôs, tão perto, dentro da própria universidade. Vamos ali ao colégio analisar alguma coisa, pesquisar, analisar, observar, entendeu? Então a gente vê que falta esse estímulo por parte dos professores desse curso. A gente poderia fazer isso e não faz. Existem tantas aulas, vamos ali agora assistir uma aula de administração, vamos assistir como o professor se utiliza da língua para se comunicar com os alunos, são essas coisas. Existem tantas formas de introduzir o português que a gente não precisa sair para lugar nenhum, a gente pode está pesquisando aqui dentro, praticando aqui dentro, e esses saberes não são colocados para gente (LYA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Como é que a gente faz um curso de Licenciatura que a gente só tem estágio no oitavo semestre? Isso é errado. Porque a

gente observa, faz a questão da observação um semestre antes? Isso é errado. É um curso de Licenciatura, tem que ter contato direto com a realidade educacional desde o início, porque por mais que você tenha experiência de estágio, um estágio de contrato não é a mesma coisa de você ter um professor lhe orientando, um professor de estágio supervisionando, é diferente. Então, essa é uma das grandes lacunas desse currículo antigo [...] Falta isso, essa parte de como é que você vai ensinar (CECÍLIA, OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Acho que a prática é tudo. Vamos agora no sétimo semestre fazer o estágio do curso, porque esse meu estágio, antes, foi remunerado, foi através do IEL. Mas quem não teve a oportunidade de ir? [...] Quando a gente não vai à escola, a gente não tem a noção, pelo menos, assim, no meu caso, antes de eu ir dar aula, eu não tinha noção do que era uma escola pública [...] Eu entrei imaginando uma coisa, quando eu fui dar aula eu percebi que a situação é totalmente diferente, o mundo é outro (ADÉLIA, SÉTIMO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O depoimento de Lya, assim como o de Cecília e de Adélia, aponta que a responsabilidade e a decisão em realizar estágios (remunerados), que não sejam apenas ao final do curso, fica centrada no próprio estudante, como uma atitude individualizada, como uma experiência de autoformação. Isso nos leva a inferir que a formação docente pode ser considerada fragilizada posto que, ao longo do curso, faltam disciplinas que possibilitem ao estudante experiências em contextos escolares. Além do que, conforme aparece nos relatos dos estudantes, os próprios professores formadores, de modo geral, não constituem em suas aulas espaços de observação, investigação e análise de contextos e práticas escolares. Em nosso entender, esse cenário configura-se, mais uma vez, como um “desperdício da experiência” (SOUZA SANTOS, 2004), como uma política de silenciamento (ORLANDI, 1997) da docência, das práticas e das identidades docentes.

É importante destacar também a observação feita por Cecília, ainda que o estágio (remunerado) seja importante para a autoformação do sujeito, “*não é a mesma coisa de você ter um professor lhe orientando, um professor de estágio supervisionando*” (CECÍLIA). De nossa perspectiva, não é a mesma coisa porque não possibilita estar compartilhando as experiências com os

colegas de formação; não é a mesma coisa porque não oportuniza espaços de problematização e de reflexão compartilhada sobre o que está sendo vivenciando.

Por isso as estudantes **questionam**: Como é que a gente faz um curso de Licenciatura que a gente só tem estágio no oitavo semestre? Mas quem não teve a oportunidade de ir? Por isso que as estudantes **demarcam ausências**: “Eu acho que falta prática”; “Falta isso, essa parte de como é que você vai ensinar”. Por isso **reivindicam**: “É um curso de Licenciatura, tem que ter contato direto com a realidade educacional desde o início”; “ A gente poderia fazer isso e não faz”. Portanto, colocam-se contra o desperdício da experiência e da prática.

Frente às ausências e silenciamentos da prática, Helena se posiciona:

Aqui no curso muitos estudantes não tem prática docente, nunca foram em uma sala de aula. Ficam só na teoria (HELENA, oitavo semestre/entrevista).

Conceber a experiência como elemento formativo implica em romper com a concepção moderna de ciência (SOUZA SANTOS, 2004), com a perspectiva tradicional da relação entre teoria e prática, entendendo que o saber não está presente apenas na teoria, e que a prática é desprovida de saber ou portadora de um saber falso. Implica em romper com a lógica científica que acredita que o saber é produzido fora da prática e sua relação com a prática, portanto, só pode ser uma relação de aplicação (TARDIF, 2012). Implica em compreender a prática como um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2012).

Sendo assim, podemos deslocar nosso olhar em relação às escolas: vistas não apenas como espaços para aplicação da teoria, mas como lugares de investigação, de formação, de inovação e de desenvolvimento profissional. Nesse mesmo sentido, a prática profissional torna-se um espaço relativamente autônomo de aprendizagem e formação para os futuros professores, bem como espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores em exercício (TARDIF, 2012, p. 286).

Nesse mesmo sentido, considerar o senso comum como objeto de análise, dar visibilidade as representações dos estudantes, as subjetividades, as histórias de vida dos sujeitos, constitui-se numa perspectiva formativa que se coloca contra o desperdício da experiência e da prática (SOUZA SANTOS, 2004), “construindo um novo universo conceitual e aceitando o desafio de confrontar e transformar o senso comum e de transformar-se nesse processo”, considerando que todo conhecimento é autobiográfico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 221).

Acreditamos que ao se voltarem para a experiência, os estudantes poderão investigar o cotidiano e as práticas docentes, nos diferentes contextos escolares. E nesse mesmo sentido, poderão investigar a si mesmos, ressignificando a profissão, sua história de vida, seus saberes e suas representações sobre ser professor de Língua Portuguesa, sendo o cotidiano escolar, portanto, um espaço de investigação, construção de si e de suas identidades docentes.

A formação docente dos estudantes de Letras deve considerar os saberes da experiência, possibilitando o exercício da prática da profissão, ao longo da formação (TARDIF, 2012). Os saberes da experiência se constituem espaço de construção da identidade profissional à medida que compõem um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana (TARDIF, 2012).

Tomar a experiência como elemento formativo implica em possibilitar aos professores não só o contato com o cotidiano do trabalho docente, mas, também, tomar a formação como espaço para que os estudantes falem de si e de suas experiências, tornando a aula um espaço autobiográfico, em que o conhecimento constitui-se em autoconhecimento (SOUZA, 2004). Sendo assim, os sujeitos podem tecer escrituras de si, ao tempo em que se apropriam das experiências formativas, num movimento heurístico e autopoietico ressignificando conhecimentos e aprendizagens experiências (SOUZA, 2008), reorientando assim, suas práticas docentes e a construção de sua identidade de *professor-em-formação*.

Nesse exercício, narrar a experiência potencializa a dimensão heurística à medida que permite ao sujeito historicizar suas aprendizagens, sua formação

e seus saberes, de modo a reinventá-los, percebê-los e ressignificá-los. Além do que, provoca a mudança de percepção e de práticas diante dos contextos de aprendizagem e de formação, possibilitando aos estudantes a percepção de si como sujeitos em *trans-formação*, capazes de reinventar e reconstruir saberes e práticas profissionais (NASCIMENTO, 2010).

Em relação ao estágio do curso de Letras Vernáculas, os estudantes colocaram os seguintes pontos:

O estágio supervisionado foi executado em forma de oficina, com carga horária de 30 horas, aplicada na turma do segmento B da 1ª série do Ensino Médio na Escola (X) localizada na Rua (Y), no bairro (W), no turno matutino. A oficina teve por título *O (pré) conceito em diversos gêneros textuais* e eixo temático: leitura e produção textual. A turma era composta por vinte e oito alunos matriculados e contou com uma assiduidade equilibrada durante todos os cinco dias da Oficina [...] As aulas foram ministradas no período entre 30 de Julho a 03 de Agosto do ano vigente, compreendendo uma sequência linear de segunda-feira a sexta-feira. Porém, antes de aplicarmos as atividades previstas no Projeto didático, foram feitas observações da turma durante algumas aulas de outros professores da Escola, perfazendo a carga horária de 10 horas e, no dia 10 de Julho, o atual Projeto didático foi apresentado aos professores das diversas áreas de ensino da própria Escola, bem como a direção e coordenação, sob a supervisão da orientadora da disciplina (CECÍLIA, OITAVO SEMESTRE, PORTFÓLIO DE ESTÁGIO).

O estágio deveria ser obrigatório no curso desde o quarto semestre, porque tem muitas pessoas da minha turma que eu sei que vão se formar e nunca estagiaram. Talvez seja um erro do curso o estágio só vir no último semestre, devia ser antes, desde o início mesmo. Você estagiar na regência, porque a gente aplica uma oficina, a gente não rege a sala. É muito diferente você promover uma oficina de você reger uma sala de aula, são mundos completamente diferentes (ANA, OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

O nosso estágio é com oficinas, não é regência de sala de aula, a gente não rege em momento nenhum. Primeiro a gente observa o professor em um semestre, depois a gente observa a sala de aula e os alunos e em outro a gente aplica a oficina. Não tem regência, é um erro também do curso, que tem que ser mudado (ANA, OITAVO SEMESTRE/ENTREVISTA).

Como se pode perceber, a partir dos relatos das estudantes, o estágio supervisionado acontece na modalidade de oficinas, no qual os estudantes elaboram um pré-projeto, na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa<sup>14</sup>, no sétimo semestre, para ser aplicado no oitavo semestre, no Estágio Supervisionado. A formação para docência parece está pautada em um modelo aplicacionista do conhecimento, uma vez que os estudantes passam três anos (seis semestres) assistindo aulas, apropriando-se, principalmente, dos saberes específicos do Curso de Letras e depois eles vão estagiar (durante um pequeno período) para “aplicar” esses conhecimentos. Nesta lógica,

Conhecer e fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar esse conhecimento ao fazer (TARDIF, 2012, p. 272).

Desse modo, a prática docente vai sendo silenciada ao longo da formação, posto que é enfocada quase que exclusivamente em duas disciplinas: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (sétimo semestre) e Estágio Supervisionado (oitavo semestre). Sendo assim, o curso constrói, de algum modo, uma formação docente “desconsiderando” a realidade do mundo do trabalho profissional (TARDIF, 2012, p. 252).

Como as próprias estudantes sinalizaram, anteriormente, a perspectiva de realizar o estágio na modalidade de oficinas pode descaracterizar o processo formativo, porque este deveria visar à formação do professor em condições reais, nas quais ele possa experimentar situações com que lidará no decorrer do seu trabalho efetivo (PERES, 2007).

Sobre essa questão, é importante destacar as reflexões trazidas por Cecília, no portfólio do estágio:

---

<sup>14</sup> Participei do processo de orientação para elaboração dos projetos, durante minha experiência no Estágio Docência, na referida disciplina. O estágio constitui-se uma atividade obrigatória do Mestrado em Educação da UEFS.

Diante da vigente experiência no estágio, notou-se que o nosso atual currículo deveria ser reorganizado no que respeita a disciplina de estágio, visto que se trata de uma experiência de prática pedagógica de suma importância na formação do professor e consta somente como disciplina do último semestre do Curso de Letras. Como se trata de um curso de licenciatura acredita-se que é pertinente a aplicabilidade das teorias sobre a educação de modo mais assíduo, ou seja, esta vivência de prática deveria ocorrer em semestres anteriores, preparando melhor os discentes, no que respeita a prática do ensino de língua portuguesa e respectivas literaturas (CECÍLIA, OITAVO SEMESTRE, PORTFÓLIO DE ESTÁGIO).

Acreditamos que não se deve esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação de professores, mas abrir espaço para uma lógica profissional baseada na análise e reflexão de práticas, levando em conta os contextos reais do trabalho docente (TARDIF, 2012). Em nossa perspectiva, o estágio é um espaço formativo que permite aos professores a construção de saberes didáticos e pedagógicos, no próprio exercício da docência, na articulação teoria e prática, “contra o desperdício da experiência”. Sendo assim, o estágio, ao valorizar o saber cotidiano e a experiência, pode se constituir como espaço formativo que se contrapõe ao modelo de construção de conhecimento proposto pelo paradigma da ciência moderna, pautado no modelo cartesiano (SOUZA SANTOS, 2004).

Segundo as orientações da legislação que trata do Estágio nas Licenciaturas, o estágio deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Como reivindicado pelos estudantes, o estágio deve, de acordo com o Projeto Pedagógico próprio, se desenvolver-se a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

Para tanto,

É preciso que exista um projeto planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem

mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades do sistema de ensino. Esses tempos na escola devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação (BRASIL, Parecer CNE/CP, 27/2001).

Sendo assim, destacamos que o curso não atende ao que está posto na Legislação que trata do Estágio nas Licenciaturas, tanto no que se refere à carga horária e sua distribuição ao longo do curso, quanto no que se refere à parceria entre a Universidade e a Escola Básica, conforme é proposto no documento.

O estágio não deve ser entendido como uma atividade apenas prática ou meramente uma aplicação da teoria, mas como uma atividade epistemológica, que instrumentaliza a prática docente. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 45),

[...] O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Nesse sentido, a epistemologia da prática pode se constituir uma perspectiva de formação, a partir da investigação do ensino em situação. Contra o desperdício da experiência, é preciso tomar as situações de sala de aula e dos contextos escolares como objetos de análise e problematização, estabelecendo relações entre as teorias didáticas e pedagógicas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

É importante ressaltar que o estágio supervisionado sendo um processo investigativo e reflexivo do contexto educacional deve possibilitar a simbiose teoria-prática. Pimenta e Lima (2004) enfatizam que a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Desse modo,

O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas.

Esse movimento pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 57).

A formação deve se configurar como processo que envolve várias instâncias, atribuindo um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da trajetória formativa (VEIGA, 2010). A prática não deve ser entendida como aplicação da teoria, mas como elemento investigativo, que, no diálogo com a teoria, produz, cria e ajuda a reelaborar conhecimentos.

Pode-se dizer que dois pontos foram ressaltados para evitar nos cursos de Licenciatura choques com a realidade prática: o primeiro reforça a necessidade de mudança na prática pedagógica de professores das licenciaturas e na orientação de suas disciplinas, consideradas muito teóricas e desarticuladas da realidade profissional dos futuros professores. E o segundo diz respeito ao estágio e à urgência de repensar esse espaço juntamente com a própria estrutura dos cursos de formação docente, que atualmente privilegia a teoria em detrimento da formação em um contexto prático (PEREIRA, 2006, p. 63).

No processo de formação, é preciso considerar que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências diferentes (GIROUX, 1997). Sendo assim, concordamos com Nóvoa (1992) no sentido de pensar a formação como um lugar de desenvolvimento pessoal, onde se produz a vida do professor, por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva. Segundo o autor, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Para Pimenta e Lucena (2004, p.64), os cursos de formação de professores se configuram como dispositivo no fortalecimento da identidade docente “à medida que possibilitam a reflexão e a análise críticas das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão”, constituindo formas de identificação com a profissão. Nesse sentido, em diálogo

com Giroux (1997), ressaltamos a necessidade de uma abordagem crítica de formação de professores que possibilite aos sujeitos compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos sobre a profissão e sobre as imagens acerca de si mesmo.

Com efeito, queremos argumentar em favor da construção de uma pedagogia de política cultural em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que permita que professores potenciais compreendam como as subjetividades são produzidas dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se deslocam, mas das quais muitas vezes têm consciência somente parcial. Esta pedagogia torna problemática a maneira como os professores e estudantes sustentam, resistem ou acomodam as linguagens, as ideologias, processos sociais e mitos que posicionam em meio às relações existentes de poder e dependência. Além disso, ela aponta para a necessidade de que os professores futuros e em exercício reconheçam o discurso como uma forma de produção cultural que sirva para organizar e legitimar modos específicos de denominar, organizar e experimentar a realidade social (GIROUX, 1997, p. 205).

Dessa perspectiva, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento. Isso implica em investir na pessoa do professor, concebê-lo como sujeito do seu próprio processo de formação, como sujeito histórico, que vai constituindo saberes experienciais, ao longo do seu percurso de vida. Assim, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, valorizando paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos (NÓVOA, 1992).



O senhor... Mire veja: o mais importante e mais bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão (Guimarães Rosa).

## **5 ENTRE VOZES, FIOS E AMARRAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento desta investigação se deu em um movimento de

travessia. A travessia, que nos lembra Guimarães Rosa, foi experienciada como lugar de deslocamento, busca de compreensão da realidade, lugar de investigação, descoberta do outro e de si, entendendo o conhecimento como autoconhecimento. Nesse sentido, a escrita desta dissertação foi marcada por movimentos de incertezas, desejos, leituras, diálogos com o orientador, com professores e colegas, com a banca de qualificação, com nossos sujeitos de pesquisa, resultando em um trabalho híbrido e polifônico.

A metáfora da travessia remete, também, à nossa perspectiva de construir uma trajetória de pesquisa que nos possibilitasse caminhar rumo a outros lugares, conhecendo contextos e sujeitos, aguçando nosso olhar no sentido de captar indícios como possibilidade de constituir gestos interpretativos sobre nosso objeto de pesquisa. Desse modo, buscamos investigar as representações de estudantes de Letras sobre ser professor de Língua Portuguesa e como essas concorrem para a construção de suas identidades docentes.

Nossas análises foram construídas a partir de uma concepção de ciência que vem passando por uma transição paradigmática, por uma “virada epistemológica” que busca compreender a realidade a partir dos próprios sujeitos, considerando suas subjetividades. Desse modo, este trabalho buscou dar visibilidade aos estudantes do Curso de Letras, problematizando o que é ser professor(a) de Língua Portuguesa, a partir dos seus depoimentos expressos nas entrevistas, nos memoriais de formação e nos portfólios de Estágio Supervisionado.

É importante destacar que nosso estudo se inseriu no campo semântico que compreende a identidade como um processo que se constitui social e discursivamente, a partir das formas pelas quais somos representados e com as quais nos identificamos (HALL, 2007), sendo que não existe sujeito sem discurso e nem identidade sem sujeito (ORLANDI, 2008). As representações foram concebidas como linguagens, discursos, práticas de significação implicadas na produção de identidades docentes. As representações foram compreendidas, também, como uma construção simbólica e vivencial, construídas no cotidiano pelos sujeitos, em um dado contexto (ARRUDA, 2003).

Especificamente, compreendemos as identidades docentes como

resultantes de um processo histórico, epistemológico e profissional, reconhecendo a docência como um campo constituído por saberes específicos à profissão (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010). Para tanto, estabelecemos diálogos com os Estudos Culturais, a Análise de Discurso, Estudos no campo da Formação de Professores e os Estudos (Auto)biográficos.

Em se tratando dos resultados pesquisa, em relação ao primeiro objetivo - **verificar como os estudantes foram, durante a formação, identificando-se ou não com a docência**, percebemos que as condições objetivas e subjetivas que envolvem as experiências dos estudantes de licenciatura atuam no modo como estes significam a docência, gerando, por vezes, embates que estão em profunda e constante rearticulação, em permanente movimento. Sendo assim, sentidos e significados atribuídos ao exercício da profissão, construídos a partir da percepção das condições objetivas e subjetivas, agem nos movimentos conflitantes de querer ser e não ser professor(a) (LEMOS, 2009).

Essas questões que vão do amor ao dissabor, do sonho à necessidade, da permanência ao abandono, da relevância à desvalorização, geram discursos contraditórios e conflitantes sobre a docência e sobre o estar e continuar na docência: a) docência sim, mas não só isso (desejo de ter outra profissão) b) docência sim, mas não na escola básica, só se for na universidade c) docência sim, mas não para vida toda; d) docência sim, na escola e também na universidade.

Em nossa perspectiva, as questões aqui apresentadas demarcam a porosidade da fronteira entre querer ser e não ser professor, ao tempo em que escavam e furtam identidades, desvelando movimentos de identificação contraditórios (ECKERT-HOFF, 2008). Contradições que mostram os movimentos tensos e os dilemas de estar e continuar na docência, fazendo emergir, no discurso dos estudantes de Letras, uma tecelagem de vozes, sentimentos, desejos e representações que estão em constante embate e rearticulação.

Desse modo, a construção shakespeariana “Ser ou não ser, eis a questão”<sup>15</sup>, que traduz a relação da identidade em uma concepção essencialista, é vivida pelos estudantes de Letras, sujeitos dessa pesquisa, em

---

<sup>15</sup> Hamlet, William Shakespeare.

um movimento ambíguo, cambiante e contraditório entre o ser e não ser professor, a partir dos diferentes modos de identificação e não identificação com a docência.

Essas contradições e embates revelam identidades como experiência de instabilidade, na qual os sujeitos se constituem em um processo inacabado, em um fluxo. Esses movimentos vão configurando identidades docentes líquidas, cada vez mais fluídas e, portanto, menos rígidas e fixas (HALL, 2006), em um fluxo permanente de negociações de sentido, em um fazer-se humano em constante travessia.

Em relação ao segundo objetivo - **identificar os sentidos que os estudantes de Letras atribuem ao que é ser professor de língua portuguesa** - concluímos que os estudantes de Letras representam o ensino da Língua Portuguesa como ensino de gramática, representação construída ao longo da escolarização e reforçada pela sociedade. O discurso dos/as estudantes revela certa angústia frente a um aprendizado que não foi atingido, considerado pelos depoentes como fundamental: os da gramática; assim, os estudantes apontam queixas em relação ao curso, em relação à ausência da gramática na formação/no currículo (componentes curriculares da área) – saber que a sociedade e a escola cobra. Da expectativa (entrada no curso) à falta (final do curso) – a gramática vai se configurando como ausência (marcante) na constituição identitária dos sujeitos usuários e futuros professores de Língua Portuguesa.

Por outro lado, os estudantes também destacaram a necessidade de terem uma prática de ensino de Língua Portuguesa diferente dos seus/suas professores/as do ensino fundamental e médio, práticas consideradas, pelos sujeitos de nossa pesquisa, como “tradicionais”. Assim, os depoimentos apontaram para a compreensão de que a docência ocupa um lugar de poder que não se encontra na maioria das profissões.

Desse modo, o professor de Língua Portuguesa teria o poder de ajudar o outro, de oferecer ferramentas para sua conscientização, para o exercício da cidadania. Vê-se, em alguns recortes discursivos, a presença do interdiscurso que concebe a educação como espaço de transformação social e emancipação do sujeito, revelando o desejo dos futuros professores de fazerem o

'diferencial', de terem uma prática pedagógica diferenciada, para além do ensino da gramática normativa. São formações discursivas, que desvelam, portanto, a 'missão' e o 'papel social' da educação, do professor de Língua Portuguesa.

Em síntese, os recortes discursivos dos estudantes fazem emergir representações do ensino de Língua Portuguesa para além da gramática normativa. Desse modo, o trabalho com textos aparece no discurso como possibilidade de constituir práticas que possibilitem a formação do estudante, contemplando a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão sobre a língua em seus aspectos gramaticais. Nesse sentido, vê-se que acontecem movimentos de travessia, uma vez que os sujeitos deslocam o ensino da Língua Portuguesa de uma concepção "tradicional" (centrada no ensino da gramática normativa) para uma concepção "emergente" (centrada no estudo da língua).

Como se pode ver, ao longo deste trabalho, "a gramática é ora afirmada e consolidada, ora relativizada, recusada, negada, silenciada. Todavia, está sempre presente, como memória indelével" (BRITO, 2009, p.175). No entanto, embates vão surgindo à medida que essa imagem é, de uma forma ou de outra, relativizada, seja pela consideração das variações linguísticas, seja pelo discurso da necessidade de adequação linguística, pela presença dos quatro pilares do ensino da língua (ler, escrever, falar e ouvir), construindo representações em travessias.

Em relação ao terceiro objetivo - **identificar, no discurso de estudantes de letras, a relevância da formação inicial na construção de suas identidades docentes** – os/as estudantes apontaram a ausência de saberes relacionados à profissão docente e a ênfase que é dada a pesquisa e a formação do pesquisador no Curso. Segundo eles, o curso deveria ter como objetivo a formação do professor para a prática em sala de aula.

Alguns estudantes sinalizaram, também, a importância das disciplinas didático-pedagógicas, destacando que foram relevantes para compreender e se aproximar do campo educacional, para pensar o fazer pedagógico, como possibilidade de constituir práticas para além do "tradicional", ressaltando, por outro lado, a necessidade de incluir no currículo mais disciplinas dessa natureza.

Considerando a identidade profissional como processo epistemológico, que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), podemos inferir, a partir dos relatos dos estudantes, que ao privilegiar os conhecimentos disciplinares (relacionados à Linguística e à Literatura), o curso de Letras gera, de algum modo, um silenciamento (ORLANDI, 1997) das identidades docentes. Ao desconsiderar os outros saberes que compõem a profissão: saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação (TARDIF, 2012), o curso marginaliza, assim, os saberes didáticos e pedagógicos, bem como a prática como princípio epistemológico e formativo na construção das identidades docentes.

A partir das reflexões, consideramos necessário pensar a formação docente como espaço de problematização das diferentes representações dos estudantes de Letras sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa, em que os sentidos possam ser tensionados, negociados e reconstruídos pelas diferentes sujeitos. Sendo assim, os estudantes podem reconstruir suas próprias identidades, confrontando representações que fazem parte de suas trajetórias de vida, escolarização e formação, questionando-as, discutindo-as e repensando-as, em diálogo com o outro e com os saberes que vão sendo apropriados ao longo da formação.

Nesse mesmo sentido, a formação docente deve constituir-se em espaços nos quais os estudantes possam se dizer, possam pensar sobre suas trajetórias formativas, possibilitando uma reinvenção de si (JOSSO, 2002). Ressaltamos que a escritura de si favorece o pensamento heurístico e autopoietico, criando um lugar para que os educadores/as possam assumir a palavra e socializar as suas tensões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – constituindo narrativas sobre si, sobre o processo de formação e a prática profissional, legitimando, assim, os saberes experienciais (TARDIF, 2012).

Assim, a formação deve ser redirecionada para a prática, tomando a escola como lugar de trabalho dos professores e de construção de suas identidades, considerando a formação teórica entrelaçada com a formação prática. Segundo Tardif (2012, p. 289), isso implica em “conceder um espaço

substancial à formação prática no meio escolar: estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes de prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos”; comunicação compartilhada da experiência; formação pautada na pesquisa da prática e pela exploração dos saberes da experiência, reconstrução da teoria existente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Os indicativos levantados pelos estudantes do curso de Letras apontam a necessidade de se pensar em mudanças efetivas no processo de formação docente, revendo o currículo vigente, bem como as práticas dos professores formadores, tendo em vista um processo formativo que potencialize a construção de identidades docentes. Logicamente, conforme nossos próprios posicionamentos teóricos, não estamos defendendo uma formação ideal que forme o professor de Língua Portuguesa de maneira completa, até porque não há possibilidade de completude para o sujeito (CORACINI, 2000), mas sim afirmar a necessidade de fortalecer o debate e a formação para docência, considerando que se trata de um curso de Licenciatura em Letras.

Na atualidade, configurada por crises e mudanças, é particularmente relevante pensar a formação docente centrada na pessoa do professor e na sua experiência (NÓVOA, 1992), mobilizando as dimensões pessoais nos espaços institucionais, no sentido de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa). Nessa perspectiva, acreditamos, portanto, que contemplar as dimensões pessoais e profissionais podem contribuir na configuração de *novas* propostas de formação e sobre a profissão docente, entendendo, que “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer as identidades” (NÓVOA, 1992, p.29).

Os indicativos levantados apontam a necessidade de se pensar em mudanças no processo de formação docente, revendo o currículo vigente, bem como as práticas dos professores formadores. Nesse sentido, vê-se a necessidade de constituir um processo formativo que problematize as representações sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa e, do mesmo modo, potencialize a construção de identidades docentes.

Ao puxar os fios das experiências narradas por Adélia, Ana, Cecília, Helena, João e Lya foi possível identificar os embates de representações sobre

docência e ensino de Língua Portuguesa que os estudantes foram construindo ao longo de suas trajetórias de vida, escolarização e formação. O sujeito-professor constitui-se a partir de diferentes vozes que vão tecendo sua subjetividade, tomado por identificações que longe de o fixarem, estabilizando suas características, o transformam em um sujeito em processo, em constante *trans-formação* (ECKERT-HOFF, 2008), fazendo entrever, portanto, representações e identidades em travessia.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação.** In: SOUZA; MIGNOT (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade científica. **Cadernos de pesquisa**, n.113, julho/2001.
- ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- ARRUDA, Angela. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, Angela Maria Oliveira et al, (orgs). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitik, 2011.
- ARRUDA, Angela. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do rodadoíno. In: **Representações sociais: abordagem interdisciplinar.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores no Brasil: um panorama nacional. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAAE). Editora: Maria Beatriz Luce. Porto Alegre: ANPAE, 1997, v. 13, n.1.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA; MIGNOT (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Cristiane Carvalho de Paula. **Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação.** Tese de doutorado. Campinas: São Paulo, 2009.
- CARDOSO, Lilian Maciel. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: **Pesquisando a formação de professores.** PAIVA, Edil de (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CAVALLARI, Juliana Santana. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (orgs). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade.** Campinas: SP, Pontes Editora, 2011.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** In: Estudos Avançados. 5, n. 11. São Paulo Jan./Abr, 1991
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo:

Cortez, 1995.

CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.**

CORACINI, M. J. Nossa língua: materna ou madrasta? Linguagem, discurso e identidade. In: SANTOS, Alcides Cardoso dos (Org.). **Estados da Crítica.** 1. ed. Ateliê Editorial, 2006.

CORACINI, M. J. *Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português.* In:

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, M.V; BUJES, M.I.E (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V.M (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M.V; BUJES, M.I.E (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **A relação escola e famílias: concepções elaboradas por agentes educadoras de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental.** Tese de doutorado, UFBA, Salvador, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Fapergs/Cnpq. 2006.

D'ÁVILA, Maria Cristina. Universidade e formação: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade docente? In: **Memória e formação de professores.** NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASKELL, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp. 64-89). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000).

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

- GIROUX, H. A; SIMON, R. **Estudo Curricular e política cultural.**
- GONÇALVES, Jadson Fernando Gárcia. **Práticas discursivas e subjetivação docente:** uma análise do discurso pedagógico do curso de pedagogia da UFPA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2005.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão, Campinas, SP: Papirus, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2002.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Marcas da história social no discurso de**
- KUCHARSKI, Marcus Vinicius Santos. **Linguagem, Metodologia e Novo Paradigma no Campo de Estágio:** um Perfil dos Docentes de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Formados sob a Proposta do Novo Projeto Pedagógico da PUCPR. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.
- LANDEIRA, José Luís Marques López. Reflexões práticas sobre a formação de professores de língua portuguesa: a construção do memorial. **Dialogia.** São Paulo, v.5, P.125-133, 2006.
- LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: trabalho docente e a construção da identidade profissional.** Tese de doutorado. UNICAMP, São Paulo, 2009.
- LIBÂNEO, J.C; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: uma visão crítica e perspectivas de mudança. In: Pimenta, S.G. (org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo, Cortez, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MACEDO, Inês Conforto Gomes. **Análise discursiva de um Currículo de Letras:** noções de conhecimento e formação de identidade. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 2003.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários.** São Paulo: Cultrix, 2000.
- na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.
- NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação:** um dispositivo de pesquisa-ação-formação. Natal, RN, 2010. Dissertação de Mestrado.
- NETO, João Batista. Formação do professor, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao profissional. In: Mercado, Luís Paulo Leopoldo; Cavalcante, Maria Auxiliadora da Silva (orgs). **Formação do pesquisador em educação:** profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007.

- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. Metodologia interativa: um processo hermenêutico dialético. **Interfaces Brasil/Canadá**. Porto Alegre, v.1, n.1, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso. In: Suzy Lalazzi Rodrigues e Eni P. Orlandi (Orgs). **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade/ Pontes Editord, Campinas: São Paulo, 2006.**
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: **Lingua(gem) e identidade**. SIGNORINI, Inês (org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- ORLANDI, Eni. P. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. Campinas, SP: Editores, 2008.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: 2005.
- PASSEGI, Maria Conceição. BARBOSA. Mabel Nobre (org). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN:EDUFRN, São Paulo: PAULUS,2008.
- PASSEGI, Maria da Conceição. **Memoriais de formação: o processo de autoria e construção identitária**. Natal, UFRN, 2000.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores- pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência In: **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior: problematização**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIRES, Mônica de Moura (org.) **Manual para Elaboração de trabalhos Técnico – Científicos**, 5ª edição revisada Ilhéus : UESC/Editus,2008.
- PRADO, G. & SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação....** In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (Org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.
- RAIMO, Luciana Ferreira Dias Di; PERON, Ana Paula. A(s) identidade(s) do professor de língua portuguesa em conflito: entre o discurso de futuros professores e os documentos oficiais. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p. 319-345, jul./dez. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. Porto: Afrontamento, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2004.
- SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v.1, p.94-105, jan-jun 2006.
- SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos de subjetividade. In: **Lingua(gem) e identidade**. SIGNORINI, Inês (org.).Campinas, SP: Mercado de

Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SMOLKA, A.L.B.O. O (im)próprio e o im(pertinente) na apropriação na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 50, abr/2000.

SOUZA Elizeu Clementino de. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In. EGGERT, Edla, et al (Org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOUZA. Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A – Salvador, BA: UNEB, 2006.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Concepção de gramática**. In: **Concepção de gramática**: uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez, 1998.

**um sujeito**: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cad. CEDES* [online]. 2000, vol. 20, no. 50, pp. 41-54.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WITZEL, Denise Gabriel. A auto-imagem do professor de língua portuguesa. (PG-UEM/UNICENTRO). **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR, 2003.

ZAKIR, Maisa de Alcântara. **Representações de professores de língua portuguesa em formação acerca da profissão docente**: mediações entre teoria e prática. Dissertação de Mestrado, Marília, 2008.

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista realizada no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012, na Universidade Estadual de Feira de Santana, com vistas à coleta e produção de dados da pesquisa Maximiano Martins de Meireles, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, intitulada de **Identidades em travessia: representações de estudantes de letras sobre ser professor de língua portuguesa**, cujo objetivo é investigar as representações sobre o ser professor de língua portuguesa que emergem no discurso de estudantes de letras da UEFS e concorrem para a construção de suas identidades docentes.

1. Por que você optou pelo curso de Letras Vernáculas?
2. Quando você ingressou no curso de Letras, o que você esperava? Suas expectativas em relação ao curso foram atendidas?
3. Em sua opinião, o que representou o curso de Letras para a sua formação?
4. Você está satisfeito com o Curso na forma como foi oferecido?
5. O curso modificou sua visão em relação ao que é ser professor de língua portuguesa?
6. Existiram disciplinas que marcaram sua formação? Quais? Por quê?
7. Qual o significado das disciplinas didático-pedagógicas para a sua formação como professor? Qual a importância dessas disciplinas?
8. Durante o curso, existiram práticas pedagógicas com as quais você se identificou?
9. Você já teve alguma experiência como docente em sala de aula? Como foi essa experiência?
10. Para você, qual o sentido da docência?
11. Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa em sala de aula?
12. Quais os saberes necessários a professor de língua portuguesa?
13. Em sua opinião, o que é importante no ensino de língua portuguesa?
14. O que você pretende fazer depois que concluir o curso de Letras?

## APÊNDICE 2

### ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DO MEMORIAL

Caro Colaborador,

Tendo em vista à coleta e produção de dados da pesquisa Maximiano Martins de Meireles, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, intitulada de **Identidades em travessia: representações de estudantes de letras sobre ser professor de língua portuguesa**, cujo objetivo é investigar as representações sobre o ser professor de língua portuguesa que emergem no discurso de estudantes de letras da UEFS e concorrem para a construção de suas identidades docentes, gostaríamos de solicitar a produção de um memorial do seu percurso de *vida-formação*.

O memorial é a escrita de suas memórias, uma narrativa autobiográfica, na qual poderá relatar os fatos da sua própria vida procurando apresentar experiências que considera mais importantes ou interessantes.

Lembro que as narrativas devem abordar seu processo de escolarização, a sua opção pelo Curso de Letras Vernáculas e como foi essa experiência na sua formação como professor de língua portuguesa. Ressalte as situações e aprendizagens que foram significativas nesse processo.

Assim, a partir do seu memorial poderemos compreender suas trajetórias de vida e o seu processo de formação como professor de língua portuguesa.

O texto deve ter, no máximo, oito laudas. Combinaremos o dia de entrega desse texto.

Grato,  
Maximiano Meireles

**APÊNDICE 3**

## CONSENTIMENTO INFORMADO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEFS  
MESTRADO

*Consentimento Informado:*

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, entendi o trabalho de pesquisa **Identities em travessia: representações de estudantes de letras sobre ser professor de língua portuguesa**. Estou ciente de que as informações que darei através do memorial de formação e entrevista(s) serão utilizadas para o fim supracitado. Sei, também, que os resultados desta pesquisa servirão para profissionais da educação compreenderem melhor as identidades docentes de estudantes de letras, com o objetivo de refletir sobre a formação inicial. Os dados obtidos serão confidenciais e de minha responsabilidade. Quando os resultados forem publicados os participantes não serão identificados. Caso não seja a vontade do(a) voluntário(a) ou seu responsável em participar do estudo, terá liberdade de recusar ou abandonar a participação, sem qualquer prejuízo para a mesmo(a).

Feira de Santana, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) voluntário(a)

**Pesquisador responsável:**

**MAXIMIANO MARTINS DE MEIRELES**

**Endereço:** Rua A, nº 83, Conjunto Feira VI, Campo Limpo.

Email: [maxymuus@hotmail.com](mailto:maxymuus@hotmail.com)

## APÊNDICE 4

MAPA DE CATEGORIAS				
ENTREVISTADO: MR02				
CATEGORIAS	FALA DO/A ENTREVISTADO/A	COMENTÁRIOS	ANÁLISE/CITAÇÃO TEÓRICA	
<b>1 Ser e/ou não ser professor/a</b>	<b>1.1 Gosto pela profissão</b>  Bom, eu, na verdade eu sempre gostei da profissão de ser professora. Na verdade, eu pensava é... pensava não, ainda penso em fazer outra graduação. Mas essa graduação, assim, eu vi que não ia atender ao meu primeiro objetivo que era continuar lecionando e tal; foi pelo gosto mesmo.	<b>1.1</b>  - O gosto pela profissão e a perspectiva de continuar lecionando influenciou na escolha do curso;		
	<b>1.2 Do sonho a necessidade, do abandono a permanência</b>  Agora, o que me desanima é só mesmo lecionar (risos) porque chegou o fim do meu curso e sei lá, num é bem isso que eu quero, exatamente. <b>Num é bem isso que eu quero assim, como profissão, assim, pro resto da minha vida. Ser professora passou de ser o meu sonho, pra ser hoje a minha necessidade,</b> então assim, <b>necessidade</b> num é aquilo que você tem tanto por prazer, você faz porque tem que fazer e já que vou me formar em Letras, né, <b>tenho que ensinar</b> até chegar a uma outra graduação.  Justamente, porque assim, para mim ser professora <b>era um sonho, sempre gostei,</b> eu num vou dizer que não gostei não, amo o que eu faço, qualquer coisinha eu tou explicando, ave Maria,	<b>1.2</b>  - Os sentidos que emergem e se entrelaçam no recorte discursivo desvela os motivos e os fluxos contraditórios que permeiam o processo de ser e/ou não ser professor(a). O depoimento do sujeito demarca um movimento de deslocamento na forma de significar a docência, a qual passou de "um sonho à uma necessidade".  Aparece um embate entre a permanência e o abandono da profissão que se dá numa constante rearticulação, permanentemente em movimento docência sim, "mas não pro resto da vida" [...] e já que vou me formar em Letras, né, tenho que ensinar até chegar a uma outra graduação.	<b>1.2</b>  De acordo com Coracini (2007), nesse constituir-se professor(a) vozes se entrecruzam, revelando ambivalências.  Segundo Lemos (2007, p.136), "trata-se de um micro-abandono da docência, que se dá na própria docência".  Sendo assim, sentidos e significados atribuídos ao exercício da profissão, construídos a partir da percepção das condições objetivas e subjetivas, agem nos movimentos conflitantes de tornar-se e vir a ser ou não professor(a) (LEMOS, 2009).	

	<p>meu namorado mesmo diz: ave, largue esse mal de ser professora, tudo ser quer explicar demais [...] e tipo assim, eu gosto mesmo, eu gosto [...] <b>enquanto rentabilidade sei lá eu acho que eu preciso de algo mais</b>, sabe, porque sonho não enche barriga e nem amor só também não enche barriga, então eu tenho planos que talvez como professora, sabe... e assim com o tempo você vai perdendo, de fato, o gosto pela coisa [...] Bom então, eu acho que por essa questão mesmo de rentabilidade, de <b>necessidade</b> primeira, porque professor hoje realmente não fica sem trabalhar, então, né, pra eu alcançar outras coisas, eu tenho uma profissão, então, mais por isso, por <b>necessidade</b>, que eu acho que tá perigoso ser professor hoje, entendeu, a gente vai pra uma sala de aula com medo, querendo ou não, mesmo eu trabalhando com crianças, existe um medo também porque você não sabe que personalidade é aquela, sabe, eu acho que a agressão ela vai desde uma palavra mal dita, sabe, entendeu, assim, crianças também fazem isso [...] Então eu acho que existe essa questão da <b>necessidade</b> por isso, porque você corre riscos, né, você não ganha bem, mas você tem que tá ali Então assim, <b>necessidade primeira</b> por essa questão: dá dinheiro mais rápido, mas num é dinheiro, mas te dá uma ajuda de custo, entendeu? [...] Essa é a <b>necessidade</b> primeira, porque você vê aí tipo, você faz um direito da vida, você tem que fazer uma prova da OAB, você tem que isso, você tem que firmar, bá, bá, bá, pra depois realmente você poder trabalhar como advogado, entendeu?</p>	<p>- Desse modo, o estar e continuar na docência se dá num jogo de conflitos, num <i>entre-lugar</i>, no qual o sujeito ora se interessa pela docência, ora não se interessa. Se por um lado, o estudante diz gostar de estar sala de aula, por</p> <p>outro lado, em seu discurso emerge uma espécie de desencanto com a profissão devido às condições de trabalho e a remuneração.</p> <p>O uso do conectivo adversativo '<b>mas</b>' é bastante recorrente na fala do sujeito, demarcando os embates e expressando, contraditoriamente, a permanência e o possível abandono como dimensões que se articulam na constituição de sua(s) identidade(s) docente(s).</p> <p>- Questões subjetivas desvelam modos de identificação com a docência – gosto e paixão pelo ensinar, vocação, idealismo com a profissão. Por outro lado, condições de trabalho, salário, desvalorização da profissão geram uma não identificação com a docência.</p> <p>- A docência na universidade como condição para permanecer na profissão.</p>	<p>Sendo assim, o <i>sujeito-professor</i> “previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades [docentes] algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p.12).</p>
--	---	---	---

	<p><b> você já deve ter percebido através do meu discurso que eu não quero morrer professora, né,</b> mas assim, é, eu pretendo fazer uma segunda graduação, o mais rápido possível, mas se isso não for possível, né, a curto prazo, pretendo fazer o que todo mundo faz: um concurso pra lecionar língua portuguesa</p> <p>A primeira que é fazer uma segunda graduação em direito e <b>continuar</b> com os estágios aí, bá, bá, bá... <b>lecionando,</b> né, porque é <b>necessidade primeira,</b> é o que eu vou ter dinheiro pra <b>continuar</b> com uma segunda graduação;</p> <p>Pretendo, assim, <b>continuar</b> na área, se não surgir logo uma vaga de concurso e passar e tal, eu vou voltar pra uma escola particular, pelo menos me dá subsídio pra trabalhar, para pelo menos eu não ficar tão desanimada, mais do que eu já estou, porque você já tá naquele processo de decadência, num processo de que tipo eu não quero mais ser professor e você se depara com certas situações, aí é complicado, viu, você tem que ter um <i>up grade</i> pra continuar</p> <p>O mestrado tipo você estuda mais você não vai levar isso pra sala de aula, o mestrado é focado em pesquisa, a menos que você faça um mestrado voltado para a docência, e também pretendo assim, não sei se seria muita pretensão da minha parte, mas se eu tiver que continuar nesta tarefa de ser professora, que eu seja de Universidade, entendeu. Não vou dizer a</p>		
--	---	--	--

	<p>você que eu quero largar de um tudo, ah, num quero ser professora de jeito nenhum. Eu fazendo um mestrado, eu vindo pra cá, ou pra qualquer outra universidade, posso morrer professora, num tenho problema nenhum com isso, com todo o prazer do mundo.</p>		
<p><b>2. Ser professor de língua portuguesa</b></p>	<p><b>2.1 Gramática: da expectativa a falta</b></p> <p>Nossa! Eu <b>esperava compreender a gramática de cabo a rabo</b>. Acho que todo estudante de Letras tem essa doce ilusão, e eu creio que, mas já me justificaram que antes o curso de Letras daqui da UEFS ele era mais voltado pra Gramática, no sei se na sua época já tinha essa perspectiva, mas agora, tipo eu entrei na moda da linguística, né, então, avaliação do falante, então tudo é possível, a partir do momento em que se compreende o que você fala, né, então <b>meu sonho de gramática</b> foi totalmente pro espaço novamente, falta muita coisa ainda no curso de Letras, sabe, eu sei, pra lhe ser sincera, muita coisa que eu sei de gramática, né, de língua padrão, é o que eu já sabia do ensino médio. Não me contribuiu muito, muito não. Eu hoje eu sei discutir muito sobre a questão de linguística, de literatura, <b>mas de gramática não. Minha ilusão acabou-se. Foi esvaindo-se com o tempo.</b></p> <p>Como eu já havia falado, assim, enquanto conteúdo não. Eu acho que se tivesse <b>algumas disciplinas assim sobre gramática</b>, porque lá fora as pessoas cobram isso de você, né, as pessoas</p>	<p>Ânsia por completude, pelo domínio da gramática;</p> <p>Identidades híbridas e fragmentadas: os sujeitos transitam entre a tradição gramatical e a concepção emergente de (ensino de) língua.</p> <p>Constitui as identidades na falta: falta da gramática.</p> <p>A gramática se constitui numa expectativa (frustrada), devido à falta na formação inicial.</p> <p>Necessidade da gramática devido a necessidade social e profissional. É um saber que os estudantes e a sociedade cobra.</p> <p>Desse modo, os futuros professores de língua portuguesa vão constituindo suas identidades docentes “ho jogo de aceitação/resistência do imaginário de língua como gramática normativa [...] como o lugar de totalização da língua. No entanto, embates vão surgindo à medida que “essa imagem é, de uma forma ou de outra, relativizada, seja pela consideração das variações lingüísticas, seja pelo discurso da necessidade de adequação lingüística”</p>	<p>As identidades deste sujeito são interpeladas, principalmente, por uma imagem de língua vista como gramática normativa e não como fenômeno social, histórico e cultural, como um processo e produto das relações entre os seres humanos. Essa representação hegemônica, essa visão reducionista de língua – língua reduzida à norma culta, a um sistema fechado, ao atravessar o imaginário do professor de língua materna em-formação, faz emergir em seu discurso a necessidade de esforço e valorização do domínio de regras da língua portuguesa. (RAIMON E PERON, 2010).</p> <p>Esses <i>entre-lugares</i>, por quais transita o futuro professor de língua portuguesa, vão dando corpo a uma identidade marcada pelo desejo da completude e da percepção da falta (BRITO, 2009), por uma representação do não saber, um não conhecimento gramatical da língua. Identidades que se constituem, desse modo, num espaço de conflito e tensionamento entre a falta e a completude; um lugar de contradição, fazendo emergir uma imagem de língua - <i>materna-estrangeira, estrangeira-materna</i> que precisa ser controlada e dominada (CORACINI 2006, p.195)</p> <p>Nestes espaços de conflito, ao contrário de uma representação ilusória de língua materna una e homogênea, “este aluno-professor depara-se com uma língua porosa e em partes desconhecida [...] desvelando um sujeito-professor frustrado por não dominar a sua língua como ele gostaria ou desejaria” (RAIMO; PERON,</p>

	<p>acham que fazer Letras é apenas saber gramática, se você ocorre em um erro de português, nossa senhora, ei passou tanto tempo na faculdade num sabe falar direito, porque as pessoas acham que falar direito é exatamente, né, então, é...</p> <p>É assim, um curso que te faz discutir, né, você amplia sua propriedade de discussão, argumenta, <b>mas falta ainda: Gramática</b>, Teoria da Literatura, de fato (risos).</p> <p>Nossa! Os saberes pra um professor de língua portuguesa... <b>o professor ele tem que saber também gramática</b>, querendo ou não, saber gramática</p> <p>entender a língua portuguesa, a gramática, né, e saber argumentar, saber discutir, discorrer sobre determinado assunto, isso é o importante.</p> <p><b>2.2 Do ensino tradicional as novas concepções emergentes no ensino de língua</b></p> <p><b>Desvendar os mistérios da gramática (risos), é basicamente isso</b>, sabe, porque eu acredito que o professor de língua portuguesa, ele tem que ser um mágico mesmo, porque é através dele que o aluno vai perceber todas as outras disciplinas, se o aluno não sabe interpretar, a culpa é do professor de português, se o aluno não sabe escrever, a culpa é do professor de português, se o aluno não sabe ler, a culpa é do professor de português, então assim, tudo é culpa do professor de português, professor de português é o</p>	<p>(BRITO, 2009, p. 128), construindo outros modos de 'ver' e 'pensar' o ensino da língua portuguesa na escola. Essas imagens emergentes do que seja ensinar a língua portuguesa apontam para um trabalho que contemple quatro pilares: ler, escrever, falar e ouvir. Desse modo, o texto se constitui, no processo ensino-aprendizagem, como ponto de partida e ponto de chegada e a necessidade de incluir a questão da variedade linguística no ensino da língua materna.</p>	<p>2010, p. 335).</p> <p>“Este professor carrega esses rastros e (con)vive com marcas de outras variedades que não correspondem às do português-padrão, emergindo como um sujeito entre-línguas: o professor, embora reconheça a existência de variedades da língua portuguesa, deseja ter o domínio e o controle total sobre as regras gramaticais pertinentes à modalidade padrão, numa ilusão, mais uma vez, da transparência da língua e de sua objetividade de sujeito” (RAIMO; PERON, 2010, p. 340).</p>
--	---	--	--

	<p>mágico da escola, entendeu, então, ele tem que dar conta de várias coisas, de varias habilidades, da escrita, da leitura, da compreensão, da argumentação.</p> <p>Então assim, a princípio, eu era uma professora de português tradicional, né, porque antes de vir pra universidade, com eu já tinha te falado, eu já ensinava português, eu peguei contrato de PST e tal... e já ensinava português, era aquela coisa bem tradicional. Agora eu percebo que há essa necessidade de <b>perceber as unidades gramaticais dentro de seus usos</b>, né, dentro do texto, então eu acho que modificou sim, é, é, hoje eu vejo mais a necessidade de levar o aluno a perceber a funcionalidade das unidades gramaticais dentro de um texto, não em frases isoladas e tal, apenas por conceitos, o curso traz muito isso</p> <p>Então assim, aula de gramática, porque meu calcanhar de Aquiles é mesmo é aula de gramática mesmo, de fato que eu não peguei a aula de gramática ainda pra rever a minha prática, a gente diz assim teoricamente, né, eu creio que sim, que tenha mudado, mas na prática mesmo aí é que eu vou ver, agora é que são elas [...] nosso português, então assim é muito complicado, porque a universidade diz: você deve trazer a questão da origem pra que ele perceba e tal [...] eu acho que na prática ainda num sei de fato, teoricamente eu sei, agora na prática mesmo, é complicado.</p> <p>Porque, por exemplo, hoje, eu tou com a disciplina</p>		
--	--	--	--

	<p>Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, nós vamos focar mais em texto, pra poder perceber a funcionalidade e tal... Gente, você chega na escola, você tem que se adequar ao sistema, você chega na escola tem um monte de professor que já quer sair e acha que se você pegar um texto e trabalhar só um texto, ele vai achar que você, você tem que trabalhar verbo e pra eles trabalharem essas coisas é... O que é verbo? Pra que serve verbo? Blá, blá, blá... Então assim, você acaba sendo moldada pelo sistema, então assim, você chega com um monte de ideias da Universidade, eles logo dizem: ah, chegou da Universidade agora está assim cheio de novidades, e aí você é podado pelo discurso dos professores, é podado pelo discurso da direção, e é podado pelo andamento da turma, a turma também ela toma toda a característica do sistema, então o sistema é que faz toda essa teoria que a gente vê aqui na Universidade, cai por terra</p> <p>Eu acho que mais difícil é você trabalhar com texto, por mais que a gente pense assim, aqui na universidade a gente acha que tudo é fácil, mas tipo assim, eu chego na sala, vou trabalhar um texto pra trabalhar oralidade deles, aí os alunos ficam perguntando no final da aula: pró, a senhora não vai dar aula hoje não? Que o aluno acha que é só escrever. Os alunos trazem as mesmas mentalidades dos pais.</p>		
<p><b>3. A docência na formação inicial</b></p>	<p>3.1 Distanciamento da realidade</p> <p>As disciplinas pedagógicas, pelo menos as que eu vi, né, pelo menos com os professores que eu vi, né, assim, elas, eu acho que</p>	<p>A docência aparece, muitas vezes, na formação de maneira idealizada, desconsiderando a realidade e as condições de trabalho nas quais estão inseridos os estudantes de letras, professores em formação.</p>	<p>“A formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação”. A prática é o ponto de partida e de chegada</p>

	<p>elas ultrapassaram, ultrapassaram não, que ultrapassaram é aquela coisa que passa e ultrapassa, né, aquela coisa que foi demais, né, mas meio que elas fugiram do foco da coisa, ou seja, elas trouxeram como se deve trabalhar, a questão da avaliação, a questão de como trabalhar o português, a questão de como tratar o aluno e tal... só que é... eu acho que deveria ter ocorrido um olhar mais profundo pras escolas de hoje, certo? Eu acho que foi muito voltado à realidades que não são as nossas [...] tipo assim, deve se voltar mais pro hoje, a gente sabe que a realidade é diferente, que tem alunos matando professores, alunos querendo bater em professores, por causa de uma nota, tem alunos que veem pra sala drogados, eu num digo só por adolescente não, por crianças também, que eu trabalho com crianças também e assim, crianças sem limites, né, então, assim, a minha grande dificuldade é com a indisciplina porque os pais não dão limite em casa [...] então tipo assim, você num tem como trabalhar com crianças ou adolescentes dessa forma, então assim, acaba meio que no plano das ideias</p> <p>Aqui no curso muita gente não tem prática, nunca foram numa sala de aula. Fica só na teoria.</p>	<p>As aulas precisam se constituir espaços de problematização que consideram as realidades vivenciadas pelos estudantes em seus ambientes de trabalho, ou seja, nos contextos escolares reais.</p> <p>Diante do importante papel da Didática na formação do futuro professor da educação básica e, principalmente, considerando que a atuação desse profissional se dá em escolas situadas em contextos sociais, econômicos e culturais diversos, o contato com essa realidade desde a formação na universidade é condição sine qua non para a formação docente.</p>	<p>(VEIGA, 2010, p. 20).</p> <p>“A formação humana de professores deve ser compreendida em seu contexto histórico, tendo em vista que as escolas e outras instâncias educativas constituem o espaço fundamental do exercício da docência” (VEIGA, 2010, p. 21).</p> <p>Na lógica da formação-ação “a organização dos saberes não se sujeita à lógica dos saberes disciplinares, de algumas formas intemporais na sua estruturação interna. Requer, pelo contrário, saberes marcadamente temporais, referenciados aos problemas a resolver, negociados com os formandos, individual ou colectivamente tomados, na sua especificidade de idade, de contexto social, de estágio de desenvolvimento, de tempo, de lugar (RODRIGUES, 2006, p.29).</p>
--	--	--	--

## ANEXO 1

### ORIENTAÇÕES ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

### ESTÁGIO - SEMESTRE 2011.2

Disciplina: EDU 227 - Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Lit. Brasileira

**Docentes:** Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas/Francisco Fábio P. Vasconcelos/Heloísa Barreto Borges/Luciene Souza Santos/Nadja Maria Lima Maciel

*“Estudar é também e, sobretudo, pensar a prática. E pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Estudar é uma forma de reinventar, recriar, descrever: tarefa do sujeito e não do objeto”.*

(Paulo Freire)

Segundo Pires (2008, p. 104)<sup>16</sup>, nesse tipo de relatório são descritas as atividades desenvolvidas durante o período do estágio, observando-se as orientações de cada Colegiado<sup>17</sup>.

Optamos por denominar o nosso relatório de PORTFÓLIO DE ESTÁGIO, fazendo uma adaptação ao conceito de Portfólio: “uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência de seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores”, tomando como base Vilas Boas (2004, p. 38)<sup>18</sup>, que ainda acrescenta:

---

<sup>16</sup> PIRES, Mônica de Moura (org.) **Manual para Elaboração de trabalhos Técnico – Científicos**, 5ª edição revisada Ilhéus : UESC/Editus,2008.

<sup>17</sup> Para a construção do relato, é necessário atentar para a especificidade de cada estágio, neste caso, Produção de Oficinas para séries da Educação Básica.

<sup>18</sup> VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.

Nesse sentido, consideramos Portfólio:

1. Uma pasta-arquivo contendo as atividades desenvolvidas durante o Estágio, a fim de registrar/avaliar o processo de construção/produção do conhecimento, com vistas à auto-avaliação e avaliação do Professor-orientador.
2. Um instrumento que permite ao Professor-orientador monitorar o desempenho do aluno-mestre, na perspectiva de verificar um momento específico da trajetória acadêmica, bem como ampliar informações e saberes concernentes à postura ético-científico-profissional.

Como sugestão, apresentamos o seguinte esquema:

- CAPA (na parte superior, o nome da Instituição - centralizado e em letras maiúsculas -, nome do autor, título, local e ano da entrega);
- FOLHA DE ROSTO (na parte superior, o nome do autor centralizado e em letras maiúsculas; título; de forma recuada, descrição do tipo de atividade apresentada, indicando o objetivo e a instituição avaliadora; nome do orientador; local e ano da entrega);
- DEDICATÓRIA, AGRADECIMENTOS, EPÍGRAFE (Opcional).
- SUMÁRIO;
- INTRODUÇÃO ou APRESENTAÇÃO (texto respondendo às seguintes perguntas: O que foi feito? Onde? Quando? Quem foram os sujeitos envolvidos? Com que finalidade foi feito?)
- PROJETO DIDÁTICO (versão apresentada na disciplina Metodologia e versão apresentada na disciplina Estágio, já refeita e adaptada ao contexto atual de realização).
- OPERACIONALIZAÇÃO (“Diário Reflexivo” – Relato comentado referente ao período de Observação e ao período de estágio de regência + Planos de Trabalho diários + Textos, apostilas, materiais diversos utilizados nas oficinas bem como aqueles propostos aos alunos).

- CONCLUSÃO (Texto escrito para: tecer considerações sobre a experiência do estágio, ressaltando sua importância para a formação acadêmica, profissional e pessoal; estabelecer relações entre a contribuição teórica das disciplinas durante o curso e a realização da prática (o momento atual do estágio e o momento futuro de atuação docente no mercado de trabalho); expressar o ponto de vista do estagiário em relação à vivência do estágio, abordando: a) O estagiário & O estágio como atividade acadêmica obrigatória; b) O Estágio & O curso de Letras - estrutura do curso, com estágio de culminância; c) UEFS & Escolas-campo - Relação com a comunidade).
- ANEXOS (Opcional = Fotos, trabalhos de alunos, gráficos, etc.)

*“Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando”.*  
(Paulo Freire)