



**Karen Cristiny de Andrade Correia**

*“Na prática, a teoria é outra!”*

**Uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de Português da  
Educação Básica**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
Teoria Literária e Crítica da Cultura**

São João del-Rei,  
Setembro de 2017.



**Karen Cristiny de Andrade Correia**

*“Na prática, a teoria é outra!”*

**Uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de Português da  
Educação Básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Teoria Literária e Crítica da Cultura

Linha de Pesquisa: Discurso e Representação Social

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:**

**Teoria Literária e Crítica da Cultura**

São João del-Rei,  
Setembro de 2017.

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)  
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C824           Correia, Karen Cristiny de Andrade.  
              "Na prática, a teoria é outra!" : Uma análise  
discursiva sobre a responsabilidade social do  
professor de Português da Educação Básica / Karen  
Cristiny de Andrade Correia ; orientador Cláudio  
Márcio do Carmo. -- São João del-Rei, 2017.  
              369 p.

              Dissertação (Mestrado - Mestrado em Letras) --  
Universidade Federal de São João del-Rei, 2017.


              1. Responsabilidade social. 2. Teoria e prática.  
3. Professor de Português. 4. Análise do Discurso.  
5. Experiência. I. Carmo, Cláudio Márcio do, orient.  
II. Título.

Karen Cristiny de Andrade Correia

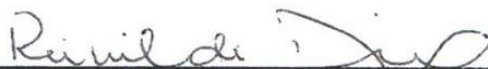
*"Na prática, a teoria é outra!"*

Uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de Português da Educação Básica

**Banca Examinadora**



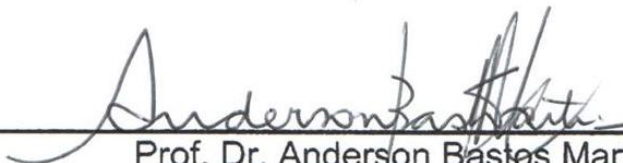
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ângela de Araujo Resende - UFSJ (Presidente)



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Reinildes Dias - UFMG (Titular Externo)



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bruna Sola da Silva Ramos - UFSJ (Titular Interno)



Prof. Dr. Anderson Bastos Martins  
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras

Setembro de 2017

**Aos meus pais.**

**Ao Lip e ao Thales.**

**À vovó Dite.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras e futuros(as) professores(as), que com tanta presteza aceitaram fazer parte da pesquisa, mesmo em seus curtos prazos disponíveis.

Ao Rafael, pelo intermédio com algumas professoras e a disponibilidade para ajudar.

Ao Alex, por ter-me colocado diante da oportunidade de pesquisar; pelas sugestões no projeto com o qual ingressei no Promel.

À UFSJ, pela minha formação universitária.

Ao Promel e, de modo especial, aos professores que acompanharam mais de perto minha trajetória nas aulas: Dylia, Toninho, Edmundo, Nádia e Cláudio, e aos secretários que passaram pelo Programa durante os dois anos em que fui aluna.

À professora Nádia um agradecimento mais que especial, por todas as sugestões feitas no meu projeto, não somente na disciplina ministrada, mas também no exame de qualificação.

Ao professor Cláudio, mas agora não enquanto professor: por ter-me orientado. Por ter provocado inquietações, mas também tranquilizado; por vir-me acompanhando desde o início deste meu caminhar no meio acadêmico e por respeitar o meu espaço, dando-me a liberdade e autonomia necessárias para minha movimentação e crescimento.

Aos colegas do Promel, pelo convívio, com agradecimento especial ao Rhuan, pelas muitas experiências compartilhadas, e à Bruna, pelas trocas e sugestões no meu trabalho, mas, principalmente, pela amizade, é claro!

Ao GECDiP, e à Bruna de uma maneira especial, pela oportunidade da convivência amiga, pela acolhida no grupo que possibilitou a troca de conhecimentos e experiências que marcaram a minha trajetória; ao Jonathan um agradecimento especial, pelas conversas sobre o tema; à Fran, por sugerir o programa para transcrição; à Magda, pela revisão tão atenciosa do *abstract*.

À Capes, pelo apoio financeiro que deu condições para dedicar-me integralmente à pesquisa.

Aos professores da graduação, que ao longo dos anos me inquietaram e, com certeza, despertaram em mim o gosto pela pesquisa e, ainda que indiretamente, interferiram na escolha do meu tema – se é que foi escolha, assim tão conscientemente!

Aos meus amigos, por estarem ao meu lado, mesmo quando não fisicamente, e tornarem esta trajetória mais leve, desde o processo seletivo; por compreenderem e respeitarem os meus muitos momentos de ausência.

A minha família, que muitas vezes não entendia muito bem o que eu fazia durante estes dois anos, mas ainda assim compreendia a importância que tinha para mim e apoiava; Dani, você é parte deste grupo.

Aos meus pais, por serem a minha base e meu ponto de apoio, pelo incentivo nos estudos, mas, principalmente, por me darem asas, mesmo sabendo que isso me faria voar para longe deles por algum tempo; por acompanharem meu caminho e entenderem também a minha ausência/presença curta em tantos momentos; por ajudarem em tudo que podiam – e no que não podiam também –, até mesmo na revisão das minhas transcrições e no *abstract*.

Ao meu irmão, por ser o meu primeiro e melhor amigo desde que nasceu; por ser presença calma nos meus dias, mesmo sendo furacão; por também ter ajudado a revisar as transcrições.

Ao Thales, pelo apoio em todos os momentos, por consolar o meu desespero; por acompanhar a minha jornada, e, bem mais que isso, caminhar comigo; por ser o meu primeiro leitor, antes mesmo do meu orientador; por me ouvir, pacientemente, durante dois anos inteiros falando sobre a responsabilidade social do professor de Português e ainda opinar; por todo o cuidado dedicado; por me proporcionar momentos de descontração que trouxeram paz e deram força e incentivo para que eu continuasse; por ser meu ombro para chorar; enfim, por tornar mais fácil e mais leve minha caminhada, acreditando mais em mim do que eu mesma.

À Luna, pelo companheirismo nos momentos de solidão a que o estudo nos obriga.

A Deus, que é força e energia em minha vida a cada passo meu.

Às professoras da banca, por aceitarem compartilhar comigo seus conhecimentos e emprestar (talvez ceder demonstre melhor a gentileza) ao meu trabalho seus olhares.

À professora Maria Ângela, pela disponibilidade para presidir minha banca.

A todos que se fizeram presença neste momento: seja com o apoio, com uma conversa amiga, com indicações de leitura, com gestos de preocupação ou incentivo. Talvez vocês não saibam a importância que tiveram! Tudo isso renova as nossas forças em um período tão importante e, ao mesmo tempo, tão difícil e angustiante.



*“Viver – não é? – é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo.”*

*“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”*

(Guimarães Rosa)

## RESUMO

Buscamos, neste trabalho, entender como docentes e futuros docentes de Língua Portuguesa se veem diante das responsabilidades sociais que lhes são atribuídas e, a partir da análise comparativa entre os Discursos, vislumbrar o entendimento do que eles dizem sobre a relação entre prática e teoria docentes. De maneira mais específica, objetivamos analisar, com base na Análise de Discurso de James Paul Gee, quais são os modelos Discursivos que perpassam a construção de identidades de docentes e futuros docentes de Língua Portuguesa sobre si em relação às responsabilidades sociais que lhes são atribuídas e, a partir da comparação entre os Discursos, verificar em que medida modelos Discursivos distintos acerca de tais responsabilidades podem ser reflexo de um impasse entre prática e teoria. A construção de dados se deu por meio da realização de entrevistas com dez professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de escolas públicas de São João del-Rei e dez alunos/futuros professores do curso de Letras da UFSJ. A Ergologia, teoria advinda da Psicologia Social e preocupada com a saúde do trabalhador, também compõe o quadro teórico deste trabalho, na medida em que propõe que muitas vezes o trabalhador é prejudicado pelos constantes ajustes feitos por ele na prática de trabalho devido à distância sempre existente entre prescrito e real. A nossa análise permitiu identificar que o contato com a prática traz à tona responsabilidades muito maiores do que as previstas, não deixando de lado estas últimas; deste modo, traz uma sobrecarga que é prevista apenas parcialmente por aqueles que ainda não experienciaram a prática. A noção de experiência, tal qual pensada por Bondía (2002), foi algo que se mostrou central no momento da comparação discursiva, pois não é necessariamente ser professor ou ser graduando que define o Discurso, mas as experiências que cada um carrega de cada Discurso que definem seus modelos Discursivos e, assim, influenciam a construção identitária sobre ser professor de Português e as responsabilidades sociais incluídas nisso.

**Palavras-chave:** responsabilidade social; teoria e prática; professor de Português; Análise do Discurso; experiência.

## ABSTRACT

In this work, we try to understand how teachers and future Portuguese language teachers are faced with the social responsibilities assigned to them and, from the comparative analysis of the Discourses, to glimpse the understanding of what they say about the relationship between practice and teaching theory. More specifically, we aim to analyze, based on James Paul Gee's Discourse Analysis, what are the Discursive models that perpass the construction of the identities of teachers and future Portuguese language teachers about themselves in relation to the social responsibilities assigned to them and, from the comparison between the Discourses, to verify to what extent different Discursive models about such responsibilities may reflect an impasse between practice and theory. The data were collected through interviews with ten Portuguese language teachers from the public elementary schools of São João del-Rei and ten students/future teachers from the Language Course at Federal University of São João del-Rei (UFSJ). Ergology, a theory derived from Social Psychology and concerned with the health of the worker, also composes the theoretical framework of this work, inasmuch as it proposes that often the worker is harmed by the constant adjustments made by him in the work practice due to the always existing distance between prescribed and real. Our analysis allowed us to identify that the contact with the practice brings to the fore much greater responsibilities than those foreseen, not leaving aside the latter; in this way, it brings an overload which is only partially foreseen by those who have not yet experienced the practice. The notion of experience, as well as thought by Bondía (2002), was something that was central at the time of discursive comparison, for it is not necessarily to be a teacher or to be a grader who defines the Discourse, but the experiences each one carries from each Discourse that define their Discursive models and thus influence the identity construction on being a Portuguese teacher and the social responsibilities included in it.

**Keywords:** social responsibility; theory and practice; Portuguese teacher; Discourse Analysis; experience.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD: Análise Crítica do Discurso

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAT: Certificado de Avaliação de Título

CBC: Currículo Básico Comum

CEPES: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP: Livro Didático de Português

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano Decenal de Educação para Todos

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP: Projeto Político Pedagógico

TCLAE: Termo de Consentimento Livre Após Esclarecimento

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSJ: Universidade Federal de São João del-Rei

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – DO CONTEXTO AOS CONCEITOS</b> .....	20
1.1. Histórico da profissão docente e do ensino de Português .....	20
1.2. A responsabilidade social em cena .....	28
1.3. A relação prática e teoria .....	43
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	67
2.1. Os caminhos trilhados .....	67
2.2. Análise do Discurso – um enfoque em James Paul Gee.....	78
<b>CAPÍTULO III – “QUE PROFESSOR(A) EU SOU?”</b> .....	97
3.1. Uma organização temática.....	97
3.1.1. A língua portuguesa, a aula de Português e o professor de Português enquanto sujeito central..	97
3.1.1.1. Visão panorâmica do primeiro eixo temático.....	127
3.1.2. Das pedras no caminho: assumir responsabilidades em um cenário de problemas e dificuldades .....	128
3.1.2.1. Visão panorâmica do segundo eixo temático .....	148
3.1.3. Uma forte relação com a (não) neutralidade .....	149
3.1.3.1. Visão panorâmica do terceiro eixo temático .....	163
3.1.4. O texto enquanto fator de responsabilidade social: leitura, escrita e gêneros textuais .....	164
3.1.4.1. Visão panorâmica do quarto eixo temático .....	200
3.1.5. Responsabilidade social e individualidade .....	202
3.1.5.1. Visão panorâmica do quinto eixo temático .....	225
3.1.6. Responsabilidade social e as concepções de avaliação .....	229
3.1.6.1. Visão panorâmica do sexto eixo temático .....	252
3.1.7. Teoria e prática na atuação profissional: o lugar dos discursos oficiais e da universidade .....	256
3.1.7.1. Visão panorâmica do sétimo eixo temático.....	310
3.2. Das construções identitárias .....	314
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	348
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	359
<b>ANEXOS</b> .....	364

## INTRODUÇÃO

Novas relações permeiam o mundo, novas tecnologias fazem parte do cotidiano, desde as mais simples até as mais complexas. As tecnologias de informação requerem novas formas de compreensão do uso da linguagem e, conseqüentemente, de letramento: diferentes códigos perpassam as interações sociais. Com essas novas maneiras de relacionar-se, surgem novas necessidades, novas exigências de comunicação. E a escola precisa atender a estas novas exigências, reposicionando-se e assumindo para si a responsabilidade por um ensino que abarque tais questões. No entanto, não basta que a escola se atenha apenas a tais cobranças, pois seria reduzir uma ampla rede de responsabilidades sociais pelas quais ela também é cobrada, juntamente com a família. Reduzir o ensino às cobranças impostas pela globalização, pelo surgimento de novas tecnologias é fazer do ensino mero treino, é tornar a escola não um ambiente formador, mas instrumentalizador, que prepara o aluno não para ser um cidadão, mas apenas alguém que enfrentará o mercado de trabalho. Seria, enfim, atender apenas a exigências de mercado.

Na medida em que as competências exigidas pelo mercado vão ganhando força na escola, contribuindo para um ensino extremamente tecnicista e que tem como objetivo apenas o treinamento para o vestibular/ENEM e mercado de trabalho, surge a questão das responsabilidades sociais pelas quais a instituição é também cobrada. Muito se tem discutido na escola, no âmbito familiar e nas universidades sobre essa responsabilidade social atribuída aos professores, que são cobrados para que o ensino deixe de ser apenas “conteudista” para atender-se também para as necessidades e experiências dos alunos. Que a realidade do aluno seja levada em conta, que seja vista como parte do processo de educar, e não uma realidade extra e distante. Enfim, que a escola os prepare também, e especialmente, para serem cidadãos que enfrentarão o mundo sob e para diversos aspectos, e que os professores se assumam como seres políticos, seres de opções e não de omissão (FREIRE, 2015).

Nos contatos estabelecidos com algumas escolas de São João del-Rei durante estágios, ainda na graduação, percebemos que há um incômodo no que diz respeito a tais cobranças: até que ponto essas responsabilidades são dos professores e não da família do aluno? O tema também é discutido na universidade: é comum pensar que se deve sempre estar atento às necessidades dos alunos, pois o professor assume para com ele uma responsabilidade que é, além de tudo, social. Diante desse cenário, o trabalho, que se orienta pelo viés da Análise

Crítica do Discurso, busca entender quais são os modelos Discursivos<sup>1</sup> que perpassam a construção de identidades de docentes e futuros docentes de Língua Portuguesa sobre si em relação às responsabilidades sociais que lhes são atribuídas. Buscaremos analisar também, a partir da comparação entre os discursos, em que medida modelos Discursivos distintos acerca de tais responsabilidades podem ser reflexo de um impasse entre prática e teoria; ou, ainda, como a experiência de cada um dos entrevistados (ou a ausência dela) pode interferir na maneira como se posicionam diante da questão.

Pensamos que hoje os cursos de licenciatura voltam-se para uma formação engajada, buscando preparar os futuros professores para lidarem com as responsabilidades que lhes são atribuídas e que estão para além do ensino de conteúdos, mas para a formação de pessoas. No entanto, tal formação se dá com base em teorias já existentes que chegam aos futuros professores dizendo o que deve ou não ser feito no ensino para que ele seja de boa qualidade. Partimos do princípio de que muitas vezes tais teorias são desenvolvidas a uma distância considerável do cotidiano da sala de aula, deixando de considerar as dificuldades, inclusive institucionais, enfrentadas pelos professores. Diante dos empecilhos impostos pela/na prática docente, a ação pedagógica do professor quanto à responsabilidade social da qual é cobrado é dificultada, tal como a utilização, em seu cotidiano de trabalho, das teorias que embasaram sua formação nos cursos de licenciatura em Letras. Ou seja, nem sempre as teorias correspondem à realidade que será vivida na sala de aula.

Nosso objetivo central, portanto, é analisar comparativamente os modelos Discursivos que professores de Língua Portuguesa e graduandos em Letras (futuros professores de Língua Portuguesa) têm sobre sua função no que diz respeito às responsabilidades sociais que lhes são atribuídas e vislumbrar o entendimento do que esses discursos dizem sobre a relação entre prática e teoria docentes.

Embora todos os professores, ou melhor, a escola como um todo seja responsável pela formação cidadã, talvez seja mais fácil identificar o papel que o professor de Português exerce devido ao trabalho com a linguagem, a qual tem centralidade no debate sobre esse tipo de formação. No entanto, veremos que nem sempre foi assim. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por diversas modificações, desde o princípio. Conforme a visão que se tem da língua e a função que seu ensino desempenha, os motivos pelos quais deve ser ensinada, há também uma visão acerca da aula de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, do professor que a leciona e da sua função. Deste modo, a Língua Portuguesa enquanto disciplina do

---

<sup>1</sup> O conceito de modelo Discursivo é escrito com “D” maiúsculo por estar relacionado à noção de Discurso. A distinção entre as noções de Discurso e discurso será abordada no segundo capítulo.

Ensino Básico modifica-se, pois é regulada, inclusive, por uma demanda que parte da sociedade, mas principalmente por interesses políticos. Modificam-se, assim, os objetos de ensino e aquele que ensina, o professor, já que ele precisa ser capaz de atender à demanda. Modifica-se também a maneira como a sociedade enxerga esse profissional e o modo como ele próprio se vê e se posiciona diante do ensino. Assim, nosso interesse é entender como o próprio professor e futuro professor se veem frente às demandas atuais do ensino de LP na escola, diante dos discursos e representações que circulam sobre si a respeito das responsabilidades sociais, ao mesmo tempo em que uma onda instrumentalizadora domina a educação. Ou seja, quais são as identidades que esses profissionais criam sobre si próprios, sobre sua função.

Assumimos, desde já, a inexistência da neutralidade na pesquisa, já que a origem mesma deste trabalho está na vivência e anseios da pesquisadora, naquilo que a identifica enquanto profissional da área das Letras, pois o interesse por este tema advém de incômodos que foram surgindo ao longo da graduação, inquietações muitas vezes compartilhadas com os colegas de curso nos corredores. Nesse sentido, o pesquisador torna-se, em qualquer pesquisa social, conforme proposta de Minayo (1994), um participante da pesquisa. A visão de mundo do pesquisador está, inevitavelmente, implicada em todo o processo. Dessa forma, dizer da origem do tema implica, obrigatoriamente, falar também sobre o percurso da própria pesquisadora, que é onde surge a motivação da pesquisa.

Os primeiros períodos do curso de Letras, de um modo geral, causavam muito encantamento e vontade de colocar em prática aqueles conhecimentos linguísticos que nos iam sendo apresentados, esperança de que era possível fazer um trabalho diferente do que vinha sendo observado nas escolas e, junto com tudo isso, uma ideia de que os professores de Ensino Básico, seja por falta de incentivo, de conhecimento ou de vontade, não faziam um bom trabalho, mas que poderia ser feito. As teorias incansavelmente afirmavam a responsabilidade social que o professor tem com o aluno e como a língua tem papel fundamental nisso, permitindo que o professor de Português cumpra habilmente todas essas responsabilidades (e são muitas e muito amplas), conforme proposta dos PCNs.

Pouco antes da metade do curso era comum que os alunos comessem a cursar as disciplinas de estágio e, então, começavam a ter pequenos contatos com algumas escolas. Para quem cursava apenas uma licenciatura, cinco disciplinas de estágio eram obrigatórias, sendo que apenas uma delas era de docência, e todo o resto apenas de observação. Costumavam acontecer, nessas disciplinas, aulas baseadas em seminários, em que as observações dos alunos eram relatadas, sem que nomes de professor e de escola fossem citados, comparando



as práticas observadas com as teorias que eram aprendidas na disciplina de estágio. Esses relatos, em sua maioria, traziam muitas críticas às ações dos professores observados (vigiados?), de modo que a postura adotada – quantas vezes não foi uma postura minha! – era a de encarar o estágio como uma prática não de aprendizado, mas de verificação dos “erros” cometidos pelos professores do Ensino Básico. Uma visão carregada de pré-conceitos por parte do aluno universitário levava a julgamentos de seus futuros pares sem ter ocupado seus lugares, com todas as dificuldades que a profissão coloca para o professor em seu cotidiano. Logo, o estágio acabava por se tornar, de fato, um espaço de vigia, e não de troca de experiência e de conhecimento, ou mais um lugar de aprendizado para o aluno, pois o professor era tomado como alguém que necessitava aprender, que precisava ter mais contato com o que era oferecido pela universidade para melhorar sua prática. Essa postura acabava gerando desconfiança e desconforto nos professores da escola, que não tinham retorno das observações, conviviam durante um curto período com alguém desconhecido, que passava horas anotando, em silêncio, tudo que ocorria na sala – e o professor não sabia de que modo isso era relatado –, de forma que tudo que chegasse da universidade para a escola, inclusive os universitários, fosse visto como ameaça, como aqueles que tinham por objetivo julgar as ações da instituição. Assim, eram frequentes perguntas que vinham de representantes da escola e do professor regente sobre quando o estágio terminaria, quanto tempo precisaríamos permanecer na escola, de modo a apressar o término daquele contato incômodo. Os professores muitas vezes justificavam algumas de suas atitudes com rápidos comentários após as aulas, preocupados com o que estaríamos anotando nas misteriosas folhas, ou mesmo diziam aos seus alunos que estávamos anotando tudo o que eles faziam, por isso deveriam permanecer quietos e colaborar com a aula.

E o incômodo não era unilateral. Enquanto estagiária que sentia sua presença mudando a rotina de uma turma inteira – e como mudava! Nossa figura era estranha ali e causava grande curiosidade nos alunos –, o desejo de cumprir as horas necessárias quanto antes era angustiante. Não era estabelecida uma parceria e o professor não era um sujeito que fazia parte do processo de formação do universitário. Ao contrário, ele tinha pouco espaço para se colocar, dizer de suas dificuldades e dos problemas enfrentados, das suas experiências. Além disso, normalmente só víamos uma faceta do “ser professor”: as aulas lecionadas. Não acompanhávamos as outras atividades que fazem parte da rotina de qualquer docente, nem mesmo tomávamos conhecimento de muitos dos problemas vivenciados ou participávamos das reuniões. Muitas vezes conseguíamos cumprir as horas de observação exigidas em uma

semana, acompanhando aulas de apenas um turno e, muitas vezes, de apenas uma ou duas turmas.

Havia, então, um misto de sentimentos que iam se intercalando em fases do curso: desânimo, esperança, vontade de lecionar, falta de motivação com os estágios. Nos últimos, e apesar do contato insuficiente com a realidade do professor e da escola, começávamos a observar alguns problemas enfrentados, principalmente depois de realizarmos o de docência – que na maioria dos casos é uma única aula de cinquenta minutos e, por vezes, fracassada – e nos perguntávamos de onde surgem todos aqueles conhecimentos aprendidos na universidade, se todas aquelas teorias realmente poderiam ser aplicadas, se realmente seria possível fazer um trabalho conforme o idealizado e, ainda, se estaríamos preparados para lecionar após sairmos da universidade, mesmo tendo frequentado um curso de licenciatura.

Em alguns momentos persiste a esperança, principalmente no trabalho do professor recém-formado, de que talvez não seja possível aplicar tudo da maneira como foi aprendido, mas que alguma coisa pode ser feita e muita pode ser melhorada. Em outros, acreditamos que não, a universidade não conhece a realidade da escola e por isso ela não está preparando seus alunos para serem professores, mas para serem mini-teóricos de alguma área específica. Ouvimos, inclusive, muitos alunos reclamarem que apenas para quem quer seguir carreira acadêmica o curso é válido, que aqueles que atuarão no Ensino Básico vão aprender é na prática, depois que já estiverem formados e forem trabalhar. A universidade passa a ser vista, então, como o lugar onde se consegue o diploma que é exigido para que, depois, se possa aprender, exclusivamente com a prática do trabalho. Os seus conhecimentos perdem a validade, tanto que muitos colegas começaram a lecionar no início (segundo período, às vezes) do curso, através do CAT, pegando referência do que é ser professor com base em suas experiências de alunos do Ensino Básico, já que muitas vezes ainda nem tinham tido tempo de ter contato, na universidade, com aquele conteúdo que estavam ensinando na escola. Essa segurança para lecionar antes mesmo da metade do curso provém da certeza de que o que se aprende na universidade não é útil na **realidade**. Já no caso de outros alunos, muitos não sabem se posicionar a respeito de sua formação, a respeito de seu futuro trabalho, sentindo-se inseguros por praticamente não terem tido contato com ele, por perceberem que alguns problemas existem, mas sempre com a esperança de que um profissional competente e com boa vontade pode fazer melhor.

Diante de toda essa incerteza e insegurança que também me acometiam enquanto graduanda – e que continua acometendo enquanto alguém que se formou, mas ainda não teve contato com a prática de trabalho –, e tendo em vista o cenário e trajetória descritos, surgiu e

foi sendo amadurecido o desejo de investigar esse aspecto, orientado pelas seguintes perguntas de pesquisa: (1) é percebida uma distância entre teoria e prática, que pode ser também entendida como uma distância entre universidade e escola, por parte de graduandos do curso de Letras e de professores de Português do Ensino Básico? A partir disso, buscamos entender como cada um desses grupos constrói sua identidade acerca das responsabilidades sociais e, (2) a partir da comparação entre seus discursos, buscar significados para tentar entender: como teoria e prática são vistas? Porque hoje entendemos que um bom trabalho docente não depende apenas do professor, que enfrenta muitos obstáculos; apropriando-nos da metáfora de Guimarães Rosa, a formação profissional (que não é restrita à universitária), sendo parte constituinte da vida e, por isso mesmo, sendo parte da travessia, é muita perigosa, e é por isso que nos sentimos tão inseguros. Porque ainda não se sabe, e é lecionando que se aprende. E como, enquanto alunos, costumávamos dizer para nos referirmos ao que está na escola, o **real** se mostra é no meio da travessia. E isso não impede que possamos ir atravessando junto com quem já está a meio caminho da chegada, ajudando, assim, na travessia do outro, mas, muito mais do que isso, sendo ajudados no que poderia já ser o início da nossa própria. Ou que, pelo menos, tenhamos consciência dos perigos da travessia e de que a nossa não estará livre deles.

O primeiro capítulo, “Do contexto aos conceitos”, traz um breve histórico da Língua Portuguesa enquanto disciplina escolar até o momento em que as responsabilidades sociais das quais tratamos passam a ser atribuídas ao professor de Português. Esse histórico é importante na medida em que serve como ponto de partida para começarmos a discutir sobre o conceito central da dissertação: as responsabilidades sociais. Após trazermos diversos autores que debatem sobre o assunto e definirmos o que é, para nós, esse conceito, passamos ao outro eixo central do trabalho: a relação prática/teoria.

O capítulo II traz os percursos metodológicos que foram seguidos, desde o processo de construção dos dados, passando pela construção do roteiro de entrevistas<sup>2</sup> e a realização das mesmas, até a análise, bem como conceitos da ACD de James Paul Gee que servem de base para a nossa análise.

Tendo em vista que muitos temas são abordados nas entrevistas, eles foram divididos em subtemas. Assim, o capítulo III, em que são feitas as análises, segue uma organização temática. Alguns desses subtemas não foram abarcados pelo roteiro de entrevistas; já outros

---

<sup>2</sup> Conferir anexo 1 para ter acesso ao roteiro.

estavam divididos em mais de uma pergunta no roteiro, enquanto nos discursos dos entrevistados eles são conectados e, por isso, foram reunidos em um único tópico.

Finalmente, algumas considerações cumprem o objetivo mais amplo deste trabalho: uma comparação entre os modelos Discursivos, tentando entender em que medida as divergências entre eles não têm a ver com uma divergência que é mais ampla e abrangente, que é entre teoria e prática (ou entre práticas que se distanciam, mas não deveriam); diz, enfim, de uma distância entre universidade e escola, entre formação e atuação profissional dos cursos de Licenciatura em Letras.

A ideia, neste trabalho, não é criar um discurso prescritivo sobre o que deve ser feito na escola ou na universidade, mas trazer reflexões sobre a relação estabelecida entre as duas instituições que permitam a cada trabalhador, caso considere necessário, tentar ressignificar sua prática de trabalho.

## **CAPÍTULO I – Do contexto aos conceitos**

Tentar traçar um histórico da profissão docente e do ensino de Português no Brasil é buscar entender o presente, a atual conjuntura da educação e seus profissionais com base no contexto sócio-histórico a que estão relacionados. É partir da premissa de que a escolha do que ensinar e de quais disciplinas fazem parte do currículo tem relação, principalmente, com fatores externos à área de conhecimento que se torna objeto de ensino. Assim, os propósitos e interesses políticos, bem como fatores econômicos, culturais e sociais interferem na escolha do currículo, na seleção dos conteúdos que serão considerados parte de determinada disciplina curricular e, até mesmo, quais serão as disciplinas curriculares. Diferentes contextos e diferentes interesses e ideologias implicam em diferentes currículos. Em se tratando especificamente do ensino de Língua Portuguesa, diferentes contextos e ideologias trazem diferentes concepções do ensino de língua materna, sua função e necessidade, e, conseqüentemente, diferentes concepções de língua permeiam essas práticas de ensino. Certamente, o papel, a função e a representação do professor de Português, fundamental no processo de ensino, variam conforme esses fatores. Neste sentido concordamos com Freire (1997, p. 62), que afirma que “a educação reflete a estrutura do poder”.

### **1.1. Histórico da profissão docente e do ensino de Português**

Falar do processo de escolarização no Brasil exige, inevitavelmente, retomar a chegada dos portugueses e o método jesuítico. No século XVI, época da chegada dos jesuítas ao Brasil, para quem a educação tinha como prioridade os interesses da Igreja e a propagação da fé cristã, não era atribuído à docência um valor profissional, mas sim de dom, encarada como um sacerdócio e sendo de responsabilidade da Igreja, não do Estado. Conforme aponta Soares (2012), esse período é marcado pela convivência de várias línguas no Brasil: a portuguesa, do colonizador; as várias línguas da população que aqui vivia, tendo como base o tupi e que foram denominadas pelos portugueses por uma nomenclatura única, a língua geral; e o latim, base do ensino secundário e superior propostos pelos jesuítas. Por questões práticas, a língua geral prevalecia no cotidiano da comunicação e na catequização. A língua portuguesa era utilizada somente para alfabetizar os poucos alunos que iam à escola, os quais, segundo

Galvão (2001), eram homens e brancos, assim como os professores: homens, brancos e religiosos. Após alfabetizados, os alunos passavam a estudar a língua latina e retórica.

Desta forma, a língua portuguesa não compunha o quadro de disciplinas curriculares. Soares (2012) explica que o ensino de língua portuguesa teve inclusão tardia na escola, somente no final do século XIX, mas não com esse nome. O que contribui para que seja feita tal inclusão são as reformas pombalinas, as quais são implantadas em Portugal e suas colônias em meados do século XVIII e intervêm nos fatores externos dos quais falamos anteriormente. Buscando fortalecer o poder do Estado e atender a seus interesses, o Marquês de Pombal, à época o primeiro-ministro de Portugal, expulsa os jesuítas e passa a obrigar o uso do português no Brasil, proibindo que as outras línguas sejam usadas. A educação, portanto, passa a ser de responsabilidade do governo e passa a atender a seus interesses. Assim sendo, além da alfabetização em português, o ensino passava também a incluir o estudo da gramática da língua portuguesa, e não apenas a da língua latina. O estudo da retórica permanece. O que se verifica, porém, apesar das mudanças, é que o ensino não se difere muito daquele que era proposto pelos jesuítas, pois o estudo da gramática portuguesa não tinha valor por si mesmo, mas sim como instrumento que facilitava o ensino da gramática latina. Soares (2012) explica que isso começa a mudar quando o latim começa a perder valor social, no século XX e, desta forma, o ensino da gramática portuguesa vai, aos poucos, desvinculando-se da gramática latina. Um dos fatores que contribuem para que isso aconteça é o surgimento de diversas gramáticas brasileiras no século XIX, o que é possibilitado pela criação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, em 1808.

De acordo com Galvão (2001), em 1827 são criadas aulas para meninas. Assim, o perfil do professorado começa a se alterar, pois somente professoras poderiam lecionar para esse novo público. Louro (1997) explica que, embora a escola comece a receber alunas, o ensino não era o mesmo para os dois sexos. O que era comum a ambos era o ensino da leitura e da escrita, das quatro operações e da doutrina cristã. Somente os meninos aprendiam números decimais, proporção e geometria, enquanto as meninas aprendiam costura e bordado. Isso demonstra que a escola estava preocupada em preparar os alunos conforme as posições sociais que deveriam ocupar na sociedade da época, de acordo com o sexo, e a função docente também seguia a mesma lógica. As meninas eram preparadas para serem boas esposas e mães, enquanto os homens precisavam ter um conhecimento mais amplo, pois eram eles que sustentariam o lar, que deveriam trabalhar. Os professores e as professoras eram pessoas a quem os pais confiavam seus filhos e filhas. Logo, deveriam ser pessoas de boa índole e moral, que vivessem em casas decentes. Em relação aos salários, a lei determinava que

professores, independentemente do sexo, ganhariam o mesmo. Entretanto, visto que homens e mulheres exerciam diferentes tarefas e que as dos homens envolviam um número maior de conteúdos ministrados, seus salários eram maiores.

Galvão (2001) nos mostra que já em meados do século XIX identificamos contradições na representação do professor. Ao mesmo tempo em que há discursos que o enaltecem, sendo alguém nobre por ser responsável pela educação dos jovens, há também os discursos que consideram que os professores não estavam preparados para exercer uma função de tamanha relevância e importância, pois os salários não eram dignos e não havia formação adequada e suficiente. Louro (1997) também descreve tal contradição, explicando que nos relatórios em que eram divulgados os discursos das autoridades, os professores eram vistos como profissionais que precisavam de melhorias salariais e de melhores condições de trabalho para se dedicarem mais ao seu ofício, mas, ao mesmo tempo, alguém que tinha uma missão tão nobre e importante que nenhuma condição ou dificuldade poderia atrapalhar sua atividade. Eles deveriam enfrentá-la. Durante um longo período, o que se percebe é a tentativa de substituir a desvalorização salarial dos professores pelo enaltecimento da profissão. Louro (1997) explica que esse cenário contribuiu para a desprofissionalização da atividade, pois o professor se doa, vive um movimento de entrega e afetividade que enobrecem suas ações e dispensam bons salários. Especialmente por ser uma atividade que, nessa época, era ocupada quase exclusivamente por mulheres, às quais eram atribuídas as atividades do lar e o cuidado dos filhos, vistas como atividades que exigem doação e são feitas gratuitamente por elas; esse caráter se fortalecia no contexto profissional.

Também em meados do século XIX, diante dos discursos contraditórios sobre a profissão, começa-se a discutir sobre a formação dos professores, começando a surgir, nessa mesma época, as escolas normais. Galvão (2001) explica que, apesar do surgimento das escolas normais, até a primeira metade do século XX muitos professores continuavam a exercer a profissão sem uma formação específica para lecionar. Segundo Louro (1997), homens e mulheres podiam frequentar esse tipo de curso, desde que em turmas separadas, de preferência em escolas diferentes. Ao contrário do esperado, as escolas normais começaram a receber um número bem maior de mulheres do que de homens. Isso está relacionado ao fato de que, com a urbanização e a industrialização, novas oportunidades de trabalho surgiam para estes últimos. Todo esse processo foi criando a feminização da profissão docente. Muitos questionavam o fato de a educação ficar nas mãos das mulheres, pois duvidavam de sua capacidade intelectual para o desempenho de uma função tão importante. Entretanto, outros discursos justificam a feminização da profissão, afirmando que a mulher tinha características

típicas que a tornavam a pessoa ideal para educar: a natureza maternal, a paciência, delicadeza, afetividade. Com o passar do tempo, já praticamente não existiam homens na profissão, o que faz com que seja permitido que as mulheres lecionem para homens, ainda que sob muita vigília para que fosse resguardada a sexualidade. A professora precisava ser alguém que tivesse comportamento e moral acima do comum, o que mantinha a profissão em ligação com suas origens: a religião e sua moral cristã.

É somente em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o qual é tido como modelo para o ensino secundário no Brasil durante longos períodos, que a língua portuguesa é inserida no currículo, mas sob a forma das disciplinas “Retórica” e “Poética”. A disciplina denominada “Português” somente surge no fim do Império. Assim sendo, em 1871 é criado o cargo de professor de Português. Podemos identificar um início do surgimento das responsabilidades sociais como função da escola entre 1920 e 1930, com o surgimento da Escola Nova, movimento que buscava, ao mesmo tempo, a reforma e a mudança da escola pública atreladas a mudanças sociais. Galvão (2001) explica que a leitura era uma questão central para o ensino proposto pelos escolanovistas, nome dado aos reformadores da educação. Para esses educadores, os laços entre escola e sociedade deveriam ser fortalecidos, e a escola deveria ser um espaço de experimentação. Segundo Magaldi e David (2014, p. 174), havia uma compreensão sobre a escola de que “[...] seu papel modernizador e civilizador deveria ser desempenhado para além de seus muros, na direção da sociedade”.

Soares (2012) traça um histórico das mudanças que foram ocorrendo no ensino de Língua Portuguesa ao longo do tempo. Segundo a autora, até os anos 40 do século XX mantém-se a tradição de ensino que vinha persistindo até então: Gramática, Poética e Retórica, pois a demanda, o público a quem a escola atendia continuava o mesmo, restrito e elitizado. Aos poucos, porém, o “falar bem” vai perdendo o valor social pelo “escrever bem”. Assim, a Estilística se fortalece e a Retórica e a Poética se reconfiguram. O estudo de textos era muito restrito, limitando-se a pequenos trechos de autores consagrados que eram apresentados pela gramática. Desse modo, Soares (2012, p. 151) explica que a concepção de professor de Português era “aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse texto, cabendo a ele comentá-lo, discuti-lo e propor questões e exercícios aos alunos”. O professor de Português era um estudioso da língua e sua literatura que se dedicava ao ensino, pois não havia, ainda, cursos de formação de professor.

Louro (1997, p. 469) explica que “Com o passar do tempo ocorreram transformações nos discursos sobre as professoras, indicando, de um modo bastante evidente, o caráter histórico das representações sociais”. Segundo a autora, o desenvolvimento de teorias



psicológicas e sociológicas influenciou a mudança na representação do professor e, conseqüentemente, nas funções que lhe eram atribuídas. Deste modo, entre 1930 e 1940 a professora passa a ser conhecida como educadora, o que demonstra uma ampliação de suas funções, as quais passam a ter relação com um apoio não só intelectual, mas também afetivo, sendo não apenas a pessoa que instrui, mas que também educa. Além disso, a professora também tem a função de corrigir os alunos “desviantes”. A autora também explica que na mesma época surge a função do especialista, aquele que tem conhecimentos mais específicos sobre processos pedagógicos para instruir melhor a ação dos professores. Isso também passa a oportunizar um crescimento profissional, pois essa atividade oferece maior *status* a quem a exerce.

É somente em 1950 que há uma verdadeira modificação no ensino de Língua Portuguesa, havendo alteração dos conteúdos. Mais uma vez, o que faz culminar nessa mudança são causas sociais e culturais, principalmente o crescente acesso à escola. Esse processo de abertura do ensino faz com que essa instituição receba uma nova e extensa clientela, diferente da que recebia até então. Faz-se necessário, portanto, modificar as funções e as formas de ensino. Nesse período começavam a existir as Faculdades de Filosofia, responsáveis pela formação dos professores. O crescente aumento do número de alunos traz como consequência a necessidade de um número maior de professores. O aumento da necessidade de professores faz com que sua seleção seja menos rigorosa. Assim, há certa desconfiança em relação à capacidade destes profissionais, fazendo com que muitas de suas responsabilidades sejam transferidas ao manual didático. Não são mais os professores que formulam questões, mas sim os manuais didáticos, nos quais passam a ser incluídos exercícios. Esse papel do manual didático é justificado também pelo fato de que o recrutamento menos seletivo dos professores faz com que o salário diminua e as condições de trabalho piorem, obrigando muitos professores a buscarem formas de facilitação de seu trabalho. É nesse momento também que gramática e texto começam a ser articulados no ensino e um mesmo livro passa a abrigar os dois conteúdos. Essa fusão, porém, prioriza a gramática, enquanto o estudo do texto é submetido ao estudo daquela. Soares (2012) mostra que isso se explica por força da tradição e também pelo espaço que fica pelo abandono do estudo da poética e da retórica.

Durante o regime militar, houve uma mudança radical na LDB para que a lei atendesse às ideologias do governo. A língua então fica reduzida ao caráter de instrumento de comunicação, e a disciplina “Português” passa a receber outros nomes. Nos anos iniciais do então primeiro grau ela é denominada Comunicação e Expressão e, nas séries finais,

Comunicação em Língua Portuguesa; já no segundo grau, o foco não está na comunicação, e a disciplina é denominada Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Algo que reforça esse enfoque comunicativo é o surgimento, na década de 1970, da Teoria da Comunicação. Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa nessa época são, então, pragmáticos e utilitários, em que os alunos precisam ser bons emissores e receptores de mensagens, por isso precisam dominar os códigos, incluindo a linguagem não verbal. Segundo Louro (1997), nesse período ditatorial, o discurso pedagógico servia para controlar as ações educativas, de forma que atendia aos interesses do governo. A educação sofre um processo de burocratização, disciplinas como Moral e Cívica passam a compor o currículo e os interesses político-ideológicos dos professores são controlados de perto. A profissionalização da atividade docente é parte dessa burocratização, de forma que o afeto, a informalidade e a espontaneidade já não são centrais no perfil do professor, o qual, agora, é conhecido como profissional do ensino. Nesse cenário de burocratização, as funções docentes já não são as mesmas:

Agora caía sobre eles uma avalanche de tarefas burocráticas, exigindo-lhes uma ocupação bastante intensa com atividades de ordem administrativa e de controle; determinava-se, também, que sua ação didática se tornasse mais técnica, *eficiente e produtiva*. (LOURO, 1997, p. 473, grifos da autora).

Todo esse processo, segundo Louro (1997), gerava intensificação do trabalho docente. Entretanto, havia, por parte de muitos, adesão ao discurso de profissionalização. Isso porque, ao mesmo tempo em que gerava intensificação, possibilitava também o reconhecimento profissional, o que “[...] se constituía numa forma de mulheres professoras lutarem por salários iguais aos dos homens e por condições de trabalho adequadas.” (p. 473). É nesse cenário de profissionalização que surgem sindicatos da categoria.

Essa concepção sofre diversas críticas e, em 1980, a disciplina volta a ser denominada “Português”. Soares (2012) explica que essas críticas não são apenas ao nome que a disciplina recebia, mas à concepção de língua que se tinha e ao tipo de ensino de língua que isso implicava. Em período de redemocratização do país, com novas ideologias e um novo contexto político, e com o desenvolvimento da linguística e a aplicação de suas teorias no ensino, a concepção de língua como mero instrumento de comunicação já não tinha mais espaço. Assim, surge no ensino uma nova maneira de trabalhar o texto, a oralidade, as variações linguísticas e até mesmo a gramática que busca um ensino mais contextualizado à realidade, tratando a língua não apenas como comunicação, mas como enunciação, o que

implica uma atenção maior às circunstâncias que rodeiam o ensino e os alunos, a questões sociais e históricas, ao contexto daquilo que se ensina e a quem se ensina.

De acordo com Guzzo (2011, p. 44), a formação que privilegia a cidadania passou a ser cobrada em 1996, com a criação da nova LDB, sendo a cidadania entendida “como a possibilidade de máxima realização das potencialidades do sujeito aprendente e sua participação social e política no país, em um processo de formação para a vida”. Na mesma época surgem os PCNs, parâmetros para o ensino que seguem a mesma direção da proposta de formação da LDB. Em seus objetivos aparece muito marcadamente a formação social dos alunos, que leva em conta suas realidades e a do país como um todo, que reconheça a diversidade em todas as esferas, o que propõe abrir espaço para uma formação que considere também o respeito, a solidariedade e o combate à discriminação, além de uma formação para o pensamento crítico e a cidadania. (BRASIL, 1997). Assim sendo, a proposta dos PCNs pode ser resumida da seguinte forma:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5).

O histórico da educação traçado por Silva (2013) também demonstra que a responsabilidade social passa a fazer parte da função do professor com o surgimento da nova LDB, em 1996, e dos PCNs. A autora explica que, com a globalização e o desenvolvimento de tecnologias, há uma cobrança por parte de países hegemônicos para que os países em desenvolvimento adequem seus sistemas de ensino a esse cenário, ou seja, para que as escolas se modernizem. No entanto, os problemas econômicos destes países atravancavam o desenvolvimento pelo qual eram cobrados. Por isso, em 1990, a UNESCO, a UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial organizam a Conferência Mundial da Educação. Nela, países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, se comprometem a mudar suas políticas educacionais. Havia uma grande preocupação com os números de analfabetismo e, por isso, foi dado grande enfoque, no início, ao Ensino Fundamental. Diante da pressão que os países hegemônicos vinham fazendo, em 1993 o MEC elabora o PDE na tentativa de cumprir as exigências colocadas na Conferência. Esse plano visava à recuperação do Ensino Fundamental e o fim do analfabetismo. Em 1996, o PDE serve como base para a LDB, que amplia o acesso ao Ensino Fundamental e reformula o sistema educacional. Com base na LDB, finalmente, em 1997 são

criados os PCNs, referências que buscam padronizar as propostas curriculares da educação básica em todo o território nacional. (BRASIL, 1997).

Mais uma vez, percebemos uma alteração nas funções dos docentes, que passam a ser mais responsabilizados. O professor agora não é mais transmissor de conhecimentos, mas um mediador que precisa preparar o aluno para o exercício da cidadania, estreitando os laços entre escola e sociedade. Tal responsabilização gera discursos de valorização da profissão, demonstrando a grande importância do professor na transformação da sociedade e na educação das crianças e dos adolescentes. Ao mesmo tempo, porém, esses discursos são responsáveis pela sobrecarga do professor, que assume responsabilidades e funções muito amplas. Aqui percebemos, mais uma vez, a valorização da função acompanhada de sobrecarga profissional. Nesse cenário, os cursos de capacitação profissional passam a ser mais frequentes, pois se torna essencial que o professor, a quem tanta responsabilidade é conferida, seja qualificado e se atualize constantemente. (SILVA, 2013).

Em meio a essa proposta de formação para a cidadania e de responsabilização do professor, não podemos perder de vista o cenário que dá origem aos PCNs e o objetivo a que vieram esses parâmetros: a implementação de um modelo educacional proposto pela Conferência Mundial da Educação, da qual um dos principais organizadores era o Banco Mundial. A proposta educacional visada é aquela em que as novas tecnologias têm larga importância, assim como tudo que é identificado como fator de modernização, pois a proposta é uma inserção no mundo globalizado, no desenvolvimento. No fim, os PCNs surgem para atender a uma política educacional que segue o modelo de mercado, assim como toda a reformulação da educação brasileira. (SILVA, 2013). A escola, nesse contexto, fica com a enorme tarefa de ser a instituição que tem a responsabilidade de transformar a sociedade, o que sobrecarrega a instituição e seus profissionais, tudo isso forjado no conceito de cidadania, que passa a ser a grande busca, ainda que represente um ideal amplo e mal delineado, que coloca na escola a aposta de resolução de qualquer aspecto social.

Percebemos, então, como o perfil do professor vai sendo modificado conforme o período, sendo que alguns traços permanecem, enquanto outros são radicalmente alterados. Os discursos, a representação que se tem sobre o professor se modificam de acordo com as exigências do ensino de LP, que são definidos de acordo com as políticas e ideologias vigentes nos contextos sócio-histórico-culturais. Nesse ponto, achamos relevante o que diz Louro (1997, p. 465, grifos da autora) sobre as representações:

Vale notar quem utiliza o poder para representar o outro e quem apenas é representado. Isso se torna particularmente importante, se pensarmos que, na maior parte das vezes, as mulheres e as mulheres professoras são definidas, e portanto representadas, mais do que se definem. Homens – parlamentares, clérigos, pais, legisladores, médicos – auto-arrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, *dizem* sobre elas. Como consequência, elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações.

## 1.2. A responsabilidade social em cena

*“[...] o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. [...] Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho”.*  
(Paulo Freire).

*“E é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os de mercado”.*  
(Paulo Freire)

Diante do quadro histórico que foi apresentado, pudemos entender quando surge como função do professor assumir responsabilidades sociais em relação aos seus alunos para o exercício da cidadania. Hoje, muito se tem discutido na escola a esse respeito, pois os professores são cobrados para que o ensino leve em conta, com base nos PCNs, as vivências, os interesses, as necessidades, enfim, a realidade extraescolar do aluno e não apenas o conteúdo a ser ministrado na disciplina. Por outro lado, há também uma tendência a se pensar que a responsabilidade da escola consiste apenas em instrumentalizar, preparar os alunos para o mercado de trabalho e para o vestibular/ENEM. Percebe-se que as escolas têm atuado fortemente no sentido de cumprir a segunda responsabilidade, aplicando provas simuladas, questões que se assemelham às do ENEM, cobrando do aluno que realize suas atividades em um tempo estipulado, assim como a realização de um grande número de redações, as quais consistem basicamente em textos dissertativos que se encaixam em uma fórmula, conforme cobrado em exames que dão acesso às universidades. Muitas vezes, porém, esta última responsabilidade tem atravancado a atuação em favor da primeira que citamos: preparar o aluno enquanto cidadão.

Em tempos em que são postos em jogo o pensamento crítico na escola, a oportunidade de o aluno posicionar-se, a autonomia do professor e, até mesmo, sua decência, quando acusado de doutrinador e obrigado a não posicionar-se sob o risco de punição; em um cenário político e educacional que tem como proposta a *Escola sem Partido*, que defende o ensino conteudista, desvinculado de questões sociais e ideológicas e para a qual o professor é mero instrumento, sendo contestado o seu papel de educador, nos colocamos a pensar sobre duas questões centrais. Em primeiro lugar, sobre a função de um ensino tão-somente conteudista. Sobre este tópico, concordamos com Freire (1993, p. 86), que por tantas vezes será retomado neste trabalho: “por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática”. Em segundo lugar, refletimos sobre qual seria a função do professor em uma concepção que se propõe, além de conteudista, neutra. É em Florestan Fernandes (1987) que nos apoiamos, neste momento, para argumentar que o professor é educador e que é impossível uma separação entre este seu papel e o de cidadão, o que torna também impossível que sua ação pedagógica se faça de forma neutra. Ao falar sobre uma pretensa neutralidade ética, F. Fernandes (1987) afirma que este assunto, necessariamente, implica falar sobre uma “responsabilidade intelectual”, uma responsabilidade social. Segundo o autor, na época da escrita da obra supracitada, havia a defesa, por alguns, de que deve haver separação entre a figura do professor e do cidadão que ele é, uma disjunção em que o educador está de um lado e o cidadão, de outro. Isso, porém, é algo perigoso, pois tira do professor sua característica essencial e o torna mero instrumento, conforme pretende a *Escola sem Partido*. O perigo consiste, assim, no fato de que “[...] Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela *democrática* ou *totalitária*”. (F. FERNANDES, 1987, p. 21-22, grifos do autor).

Diante do exposto, nosso enfoque neste trabalho será justamente essa responsabilidade social que está preocupada com o aluno enquanto cidadão e sujeito de vivências múltiplas, e não apenas um aluno que ingressará na universidade após sair da escola. Aliás, sabemos que nem sempre isso acontece, e é justamente por isso que a escola, e conseqüentemente os professores, possuem papel basilar na formação social de seus alunos. E entendemos que “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2015, p. 16, grifos do autor).

Tendo em vista o papel que é outorgado à escola, podemos inferir que ao professor, como uma das partes centrais no processo de ensino/aprendizagem, é atribuído um importante papel na formação do aluno, sendo necessário que ele assuma responsabilidades sociais no

processo formativo. É com base em Freire (1993) que destacamos que qualquer profissional, qualquer prática ou atividade desenvolvida no mundo exige que se assumam responsabilidades. E, para o autor:

[...] Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social. (p. 89).

É inegável o importante papel que o professor exerce no cenário educativo, mas seria desumano querer que, sozinho, ele produza mudanças e depositar somente em seus ombros a responsabilidade pelo processo. Ele precisa de condições, inclusive financeiras, de apoio, estrutura, de políticas públicas bem definidas para a educação, o que não tem sido oferecido. Assim sendo, fica concentrada no professor a responsabilidade por toda a educação, inclusive pelo seu fracasso. Sobre isso, Freire (2015, p. 64-65) afirma que

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Pudemos observar, a partir da retomada histórica que foi feita, que há uma desvalorização do profissional docente não apenas financeira, mas também social, a qual se mantém presente ainda hoje. Na verdade, a imagem do professor é algo bastante paradoxal, já que nele é depositada a culpa de um mau ensino, mas, ao mesmo tempo, a responsabilidade por ensinar tudo aquilo que o aluno precisa saber, e o papel central na construção de uma educação de boa ou de má qualidade são também incumbências suas, o que o torna valorizado por ser depositada nele grande confiança para o exercício destas funções. Ao lado de toda a importância que é colocada na figura do professor, sempre se discute sobre a precarização da profissão e dos profissionais docentes, a necessidade de que se atraiam melhores professores para que tenhamos uma melhor educação, desvalorizando, assim, os profissionais atuantes. É o que Ramos (2013, 2015) vem demonstrar: uma desqualificação do professor pelas suas condições e um enaltecimento na função, com base em afirmações que representam o professor como o profissional mais importante do país. As afirmações de Nóvoa (1999) sobre esta situação também explicam de forma bastante clara o que estamos dizendo. Para este autor, há uma tendência a se projetar no futuro todas as expectativas do presente e em

preconizar um civismo em sociedades que não possuem, de fato, uma vivência democrática, numa tentativa de compensar esta situação. Assim, há uma presença enorme de discursos que não correspondem à prática, um processo em que “o verbo substitui a acção” e “o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas” (p. 13). Nesses dois processos, quando se prega o civismo ou na projeção para o futuro, o professor é um ótimo alvo para que as responsabilidades sejam todas nele depositadas. É aí que a sua representação torna-se bastante paradoxal:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p 13-14).

Neste contraditório processo de centralidade do professor, grande importância é dada à formação inicial e à formação continuada. Assim, a formação do professor é tida como algo que acontece apenas de forma escolarizada. O que Tardif (2000) nos mostra, porém, é que a formação do professor depende de conhecimentos muito abrangentes e heterogêneos, o que envolve não apenas uma formação escolarizada e o conhecimento de teorias, mas um conhecimento pedagógico, o qual só se adquire na prática. Assim, os saberes profissionais dos professores e aqueles que são transmitidos na universidade não são equivalentes. Sobre a situação na América do Norte, Tardif (2000, p. 12) afirma que há uma distância entre estes últimos e os saberes profissionais. É na prática docente que o professor mobiliza saberes e, ao mesmo tempo, os constrói.

Diante dessa representação contraditória e na tentativa de valorizarem-se, os professores assumem responsabilidades que não são suas, buscando que suas práticas atendam aos discursos e representações que circulam sobre si de que a principal profissão de um país é o professor, de que ele tem um papel crucial na formação de uma sociedade melhor e, por isso, tem uma enorme responsabilidade a ser assumida. Nóvoa (1999, p. 17) explica que todos os problemas, inclusive políticos, que não são solucionados são transferidos à escola como um problema pedagógico. Assim, “O que não é possível fazer noutras arenas transfere-se para o campo da educação”. É claro que a escola, e consequentemente os professores, podem e devem ajudar na construção da cidadania, mas não cabe somente ou primeiramente a eles esta responsabilidade.

É ainda em Nóvoa (1999) que nos apoiamos para mostrar a relação da escola com a comunidade nesse processo de assumir responsabilidades. Segundo o autor, o século XX tem



como característica o fato de as crianças passarem mais tempo separadas da família, o que leva a uma supervalorização da função da escola e, ao mesmo tempo, da abdicação da função educativa por parte da comunidade, o que gera uma sobrecarga para a instituição e seus profissionais. Assim, problemas que os próprios pais não conseguem resolver em relação aos filhos no âmbito familiar são transferidos para os professores. Nóvoa (1999, p. 17) fala sobre essa transferência de responsabilidade aos professores e o abandono de função por parte dos pais:

Os pais que exigem à escola a defesa dos valores, da tolerância e do diálogo, reclamando mesmo a restauração da ordem e de normas de disciplina ditas de 'tolerância zero', são os mesmos pais que deixam os filhos ver filmes ou divertirem-se com jogos para computador de extrema violência.

Toda essa tentativa de valorização por parte dos professores, porém, lhes é muito cara e, talvez, uma das principais causas do fracasso e mal-estar destes profissionais, pois a partir do momento em que assumem como suas responsabilidades que são de outras pessoas, de outras esferas da sociedade, ficam sobrecarregados, não conseguindo cumprir tudo o que propõem; além disso, como consequência ele é acusado de não saber e não ser capacitado para cumprir sua função, de não ter formação suficiente para exercer a profissão. Concordamos com Nóvoa (1999, p. 16) sobre este aspecto:

A escola e os professores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores, e que eles próprios, por vezes, se atribuem.

Apoiamo-nos, mais uma vez, em Freire (2015) para dizer que, se o professor não tem seus direitos garantidos, se sua dignidade não é respeitada e as condições e estrutura em seu trabalho são insuficientes, há grandes chances de que sua atuação seja menos eficaz, de que o cumprimento de seus deveres seja incompleto. Seu desprestígio faz com que a sua luta seja por questões salariais e de valorização profissional, bem mais do que por melhorias e mudanças educacionais. Assim sendo, a desvalorização do professor e as acusações de que é alvo sobre os problemas da educação atrapalham todo o processo formador, pois interferem de forma direta na atuação docente. Aqui, ressaltamos novamente que a ausência de direitos interfere no cumprimento de deveres, ou, como nos diz Freire (2015, p. 93-94), "O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação".

Apesar de desanimador e dificultador, tal cenário de desrespeito e precariedade não exime o professor de suas responsabilidades, não justificando que exerça mal a profissão. Esse contexto, segundo Freire (2015), dá ao professor duas saídas: desistir da profissão por cansar-se de tais ofensas ou, se a escolha é nela permanecer, ampliar ainda mais a atuação, enfrentar o cenário que assola a educação, o que chama o educador e o cobra que exerça de forma ainda mais efetiva o seu papel político, a sua luta contra este panorama degradante:

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 2015, p. 66).

Chegamos, aqui, a um ponto central: a atuação política do professor, ou a impossibilidade de um agir neutro. Educar é essencialmente um ato político, assim como qualquer outra prática humana. Porque ser “sem partido” não faz referência a uma questão política no sentido estritamente eleitoral, mas, principalmente, diz respeito a não tomar partido, a não assumir um posicionamento frente à realidade que nos cerca em qualquer prática cotidiana. E um não posicionar-se é, simplesmente, impossível, se consideramos que mesmo uma tentativa de não posicionamento já é, em si mesma, um posicionamento. A educação, que é uma prática e uma atividade humana de interação entre sujeitos, demanda que sejam feitas escolhas: do que ensinar, de qual maneira, com quais objetivos. “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não ser neutra” (FREIRE, 2015, p. 68). Logo, não é problema que o professor demonstre seu posicionamento, o qual, por mais que se tente o contrário, sempre existirá. A questão política na educação, conforme Guzzo (2011, p. 51), “[...] nos remete ao conceito de que educar politicamente é promover ações no diálogo, na práxis, na autonomia, na esperança, na criatividade, na justiça e na liberdade.” É subversão à ética, portanto, não a explicitação de posicionamento por parte do professor, mas a sua recusa a aceitar que o outro – aluno – discorde e se posicione de forma diferente ou a imposição de uma visão ao aluno:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 2015, p. 75).

Com base na discussão até aqui desenvolvida, estamos chamando de responsabilidade social o que Paulo Freire (1987, 1993, 1997, 2015), assim como outros autores (C. FERNANDES, 2011; GOERGEN, 2011b; GUZZO, 2011; A. SEVERINO, 2011), chamam de educação ética ou educação política. Entretanto, preferimos continuar chamando de responsabilidade social, termo que abarca a questão ética e política. Ao falar em ética estamos falando sobre um conceito que foi e ainda é muito discutido na Filosofia, como sintetiza Chauí (2000), e isso poderia gerar mal entendido. Não entraremos nessa discussão por não ser tema do nosso trabalho. Chamar de educação política poderia fazer pensar em um engajamento que tem sido visto com maus olhos no atual contexto brasileiro, podendo ser confundida com doutrinação. Assim, responsabilidade social restringe e define melhor o tema do qual estamos tratando. Usar esse termo, no entanto, não significa pensar uma educação neutra, até porque, como já explicitamos, não acreditamos em qualquer atividade que seja isenta de ideologia. Concordamos quando Guzzo (2011) fala sobre a ética na educação sugerindo que ela é responsável por introduzir a dimensão do sujeito no processo educativo. Nesse sentido, a afirmação abaixo nos é útil:

A questão ética, como reflexão sobre o ato moral que legitima nossas relações sociais, introduz, no ambiente educativo, a dimensão do sujeito. Por ela questionamos os princípios e o que fundamenta um campo humano, levando-nos a pensar na questão desse sujeito como elemento singular. Essa dimensão introduz na problemática pedagógica conceitos e objetivos que vão além das práticas escolares propriamente ditas e que estão ligados à autonomia, à disciplina e ao próprio sujeito no contexto social. (GUZZO, 2011, p. 49).

O que pensamos sobre responsabilidade social é condizente também com a ideia de Goergen (2011b, p. 120) de que “[...] a virtude da responsabilidade torna-se chave do futuro da humanidade. [...] O sentido da responsabilidade deve ser social.”. Ou com o que A. Severino (2011, p. 130-131) considera ser a educação:

Ora, a educação é uma modalidade de ação intrinsecamente relacionada à existência do outro. É uma prática que, por sua natureza, pressupõe uma intervenção sistemática na condição do outro. Sendo uma prática interventiva, traz em seu próprio processo um risco muito grande de atingir a identidade e a dignidade do outro. Por isso mesmo, ela é lugar onde se faz ainda mais necessária a postura ética, tal o potencial que tem de agredir a dignidade do outro, dos educandos. A exigência da eticidade assume dimensão de radicalidade na prática educativa. Sob essa perspectiva, só a política se situa em nível de gravidade ética como a educação.

Como dissemos, o que chamamos de responsabilidade social engloba uma questão ética. Assim, o conceito tem relação também com o que Goergen (2011b, p. 121) chama de educação ético-moral:

O que se espera da educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social.

A. Severino (2011) reafirma a introdução da dimensão do sujeito na educação a partir da questão ética, da qual fala Guzzo (2011), já que o autor argumenta que a necessidade ética manifesta-se justamente devido à relação de troca, de convivência com o outro, ou seja, na dimensão interpessoal. É o contato com o outro que faz surgir a necessidade de um agir ético, que leve em conta a dignidade do outro com quem me relaciono. Ou seja, “[...] seu surgimento e instauração se constituem em referência ao reconhecimento e respeito da dignidade da pessoa humana.” (A. SEVERINO, 2011, p. 130). E, tal como Freire (2015), acreditamos que rompe com a ética pedagógica tanto o professor autoritário, que desrespeita seu aluno e a sua realidade, quanto o professor licencioso, que não coloca limite aos alunos, deixando, assim, de cumprir o seu papel.

Enfim, por responsabilidade social estamos entendendo uma maneira de posicionar-se enquanto docente que leva em conta que o aluno possui uma vivência fora da escola, que ele é um cidadão e que a escola tem um compromisso com esse aluno enquanto sujeito, com sua formação não apenas no que diz respeito aos conteúdos disciplinares, mas também com sua atuação no mundo, com sua criticidade, seu posicionamento, o respeito para com esse sujeito e sua realidade. Nesse sentido, ela exige do educador um agir político, um pensar politicamente, que, como afirma F. Fernandes (1987, p. 24), “[...] é alguma coisa que não se aprende fora da prática”, mas que acontece no cotidiano da sala de aula, da atuação docente:

Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Logo, o conceito de responsabilidade social está relacionado a uma educação que é não só para a escola, mas para a vida, para a formação do aluno enquanto ser humano, que trate de temas referentes à diversidade e ao respeito, à ética e à democracia, que leve em conta o diálogo. A própria maneira de lidar com o ensino da língua demonstra uma responsabilidade social. Tratá-la como de fato funciona na vida social, não ignorando sua natureza dialógica, é uma maneira de preparar o aluno, apresentá-lo a padrões de linguagem a que ele não tinha acesso, não desconsiderando o padrão da comunidade em que ele vive; oportunizando que a língua seja não empecilho, mas instrumento de expressão, maneira de colocar-se no mundo,

de ser ouvido. Isso não significa deixar de ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa, ou que o professor não precise dominar os conteúdos de sua área:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, ao seu ‘saber de experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2015, p. 101).

Significa é que as aulas não fiquem restritas a isso, que o conteúdo esteja vinculado à realidade social, à vivência do aluno, conforme propõe Paulo Freire (2013, p. 245) ao dizer da incompatibilidade entre uma proposta democrática e as salas de aula “resguardadas do mundo”, com uma concepção de educação que é “cinzenta, insossa, fria” e pautada em uma prática de depósito de conteúdos nos alunos.

Enfim, acreditamos que é preciso buscar um equilíbrio no que diz respeito a este assunto. Uma aula não se faz apenas de questões conteudísticas, mas também não pode esquecer os conteúdos e reduzir-se simplesmente a questões políticas e ideológicas. A aula de Português precisa servir para dar acesso ao aluno a conhecimentos sobre a área, maior domínio da língua materna. Mas é importante que os conteúdos estejam vinculados à realidade e, por isso, que o caráter ideológico e político esteja a isto vinculado. Portanto, assim como Freire (1993, p. 108-109, grifos do autor), consideramos equivocado

[...] quem considera que a boa *educação popular* hoje é a que, despreocupada com o desvelamento dos fenômenos, com a razão de ser dos fatos, reduz a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos, entendido este como o ato de *esparadrapar* a cognoscitividade dos educandos. Este equívoco é tão carente de dialética quanto o seu contrário: o que reduz a prática educativa a puro exercício ideológico.

O conceito de responsabilidade social da maneira como propomos nos remete, de alguma forma, aos PCNs. Conceitos como letramentos e multiletramentos, gêneros textuais e discursivos e a forma como é tratada a leitura e a escrita, bem como a avaliação e a questão do diálogo são abordados no documento e, ainda que o mesmo tenha origem em princípios neoliberais, de forma que dificulta pensarmos suas propostas como emancipatórias, fazer alusão a tais aspectos abre caminho para que uma educação de caráter emancipatório se desenvolva, ainda que isso contrarie a origem dos PCNs. Não estamos dizendo que tais

Parâmetros não apresentam problemas. No entanto, a forma como trata o ensino de língua, priorizando fatores sociais e interacionais, sem dúvida é um caminho para preparar os alunos enquanto cidadãos capazes de se posicionar, de construir conhecimento e pensamento críticos e exercer seus direitos e deveres de maneira mais eficaz.

É importante deixar claro, porém, que não acreditamos que o professor de educação básica esteja conseguindo cumprir tudo o que estabelece o documento, o que talvez possa estar relacionado a algumas dificuldades já conhecidas do cotidiano docente, como o curto prazo para o cumprimento de um programa e cronograma extensos, o número muito grande de alunos por turma, a falta de participação dos pais no processo formativo e, até mesmo, a cobrança por grandes e variadas responsabilidades que chegam ao professor, que precisa conciliá-las com o conteúdo programático. Assim, pensamos que o discurso oficial não necessariamente representa – e muitas vezes não o faz – a prática. Ainda assim, consideramos importante levá-lo em conta, pois é ele que estabelece o que há de proposta para o ensino, o que, em tese, deveria estar ocorrendo. Ou seja, concordamos com Freire (2013, p. 277) quando este afirma que:

O discurso oficial porém tem valor, de um lado histórico, de outro, sobretudo, para os progressistas que não só poderão mas deverão usá-lo em sua luta. Usá-lo no sentido de, mostrando a incoerência entre ele e a prática social, cobrar a diminuição crescente da distância entre o que se apregoa no discurso e o que se faz na prática.

É com base no que dissemos sobre os PCNs que justificamos o fato de alguns temas estarem presentes e receberem um grande enfoque no roteiro de entrevistas que elaboramos, por sua relação com a responsabilidade social do professor e seu potencial enquanto proposta de formar melhores cidadãos. Dessa forma, a responsabilidade da qual falamos tem a ver com o conceito de letramentos, o qual amplia a noção de alfabetização, integrando a ela questões que são sociais, que têm relação com o mundo e as relações que o constituem. Sobre o termo letramento, Magda Soares (2009, p. 20) explica que

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento que, como já foi dito, vem se tornando de uso corrente [...].

Hoje, o termo é ainda mais abrangente, pois se reconhece que leitura não se restringe à linguagem verbal, especialmente pelas novas relações e novas formas de comunicação que as novas tecnologias e o processo de globalização trazem. É preciso que o processo de

letramento abarque as diferentes linguagens, já que elas permeiam, em conjunto, e cada vez mais, as relações e as atividades corriqueiras. Assim, trabalhar as diferentes linguagens em sala de aula é uma maneira de levar em conta a diversidade cultural, a pluralidade. É levar em consideração que a leitura é um aspecto social e não consiste em mera decodificação. Nisso consistem os multiletramentos (ROJO, 2012). Por tudo isso, consideramos que esse aspecto é parte das responsabilidades sociais do professor de Português. É importante ressaltar, porém, que não estamos considerando que os multiletramentos sejam parte das responsabilidades sociais do professor pelo simples fato de serem uma demanda imposta pela globalização, pois, nesse caso, estaríamos de acordo com uma educação que leve em conta apenas as cobranças de mercado que os alunos enfrentarão após saírem da escola, ou seja, um ensino tecnicista e instrumentalizador. A importância de seu estudo é exatamente o fato de levarem em conta a pluralidade, a realidade dos alunos.

Instrumentalizar e preparar o aluno para o mercado de trabalho não é, por si só, um problema, já que os alunos serão cobrados a estarem aptos para essa realidade. O problema consiste em considerar que o ensino instrumentalizador, bancário, se retomamos Freire (1997, 2015), que deposita conhecimentos e conteúdos nas cabeças dos alunos, é suficiente. É essencial priorizar uma “Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela” (FREIRE, 2015, p. 123). É problemático oferecer somente um ensino mecanicista e fazer com que ele seja o centro, ocupando o lugar que deveria ser do sujeito aprendiz e suas necessidades. Uma educação que atende à ética do mercado, aos interesses econômicos, a quem interessa “dispor de um indivíduo competente, hábil no manejo de conhecimentos e técnicas, maleável e adaptável aos intentos do capital” (GOERGEN, 2011b, p. 99) é uma educação bancária, termo cunhado por Freire (1997, 2015) e que se refere à educação como um ato de doação daquele que sabe aos que nada sabem, o que impede a verdadeira construção de conhecimento em prol de sua narração pelo professor e memorização por parte do educando. Assim, uma educação meramente instrumentalizadora, logo, bancária, tem graves implicações, pois:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1997, p. 58).

Por outro lado, a educação que se pretende problematizadora, que é contrária à bancária, não faz comunicados, mas sim, permite a comunicação, possibilita o diálogo, pois seu objetivo é preparar o aluno para a cidadania em sentido amplo, a qual,

[...] de outra parte, exige um ser autônomo, independente e crítico, capaz de decidir, por conta própria, os destinos de sua vida no interior de um projeto de corresponsabilidade social. O mundo econômico exige competência, competitividade, a busca de vantagens; a cidadania requer conhecimento e reconhecimento da diferença, solidariedade e busca do bem-estar social. (GOERGEN, 2011b, p. 99).

A perda de espaço da problematização e a larga importância que tem sido dada ao ensino que prioriza os interesses de mercado, isso sim é um grande problema. Assim, mais uma vez recorremos a Freire (2015, p. 25) para explicar que:

[...] É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Temos presenciado uma situação de anti-formação de perto com a Reforma do Ensino Médio, em que, sob o pretexto de flexibilização do currículo, disciplinas de caráter formador deixam de ser contempladas, mesmo com o aumento considerável da carga horária do aluno na escola, enquanto a profissionalização e as novas tecnologias passam a ser o foco, sob a alegação de que o aluno de hoje, digital, precisa aprender através de meios mais adequados ao seu contexto, de que o ensino profissionalizante em detrimento do ensino formador é um aperfeiçoamento da escola que beneficia os alunos, e não uma privação, tentando convencer a sociedade da pertinência da “proposta”/imposta. O Ensino Médio passa a ser, portanto, oficialmente de caráter treinador e atende claramente às demandas de mercado, formando profissionais e não cidadãos. Aliás, formando profissionais nas classes que são atendidas pela escola pública, já que as escolas privadas, embora precisem atender à mudança, possuem estrutura para oferecer aos alunos um número maior de possibilidades de áreas a serem escolhidas na composição da formação. Essa diferença é fator de intensificação das já gritantes desigualdades sociais e de ofertas de oportunidades, já que há dificuldade na escola pública até mesmo para contratação de outros professores para cumprirem a nova carga horária do Ensino Médio. O aluno adolescente, entre os quinze e dezesseis anos, ainda muito imaturo e indeciso em relação a gostos, em constante processo de desenvolvimento e formação, é encarregado de escolher uma única área de conhecimento, uma profissão, de



modo que fica uma lacuna na formação em relação aos outros saberes, em relação ao desenvolvimento de pensamento crítico. A tecnologia passa, oficialmente, a ser superestimada em relação à intersubjetividade, às relações humanas. Desse modo, vamos acompanhando, tolhidos, o processo em que “A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos.” (SANTOS, 1999, p. 8).

Outro aspecto abordado em nosso roteiro de entrevista diz respeito à individualidade do aluno. Acreditamos que essa questão não necessariamente perpassa uma atenção que seja fixa em cada um dos alunos, ou no conhecimento em profundidade do todo de cada um. Aliás, talvez não seja possível que o professor aja desta forma diante da quantidade de alunos que ele tem em cada turma. No entanto, não é possível também que seja dada uma aula em que se pressupõe padronização/homogeneização dos discentes. Nesse sentido concordamos com Moretto (2010, p. 53), que afirma:

O conhecimento do contexto social dos alunos é de fundamental importância para o processo de ensino. Não é imperioso que o professor conheça um por um os alunos, mas que saiba das características do grupo como um todo. A partir delas, o professor trabalhará valores, conceitos, linguagens e atitudes.

Assim sendo, esse aspecto implica mais uma atenção do professor para cada turma de uma forma diferenciada, de uma tentativa de diversificação das formas avaliativas, da forma de ensinar, dos temas abordados, de maneira que abarque tanto quanto possível as necessidades de todos os alunos. Desse modo, o aspecto da atenção à individualidade em sala de aula esbarra na questão do diálogo, da abertura para ouvir o outro, para conhecer a história, o contexto, as necessidades dos alunos. Para que ele possa se colocar, opinar, e não apenas ouvir ou receber o que o professor diz. Esse posicionamento do aluno, que é possível quando há abertura para o diálogo, cria oportunidades para que o professor conheça melhor as vivências, contextos e interesses de seus educandos. Logo, este escutar de que necessita o processo educativo, conforme Freire (2015), não é exatamente a capacidade auditiva que temos cada um de nós, mas a **disponibilidade** do sujeito para ouvir o outro, o que significa, como consequência, uma abertura para o outro e, acima de tudo, para a diferença, o que não exige “de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria *escuta*, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar.” (p. 117, grifos do autor). Logo, permitir que o aluno se coloque não é um favor, mas um direito do aluno e uma responsabilidade do

professor; é permitir que os sujeitos exerçam a sua cidadania e uma forma de tentar atender às necessidades dos educandos.

Diante do exposto, podemos entender o diálogo como peça fundamental, base para todo o processo educativo, de forma que todas as ações pedagógicas devem ter como pilar uma prática dialógica. Assim sendo, o ato de avaliar, por exemplo, não acontece sem o devido conhecimento das habilidades e dificuldades dos sujeitos discentes. Não acontece sem que, antes, o professor tenha tido disponibilidade para os anseios de seus alunos. Desta forma, entendemos que a avaliação, dependendo da concepção que se tem sobre ela, faz parte da responsabilidade social do professor, de forma que, para conseguir cumprir tal responsabilidade e assumi-la como instrumento facilitador do processo educativo, não é possível que se considere a avaliação como um acerto de contas ou mero quantificador, mas sim, um momento privilegiado, o que implica uma ressignificação deste instrumento no processo educativo. (MORETTO, 2010). A avaliação tanto pode ser usada como forma de amedrontar e “provar” os conhecimentos do aluno, como pode ser algo que parta das aulas e sirva como diagnóstico: do que foi apreendido e do que ainda precisa ser mais trabalhado. Ela é parte do processo de ensino e é instrumento que serve para avaliá-lo, devendo, portanto, partir dele, já que “Os objetivos do ensino balizam a avaliação: são eles que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos.” (BRASIL, 1998, p. 94). Assim sendo, uma avaliação, para ser considerada parte da responsabilidade social do professor, está sempre vinculada ao que foi ensinado e tem “um olhar que é retrospectivo – vê o que foi feito antes – e outro prospectivo, que aponta para futuros rumos e para futuras opções” (ANTUNES, 2009, p. 220). A avaliação, portanto, desenvolve um importante papel no processo de ensino/aprendizagem. D. Fernandes (2009, p. 40) explica que “A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso!”.

Os gêneros textuais também abrangem a dimensão da responsabilidade social da qual estamos falando. Isso porque eles estão muito imbricados no cotidiano de qualquer pessoa, pois “Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Assim sendo, eles perpassam a vida de todos os sujeitos. A comunicação acontece através de gêneros textuais, os quais têm origem nas necessidades e nas atividades humanas. Desse modo, “Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). A própria definição de

gêneros trazida por Marcuschi (2005) demonstra a sua relação com o aspecto social e cultural, o que envolve, inevitavelmente, a questão da cidadania em seu sentido mais amplo, já que os gêneros são formas de ação social e são realizados em contextos específicos. Voltando-se diretamente para o trabalho com textos no ensino, Marcuschi (2005) considera que tanto a produção quanto a compreensão podem melhorar a partir do conhecimento de um número variado de gêneros e seus funcionamentos, já que todo texto se materializa em um gênero.

Os gêneros correspondem ao que de fato usamos para nos comunicar no dia-a-dia, portanto, trabalhá-los faz mais sentido e se aproxima mais do que os alunos vivenciam fora do contexto escolar, o que permite desenvolver uma maior desenvoltura comunicativa, já que correspondem aos “usos autênticos” da língua no cotidiano (MARCUSCHI, 2005), ao contrário de trabalhos em sala de aula que são desenvolvidos com base em frases soltas e descontextualizadas. Antunes (2009, p. 50-51) explica essa questão quando mostra uma mudança de paradigma no trabalho com a leitura e a escrita, indo das frases soltas para os textos:

As definições e classificações categóricas, que são possíveis no âmbito da palavra e da frase isoladas, foram dando lugar às dependências enunciativas e contextuais. Nessa perspectiva, as palavras e as frases passaram a ganhar pleno sentido na medida em que são vistas como partes de textos, como componentes de discursos, pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam e se afirmam no aqui e no agora de sua existência.

E mais à frente, na mesma obra, a autora continua falando sobre o texto na escola sem a dimensão interacional, descontextualizado, a conhecida redação:

Sob o rótulo da redação, qualquer um dos gêneros em circulação perde a sua especificidade e se conforma a uma espécie de fórmula, de modelo, extremamente bitolado e artificial. Aquele que escreve, por sua vez, perde a sua identidade pessoal e assume a outra, de um grupo amorfo, detalhadamente uniformizado, que tudo vê e diz sob a mesma ótica e a mesma forma. (ANTUNES, 2009, p. 102-103).

E, levando-se em conta que a partir dos discursos agimos socialmente, a inserção de um sujeito que domine uma gama variada de gêneros poderá ser mais ampla e eficaz, pois, conforme Bezerra (2005), não existe sujeito iletrado, mas sujeitos que dominam diferentes níveis de letramento, relativos a diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. Nesse sentido, quanto maior for o número de gêneros estudados e o domínio de seus funcionamentos, mais letrados serão os alunos. E, sendo mais letrados, conseguem participar de forma mais ativa das questões sociais de suas comunidades, conseguem exercer de maneira mais efetiva a cidadania em diferentes contextos e situações, pois, segundo Antunes (2009),

uma educação linguística ampla é condição de cidadania. É nesse sentido que a leitura e a escrita, o trabalho com a produção e a compreensão textuais também dizem da responsabilidade social do professor, desde que ele seja contextualizado e baseado no trabalho com gêneros, com textos que de fato circulam na vida social.

Embora os trabalhos com leitura e escrita sejam complementares um ao outro, eles se distinguem. Ler fluentemente não é garantia de uma boa escrita. Assim, os dois aspectos devem ser enfocados e devem caminhar juntos, em um trabalho de produção e compreensão textual profícuo, dando espaço para que a leitura seja aquilo que expressa “[...] o respeito ao princípio democrático de que todos têm *direito à informação, ao acesso aos bens culturais* [...]”. (ANTUNES, 2009, p. 193, grifos da autora) funcionando como

*uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência do encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu.* (ANTUNES, 2009, p. 195)

Por outro lado, escrever é situar-se sempre em um contexto específico de interação verbal. Assim, a escrita está sujeita aos elementos linguísticos, mas não só. Ela também é determinada pelos fatores sociais e culturais de onde surge tal interação (ANTUNES, 2009).

### **1.3. A relação prática e teoria**

Vimos, até aqui, falando sobre um movimento mercadológico que vem atingindo o cenário educativo. Dissemos que este movimento tem sido uma forte tendência em grande parte das escolas, o que implica um ensino instrumentalizador, “que objetiva adaptar e assim tornar o homem útil ao sistema econômico. Não é o ser humano, enquanto ser humano, que se encontra no centro da educação, mas o sistema ao qual ele tem que ser moldado”. (GOERGEN, 2011a, p. 9). Ou seja, percebemos o que Jorge Larrosa Bondía (2013) chama de privatização da escola, que não se restringe às escolas privadas. Isso porque esta privatização depende das lógicas de funcionamento da instituição. Assim sendo, “quando a educação está a serviço da empresa, do futuro, do empreendimento, do investimento etc., se privatiza, ainda que a titularidade continue sendo pública”. Logo, tal privatização está relacionada ao fato de a

educação ser “pensada em função de interesses particulares, e não de interesses comuns”.<sup>3</sup> Deste modo, a formação para a cidadania, à qual tem sido dado um grande enfoque neste trabalho, é deixada de lado, enquanto se prioriza uma educação que instrumentaliza o aluno para o vestibular/ENEM e para o mercado de trabalho, importando-se, portanto, não com o seu posicionamento enquanto sujeito, com sua formação cidadã, autônoma e crítica, mas estritamente com o desenvolvimento de competências e habilidades, no qual impera a competitividade. Dito de outro modo, em meio a tantas cobranças, as escolas têm destinado o ensino apenas a treinar os alunos para que tenham sucesso no vestibular, para que saiam preparados para as exigências do mercado de trabalho, e não para pensar sobre os acontecimentos que o cercam. Conforme F. Severino (2011, p. 16),

A escola, para desespero dos educadores, vem cumprindo de forma canhestra seu papel de agente de integração social, com a institucionalização de modelos educacionais voltados para as necessidades de mercado, que mais e mais estimula o hedonismo e o consumismo como forma de afirmação da identidade. Tal fato só faz aumentar a responsabilidade dos educadores, que se veem compelidos a educar jovens com novos valores.

Diante desse embate entre diferentes tipos de formação na escola, com diferentes focos e objetivos, questionamo-nos acerca da função dessa instituição e, conseqüentemente, da função do professor. Já dissemos na contextualização sobre as mudanças que ocorrem em torno da representação do professor e voltamos a afirmar que:

Sabemos que a profissão docente [...] é uma realidade sempre em (re)construção e, por essa razão, difícil de explicar e caracterizar em termos definitivos. Ao longo do tempo, ser professor foi assumindo novos contornos de acordo com as mudanças sociais e as conseqüentes decisões políticas, acumulando, na actualidade, um conjunto de funções que outrora não lhe estavam destinadas. (MENDES; TEIXEIRA, 2011, p. 14)

Deste modo, diante da nova configuração global, surge uma nova preocupação: a necessidade de as escolas assumirem responsabilidades sociais com seus alunos. A necessidade de uma educação que se assuma como política, de uma educação que seja ética. É com o surgimento dos PCNs, como já vimos, que ganha centralidade no discurso oficial uma educação que tem como foco a formação de cidadãos. Uma mudança no ensino e na função da escola implica, necessariamente, uma mudança nas tarefas e responsabilidades do professor. Conforme Guzzo (2011, p. 46) “A emergência de um estudante cidadão e de uma escola

---

<sup>3</sup> As citações de Jorge Larrosa Bondía (2013) foram retiradas da entrevista “Desafios da Educação”, concedida pelo autor a Ederson Granetto, para a Univesp TV e publicada no canal Youtube em 15 de maio de 2013.

voltada para a formação nesse sentido passa, seguramente, por uma mudança na formação do professor, dirigindo seus atos a partir da consciência política e ética de sua práxis”. Assim, para atender às novas demandas, o professor assume responsabilidades que até então não tinha, ampliando suas funções, as quais passam a abarcar, de forma prioritária, a dimensão social do ato de ensinar, que talvez esteja mais para um ato de educar, de formar. Embora se venha falando muito sobre a substituição do professor pela tecnologia, Goergen (2011a, p. 9) demonstra que a sua presença, no cenário que vivemos hoje, faz-se ainda mais necessária. Em meio a tantos problemas sociais, o professor é chamado a ser ainda mais presente e a assumir ainda mais responsabilidades.

[...] Embora haja o encantamento técnico que, por vezes, já fantasia com a possibilidade do descarte do professor ou sua transformação em mero operador de equipamentos eletrônicos de ensino, apenas estamos iniciando a reflexão sobre a importante categoria da presencialidade como fundante de uma nova sociedade, orientada em categorias como alteridade, multiculturalidade, tolerância, diálogo.

Mas, diante de todo esse processo de mudança, é preciso que a universidade, responsável pela formação de professores, também assuma novas responsabilidades e mude sua postura frente aos conteúdos e os modos de ensinar. Menezes (1987) acredita que o que tem faltado na universidade é uma formação humanista, social, que tem sido substituída pelo acúmulo de informações. Mas, junto dessa formação humanista, é necessário que o aluno tenha também o conhecimento técnico da área estudada. E ambos não dispensam a competência prática, que não é sinônimo de um domínio da teoria. À universidade cabe, portanto, uma formação ampla, que abarque diversas competências; mas nem todas têm sido trabalhadas. Isso tem relação com o que diz Tardif (2000) sobre os conhecimentos profissionais do professor. Eles são múltiplos e, muitas vezes, podem parecer incoerentes e incompatíveis ao olhar científico na maneira como são mobilizados e relacionados na prática. Isso porque o agir docente não tem uma preocupação de coerência teórica como é cobrada na universidade, mas uma coerência com os objetivos pedagógicos, que também são muito amplos. O professor não precisa lidar, apenas, com o ensino de um conteúdo. É preciso cuidar da motivação e concentração dos alunos, da integração do grupo, de questões individuais de aprendizagem de alguns alunos, já que não existe homogeneidade em uma turma, trabalhar questões que sejam relevantes socialmente e cumprir um cronograma curricular que é imposto, dentre tantos outros objetivos. Ou seja, os saberes profissionais estão a serviço da ação, do modo mais eficaz de se atingir objetivos, que são muitos e simultâneos. E esses

saberes são adaptados e construídos pelos profissionais de acordo com os contextos de trabalho que eles vivenciam.

Ao contrário do conhecimento universitário, a prática não é assim tão generalizável. O conhecimento universitário é visto por Tardif (2000) como aplicacionista, baseado em uma divisão entre pesquisa, formação e prática, de modo que os pesquisadores produzem conhecimentos para serem transmitidos na formação dos universitários; estes, depois, aplicarão os conhecimentos em sua prática. Esse modelo, no entanto, é idealizado com base em uma lógica disciplinar, e não profissional. Logo, não leva em consideração a realidade do trabalho dos professores. Isso gera um grande impasse, pois, segundo o autor, enquanto as disciplinas são orientadas por questões de conhecimento, a prática profissional é orientada pela ação. Assim sendo, a ideia disseminada nos cursos universitários de que o fazer está na dependência do conhecer, de que fazer bem feito depende de que se conheça bem para, em seguida, aplicar, não é real.

A respeito da nova formação e atuação docente que são cobradas, no caso do ensino de línguas, inclusive a materna, a linguística exerce grande influência nas alterações dos programas dos cursos de Letras, com a implementação de novas teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem, a concepção de língua e as implicações que esta traz para o modo de ensinar. Assim, os cursos vão se fortalecendo teoricamente, modificando-se para atender às propostas dos PCNs de uma educação mais responsiva com um curso que prepare licenciados para se responsabilizarem pela formação de cidadãos. Concordamos com Guzzo (2011, p. 48) que os cursos universitários não formam, sozinhos, o professor, mas que a formação teórica que oferecem é importante para uma ação bem fundamentada:

Ao longo do exercício profissional, o professor vai construindo novas *competências*, pois é sabido que a formação não é decorrência única de um curso preparatório. Considero importante, contudo, essa base de formação docente na universidade, por ser esta um espaço destinado a construir os fundamentos necessários para a atividade. É aqui que aprofundamos os conhecimentos teóricos e técnicos e que procuramos descobrir o papel desempenhado pelo professor na compreensão dos fenômenos sociais.

Fazendo referência específica aos professores de Português, o que se pretende com essa nova formação é que eles enxerguem a língua, seu objeto de trabalho mais imediato, não como gramática normativa, ou como exercício escolar, mas como uma das maneiras de levar o aluno a posicionar-se frente à realidade que o cerca, como uma possibilidade de estabelecer diálogo, de ler e escrever de maneira eficiente e com objetivos, como maneira de expressar opinião e ideias, de permitir que os alunos ocupem seus espaços na sociedade através do

domínio e manejo dos diversos padrões e tipos de linguagem; enfim, que percebam como o uso efetivo e eficaz da língua possui um aspecto emancipatório.

Assim, o graduando em Letras tem uma formação que busca prepará-lo para assumir suas responsabilidades sociais, formando-se para saber lidar com o outro, com as individualidades dos alunos, os quais não são uma massa homogênea que apresenta as mesmas necessidades e os mesmos conhecimentos de mundo. Quando dizemos que os cursos de Letras precisam oferecer embasamento teórico sólido ao aluno, não pensamos em acúmulo de informações e conhecimentos, mas no estabelecimento de uma rede de conhecimentos que servirá de suporte para uma atuação docente que seja consciente, reflexiva. Pensamos em um professor que não repita modelos, mas que tenha a possibilidade e capacidade de escolher quais e por quais motivos seguir, em quais situações ou, até mesmo, criar seus próprios métodos com base nos já conhecidos. A teoria, aliás, precisa ser muito bem trabalhada durante a formação do professor, de forma que ele possa não decorar, mas introjetá-la como maneira de se posicionar e de agir. Concordamos com Guzzo (2011, p. 49) a esse respeito: “Investir na prática, sem a necessária valorização do saber teórico, é conduzir para a formação de um profissional preparado para a reprodução curricular e pouco afeito à construção de argumentos para criticar políticas e tomar decisões educacionais.”

É importante deixarmos claro desde já que não entendemos que teoria e prática sejam dois polos que não mantêm relação; ao contrário, pensamos que são duas dimensões de um mesmo processo. Logo, deveriam caminhar juntas, pois “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2015, p. 24). Nesse sentido, concordamos com C. Fernandes (2011, p. 66):

Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tencione e recrie a teoria.

No entanto, acreditamos que nem sempre as duas dimensões caminham juntas. É o caso das teorias que embasam os cursos de formação em Letras e a prática docente de Língua Portuguesa na escola. Temos observado muitas críticas em relação às ações do professor de educação básica, vindas, inclusive, da universidade. Nesse sentido, surgem algumas questões: até que ponto a formação que tem sido oferecida corresponde à prática docente? As teorias pedagógicas e linguísticas que embasam a formação em Letras têm partido da realidade



profissional dos professores, têm levado em conta suas experiências de sala de aula, têm surgido do contato com essa prática ou de uma idealização da mesma? O professor de Português conseguirá assumir todas as funções que lhe são atribuídas? São mesmo dele todas essas responsabilidades?

Se as teorias que vêm sendo oferecidas pelos cursos de Letras aos futuros professores não partem da observação da prática escolar, corre-se o risco de que o preparo para as responsabilidades sociais e para a nova atuação a que são chamados os professores fique restrito a um preparo teórico, o que pode ser problemático, já que haveria a cisão entre as duas dimensões de que falamos e, uma delas, a teoria, seria vista como aquilo que se comprova na prática, ou seja, como algo que vem antes da prática, de modo que os problemas desta são solucionados pelos caminhos que a teoria traz. (C. FERNANDES, 2011). Visto deste modo, o conhecimento teórico acaba por se formar com base naquilo que se idealiza, e não no que acontece de fato, distanciando-se da prática. O problema é que possuir um saber, dominar uma teoria não significa transpor, automaticamente, para a prática. Ou, conforme Gasparini (2013, p. 56-57, grifos do autor):

assim como há diferença entre saber *sobre* procedimentos metodológicos e saber *se apropriar* deles em ato, isto é, na atividade efetiva de ensino de uma língua estrangeira. [...] o conhecimento teórico não é automaticamente transferido para um saber-fazer em sala de aula. Por conseguinte, para que haja o advento desse saber-fazer, é essencial que o trabalho de formação do professor forneça amplas oportunidades para a atividade efetiva de ensino.

Entendemos, portanto, tal como Tardif (2000, p. 11), que “não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária”, já que muitas pesquisas têm mostrado que “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários”. Ter noção da responsabilidade social enquanto professor não é, necessariamente, assumi-las na atuação profissional. É nesse sentido que Goergen (2011a, p. 13) afirma que “Nem o esclarecimento epistêmico nem a instrução ética garantem um agir eticamente responsável por parte do indivíduo”. Como já dissemos anteriormente, nem sempre a prática funciona como propõem os documentos oficiais, porque nem tudo o que é previsto acontece de fato. Há uma inversão da lógica quando se cria uma teoria para ser testada na prática sem que se parta desta. Partimos da hipótese de que essa inversão pode estar ocorrendo com os discursos sobre a prática pedagógica, de modo a gerar uma distância entre o que se diz sobre a sala de aula e o que realmente acontece lá dentro, podendo gerar frustrações, sentimento de impotência e uma

falta de referência no agir docente que acaba por colocar em descrédito tudo o que se aprende na universidade, levando a um retorno ao que tradicionalmente é feito. Conforme Tardif (2000, p. 11-12),

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

O que estamos chamando de distância entre teoria e prática não é algo restrito a um conceito, mas alguma coisa composta por várias dimensões, tal como uma distinção entre saber e fazer; entre saber e saber-fazer; entre a formação oferecida pela universidade e a prática profissional que o professor vivencia na escola; entre a própria universidade e a escola enquanto instituições; entre o falar de conceitos e colocá-los em prática, seja na escola ou na universidade.

Talvez a própria universidade, a partir de um distanciamento da educação básica, coloque uma sobrecarga no futuro professor, pois seu discurso, legitimado pela fala de especialistas e pesquisadores, pelo discurso científico, pode ser encarado também como um discurso oficial, impondo o que deve ser feito e as maneira de agir em sala de aula, de forma vertical. Coracini (2003, p. 200), ao analisar revistas especializadas sobre o ensino de línguas, chega à conclusão de que o mesmo que foi observado nestes materiais pode ser percebido também nos cursos de formação de professores, qual seja:

uma tendência ao aconselhamento, à recomendação, características de toda relação intersubjetiva em que um (no caso, o professor) reconhece no outro (especialista) e este em si mesmo, autoridade, poder, para decidir o que deve ser feito, o que o outro deve fazer e como fazer para melhorar o ensino ou a aprendizagem em direção a um ideal orientado para a verdade e para o engajamento social e político.

Nesse sentido, concordamos com Menezes (1987, p. 155), o qual afirma que a universidade tem deixado de cumprir algumas de suas funções, “Em parte por suas próprias origens, em parte pela mutilação que sofreu nos longos anos da ditadura militar [...]”. Nessa mesma direção, Gasparini (2013) questiona sobre o ensino de Inglês, mas podemos pensar o mesmo em relação ao ensino de Português: se há tanta crítica a respeito do ensino na escola,

deve haver também uma indagação sobre a formação dos professores que estão promovendo este ensino, ou seja, sobre o que tem sido feito na universidade. Nóvoa (1999) argumenta que o professor universitário diz o que deve ser feito, mas, muitas vezes, ele mesmo não o faz, isto é, não dá o seu testemunho ético. Menezes (1987, p. 120) argumenta que uma das funções que a universidade tem deixado de lado é a formação de professores, que tem sido vista como o preço que deve ser pago para que se tenha espaço para a realização de pesquisas. Nesse contexto, “O licenciado é concebido pela universidade, hoje, como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia” devido a uma aversão ao saber prático, situação que “inviabiliza a formação universitária do professor do Ensino Médio e o reduz a um subproduto da formação de pesquisadores.” A solução, para o autor, está na aproximação entre as dimensões da teoria e da prática, entre licenciandos e os já licenciados em atuação profissional. Modificações na interface pesquisa-ensino e no posicionamento do docente universitário. Uma mudança, enfim, na universidade, que precisa encarar os problemas da escola pública como seus também, na medida em que formam seus futuros profissionais. São desafios, mas sem a concretização destes, nenhuma alteração didática será eficaz. Azanha (1987, p. 157) argumenta na mesma direção, afirmando que “O licenciado típico – mesmo aquele formado nas grandes universidades – é apenas um semiespecialista em alguma área do conhecimento e sem nenhuma preparação pedagógica”. Saviani (1986) também entende que a licenciatura tem sido apêndice dos bacharelados, de forma que o licenciando seja formado como se fosse bacharel para, depois, no ambiente de trabalho, se (re)converter, por necessidade, em licenciado. Para ele, as causas disso estão relacionadas à inferioridade com que tem sido tratado o ensino em relação à pesquisa. Parra (1987), em uma fala mais radical, também aposta na desvalorização do saber prático como cerne dos problemas que são de responsabilidade da universidade e que interferem na qualidade do Ensino Básico. O autor considera que o compromisso das universidades não tem sido com o ensino de conhecimentos, mas com a ciência, fazendo com que a diferença entre os cursos de licenciatura e de bacharelado seja não os conteúdos oferecidos, mas o nível de aprofundamento destes. Para ele,

O *como* ensinar crianças, jovens e adultos, então passa a ser encarado como atividade ancilar de segunda categoria, relegada, quando muito, aos horários menos nobres dos Congressos e Seminários de professores. E a Cinderela politizada, que tem o seu momento de brilho nesses encontros, vive todo um drama quando, após as doze badaladas, vestindo novamente o seu traje de Gata Borralheira, se vê perdida sem saber como resolver o problema de alfabetizar as cinquenta crianças subnutridas e desmotivadas de sua classe. (p. 129-130, grifos do autor).

Parra (1987), assim como Menezes (1987), considera que um caminho possível para a solução desses impasses entre teoria e prática seja o contato permanente entre a universidade e os professores do Ensino Básico, pois somente assim o aluno universitário pode ter noção dos problemas que enfrentará em sua prática de trabalho, dando significado aos saberes teóricos adquiridos no curso. Ou seja, é necessário que escola e universidade partilhem conhecimentos, de forma que seja possível à escola ajudar na formação de futuros professores, que os próprios professores atuem na formação de seus futuros pares; e, à universidade, que ofereça seus recursos e seu apoio aos professores já formados há mais tempo e em atuação.

Nagle (1987) aponta outro fator que está na base da distância da teoria e da prática, da transformação de licenciados em semiespecialistas. É a obrigação de que, para ser pesquisador, é preciso lecionar. Assim, professores universitários são cobrados para que sejam, ao mesmo tempo, bons pesquisadores e educadores. Logo, professores que querem ser apenas pesquisadores são obrigados a formar novos professores. E professores que não querem se dedicar à pesquisa são obrigados a fazê-lo. Falta-lhes, muitas vezes, habilidade para que exerçam bem as duas funções, que são de natureza, muitas vezes, opostas. Enquanto para o professor a comunicação é um fator essencial, já que ele tem como interlocutores um grupo de pessoas a quem deve falar, o pesquisador tem como interlocutores problemas de conhecimento. Isso tanto pode acarretar em aulas ruins e na má formação de professores, quanto na superficialidade de pesquisas feitas às pressas para que se cumpram prazos.

A universidade não tem funcionado como espaço de construção do conhecimento, pois este já vem pronto e é transmitido aos alunos, tornando-se um conhecimento imposto verticalmente, uma transmissão de quem sabe a quem precisa saber. Não há espaço para criação do conhecimento, mas para repasse dos que já foram criados por especialistas e, por isso, são legitimados. Assim, temos a ideia de que os professores de educação básica precisam seguir aquilo que é dito pelos especialistas em teorias relacionadas à educação, pois eles dominam um conhecimento que os professores de educação básica não têm e que é essencial para facilitar e melhorar a prática docente na escola. C. Fernandes (2011, p. 65, grifos da autora) resume bem o que viemos falando até aqui sobre os cursos de formação:

À graduação cabe o estudo de conteúdos, autorias já definidas em programas previstos pelo curso, sem uma leitura da realidade sociocultural e, especialmente, do campo profissional que demande análises, dúvidas, busca de alternativas e possibilidades de mudança ao *pré-visto*, embora com mudanças estruturais e de concepção postas nas Diretrizes Curriculares.

Em consequência, é comum ouvir críticas, na universidade, aos professores da escola, por não quererem melhorar o ensino, já que não seguem tais teorias. É bem possível, nesse sentido, que a universidade esteja se colocando na posição de quem faz um favor ao professor de educação básica, que nada sabe e que não procura ajuda de quem sabe, a universidade. Logo, cria-se um discurso de imposição, prescritivo, que dita a norma do que é certo ou errado, bom ou ruim no Ensino Básico. Para Tardif (2000, p. 12), esse caráter normativo das ciências da educação é um dos maiores problemas na área, pois “os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente.” Não há participação dos professores de educação básica, que de fato vivenciam a sala de aula e poderiam contribuir, com suas vivências e experiências, nas pesquisas que são realizadas na universidade. O autor (2000, p. 12) afirma que “A legitimidade da contribuição das ciências da educação não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender”. É importante, aqui, retomarmos o que Freire (1993, p. 104, grifos do autor) diz sobre o diálogo e a autonomia – ou ausência deles – que excluem as classes a que são destinados, ou, em outras palavras, o que ele chama de um autoritarismo de esquerda, que pode ser comparado à postura descrita e que, muitas vezes, é assumida no discurso científico:

Sua verdade forjada fora da experiência popular e independente dela, deve mover-se de seu sítio próprio e caminhar até o *corpo* das classes populares ‘incultas’ para efetuar sua ‘salvação’. As classes populares, assim, não têm por que ser chamadas ao diálogo para o qual são, por natureza, incompetentes. Têm apenas que ouvir e docilmente seguir as *palavras de ordem* dos técnica e cientificamente competentes.

É ainda em Freire (2011) que nos apoiamos para dizer da localização do intelectual, sempre entre o risco e a conquista, quando do seu contato com o saber popular. Se ele consegue fazer com que determinado grupo saiba melhor aquilo que já sabia, ou seja, se ele organiza, elabora o conhecimento, há aí uma conquista. No entanto, há de outro lado o risco de decidir por tais grupos os conteúdos que eles precisam saber, sem que se parta dos conhecimentos que eles já possuem, o que impede as práticas de conhecimento do grupo, sendo uma maneira de dominação. Quando o discurso acadêmico domina o discurso popular, ele transforma o conhecimento em conceitos, cessando a curiosidade que questiona a ordem que está posta. Assim, o conhecimento não se movimenta, não é criado, mas engessado em frases feitas, em discursos prontos impostos pela academia.

Para Nóvoa (1999), a atitude da universidade de desapossar o professor de seus saberes é algo que contribui para o desenvolvimento da carreira dos pesquisadores. Os professores, por sua vez, sentem-se presos ao que é imposto pela universidade. Cria-se, então, uma nova contradição em torno da figura do professor: em uma época em que se fala tanto sobre professores reflexivos, presenciamos o desaparecimento de movimentos pedagógicos, de professores de educação básica que se organizam em torno de propostas de ação. Pensar nos professores que seguem exatamente o que mandam os PCNs e os discursos científicos não deve ser medida para qualificá-los como bons professores. Eles não estão refletindo sobre sua prática, mas apenas obedecendo a algo que vem de cima para baixo. Para esse autor, o que existe hoje é a substituição da ação pelo verbo, uma mudança apenas na esfera dos nomes, um excesso de discursos que esconde a pobreza das práticas. Assim, fala-se em formação para a cidadania, mas o que observamos na escola é a competição e a autoridade como palavras-chave de uma educação considerada de qualidade. Democracia e participação, portanto, não entram para a escola, a não ser em forma de discurso.

À primeira vista, especialmente para aqueles que não estão vinculados à universidade, nossa fala a respeito desta pode soar um tanto dura, demonstrando uma visão negativa a respeito de sua função. É nesse sentido que pedimos ao leitor que considere qualquer das partes deste trabalho dentro de um todo, pois é nessa totalidade que damos um encaminhamento que demonstra que a crítica mais incisiva não recai apenas sobre a universidade. E tal crítica é referente a aspectos específicos, principalmente àqueles relacionados à formação docente, aos saberes didáticos dessa formação. Como será visto, na análise serão encontradas críticas também à escola. Todavia, partimos do princípio ético de que não é possível denunciar uma realidade sem vivenciá-la, criticar um discurso sem fazer parte dele. As críticas que recaem sobre a escola são, grande parte das vezes, embasadas nas falas dos entrevistados, não em nossas suposições. É por falar de dentro da universidade que é possível (re)conhecer seus problemas de perto e, assim, falar sobre eles na tentativa de superação. É porque a pesquisadora se sente parte e fruto dessa instituição que se sente apta a dizer sobre ela. É também isso que permite conhecer não apenas as faltas, mas também as várias contribuições, saber da importante função que cumpre na formação de seus alunos. Assim, qualquer crítica se encaminha justamente pelo fato de acreditar na universidade, no seu potencial e importância, de forma que ponderações de quem a conhece e, mais que isso, a vivência, podem ser uma forma de potencializar sua ação, diálogo que busca, em alguma medida, contribuir, e não desmerecer ou colocar em xeque seu papel. Por fim, como o próprio título deste trabalho já sinaliza, qualquer proposição, análise e crítica aqui feitas tem um foco

e causa maiores, com os quais a universidade pode colaborar de forma mais efetiva: a garantia de um ensino não apenas superior de qualidade, mas também e especialmente um compromisso com o Ensino Básico, público e gratuito de excelência.

É comum, nos estágios – que são basicamente de observação, e não de docência – os graduandos chegarem com uma postura de quem vai “vigiar” o que o professor está fazendo, se ele age corretamente; no entanto, esse graduando não tem oportunidade de se colocar, ainda que por pouco tempo, no lugar que um dia será por ele ocupado, o de professor, conhecendo os problemas que este enfrenta em sua prática. Esse tipo de estágio não permite que o graduando tenha um primeiro contato com a profissão, pois seu olhar é bem mais daquele que vai criticar do que daquele que vai aprender e conhecer. Aliás, muitas vezes não se reconhece que o professor da escola tenha algo a ensinar, mas somente que ele precisa aprender. Isso cria uma barreira entre escola e universidade, entre aqueles que vivenciam a prática – os professores –, e aqueles que apenas têm contato com teorias. O professor, muitas vezes, se sente constrangido e acuado ao receber estagiários, por medo de ter suas ações criticadas no meio acadêmico.

Retomamos, mais uma vez, Saviani (1986) para dizer da distância da universidade em relação à escola. Para este autor, a universidade é um gueto separado da sociedade, sendo a extensão o meio de fazer com que ela se aproxime. Essa dimensão, porém, tem mais chance de acontecer quando a pesquisa e o ensino também estão relacionados às necessidades sociais. A extensão aqui não deve ser entendida como uma caridade que a universidade faz, mas como uma obrigação. Logo, ela deve ser um trabalho contínuo, e não pontual. Muitas vezes há esse olhar assistencialista, o qual ocasiona uma visão de unilateralidade, em que somente a universidade tem com o que contribuir e a comunidade nada tem a dizer. Entretanto, é preciso reconhecer que a sociedade tem contribuições a fazer para que a universidade consiga, de fato, se inserir nela, pois é quem de fato vai colocar os problemas. E é exatamente do contato com tais problemas que surgem oportunidades de desenvolver pesquisas relevantes e de adequação do ensino às necessidades apresentadas. Este autor aposta na prática, que é de onde nasce o saber. Logo, “são aqueles que estão com a mão na massa que conhecem realmente a massa.” (p. 56). É da prática que o saber é extraído e elaborado, sendo, nesse processo, “apropriado por determinados grupos, pelas elites, que se investem não apenas como a proprietária do saber mas como a fonte do saber, e transformam a verdadeira fonte do saber em ausência de saber”. (p. 56). Para Saviani (1986), a aproximação da universidade com a comunidade não pode ocorrer dessa forma, não se pode considerar que as pessoas pertencentes ao meio universitário sabem tudo e ignorar o saber popular. Deve ser um contato

que considera que “eu sei um aspecto da cultura, mas ignoro muitos outros” (p. 61). O saber popular não pode ser inferiorizado quando comparado ao da universidade pelo simples fato de não ser elaborado de forma metódica e erudita. A questão não é de desconhecimento, mas de formas diferentes de apresentação daquilo que se sabe, níveis diferentes de elaboração desse saber. Retomamos a ideia de que a extensão exige inserção cultural, de que precisa ser contínua e não pontual, para dizer que, quando isso não ocorre, quando não se parte dos conhecimentos da comunidade, o extensionismo apresenta-se na forma de um colonialismo, de modo que padrões pertencentes a outras culturas e contextos são impostos sem que se observe a realidade da própria comunidade onde a universidade está localizada. A função do meio acadêmico, ao contrário, defende o autor, é elaborar os conhecimentos que aquela comunidade já possui, e não trazer outros pertencentes a outros contextos. A extensão, apesar de muitas vezes ocupar o lugar de prima-pobre das outras duas dimensões, precisa ser vista pela universidade como uma atividade de grande importância, e não como algo secundário, que é feito quando sobra tempo, mas como algo que permite pensar os problemas da população a médio e longo prazo. E o autor insiste que ela somente será igualada às outras duas dimensões a partir do momento em que ensino e pesquisa também forem vistos como prestação de serviços à sociedade. Assim, serão desenvolvidas pesquisas que a mesma demanda, explorando seus problemas.

De certa forma, tudo que dissemos até aqui é ocasionado pelo que estamos chamando de cisão entre prática e teoria, dimensões que não deveriam andar separadas, mas que, segundo Tardif (2000, p. 11), assim estão; a literatura na área da educação está, há algum tempo, assentada em absurdos, o que gera muitos problemas. Segundo o autor:

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então um absurdo. [...] Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda.

Enfim, o conhecimento sobre educação e para o professor de educação básica é criado sem que ele seja ouvido, sem que se vá à escola. Esta última e seus docentes são reduzidos, então, a objetos de pesquisa (TARDIF, 2000). Desse modo, corre-se o risco de que a mudança ocorra apenas nos discursos, principalmente nos discursos oficiais, que, como já dissemos



anteriormente, baseados em Freire (2013), nem sempre correspondem à prática, mas ainda assim nos são úteis para que possamos cobrar uma aproximação entre aquilo que se diz, aquilo que se deseja na prática e o que realmente ela é, de modo que o que se diga seja coincidente com aquilo que se faça. É importante ressaltar que a educação bancária, da qual já falamos anteriormente, pode se fazer presente na educação básica, mas também no ensino superior, quando os professores priorizam a transferência de conteúdos e teorias prontas e deixam de lado a problematização das mesmas, ou mesmo a criação de outras, desvinculando-as da realidade pedagógica das escolas, nas quais os alunos de licenciatura futuramente irão trabalhar. A educação não pode estar baseada na visão de homens enquanto seres vazios que precisam ser encheidos. Todo educando traz um saber, uma visão de mundo e, acima de tudo, a capacidade de pensar. Concordamos com Tardif (2000) que os educandos não são “espíritos virgens”. Eles já chegam à universidade com crenças e representações sobre o ensino. Conforme Guzzo (2011, p. 48):

Os cursos de formação inicial de professores, especialmente as licenciaturas, recebem estudantes que trazem uma bagagem de conceitos e representações adquiridos durante sua vida escolar sobre o papel da escola e do professor. Estes irão influenciar a sua representação de docência.

Nesse sentido, é importante dizer que as vivências do sujeito nas diversas esferas de que participa não são desvinculadas de seus saberes profissionais. Isso explica, por exemplo, o fato de, muitas vezes, ao serem questionados sobre a prática profissional, os professores falarem sobre suas habilidades e dificuldades pessoais, características pessoais, pois estas não são excluídas do sujeito enquanto profissional, mas o compõem. (TARDIF, 2000). O sujeito não é único. Ele ocupa, ao mesmo tempo, várias funções sociais, sendo afetado por várias ideologias. Assim, ao mesmo tempo em que é professor, é também filho, mãe/pai, irmão, amigo, e essas várias dimensões estão sempre coexistindo. Enquanto o professor está na sala de aula, a função que desenvolve é uma, o que faz com que algumas características subjetivas sejam evidenciadas e outras, apagadas. A função professor prevalece, mas não exclui ou se desvincula por completo das outras que se exerce em outras esferas do cotidiano. Tudo interfere, de alguma maneira, no agir profissional desse professor: a maneira como foi criado, as crenças e representações com que teve contato, a formação recebida e todos os outros aspectos que o rodeiam.

Como já dissemos, a educação problematizadora possibilita o diálogo, e este é um conceito basilar do ato de formação, pois é ele que traz a possibilidade de um posicionamento, de colocar dúvidas e opiniões. Freire (2015, p. 25) explica a importância de que o sujeito se

coloque na posição daquele que precisa atuar na sua própria formação e, por isso, colocar-se, e não apenas receber uma formação que já vem pronta:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador.

Acreditamos que existem alguns problemas estruturais na escola que influenciam a prática docente, impossibilitando, muitas vezes, que o professor assuma e cumpra suas responsabilidades sociais conforme foi preparado durante sua graduação e de acordo com o que é cobrado, inclusive, pelos documentos oficiais. Pensamos, como já dissemos, que muitas das teorias presentes nos cursos de Letras não são elaboradas com base na visão dos professores do Ensino Básico, nem em sua prática de trabalho, pois não levam em conta tais problemas. O aluno de graduação ainda não estabeleceu contato suficiente com a prática pedagógica para vivenciar suas dificuldades e os empecilhos que ela coloca à atuação do professor. A graduação não permite que o aluno vivencie a prática profissional, o que faz com que teoria e prática não caminhem juntas nesse momento. Ou seja, as teorias que fundamentam a formação nas licenciaturas em Letras nem sempre partem da observação/vivência da prática docente, mas de uma idealização da mesma. Assim sendo, quando o antigo universitário torna-se professor e começa a atuar no ensino regular, pode sentir-se despreparado ou até mesmo impotente para agir diante das estruturas e possibilidades que lhe são oferecidas, apesar de todo o seu respaldo teórico. Tal respaldo com certeza ajudará em muitas ocasiões do agir profissional, mas, em outras, se afastará muito da realidade da prática docente, seja pela quantidade de alunos e sua heterogeneidade, seja pelas dificuldades que a própria escola enquanto instituição coloca, seja pela ausência e falta de participação da família, pela falta de integração da escola como um todo dentre tantos outros motivos que poderíamos citar como possíveis empecilhos, os quais, inclusive, podem impedir que o profissional continue pesquisando, atualizando-se teoricamente e dedicando-se a cumprir as responsabilidades sociais que lhe são conferidas. Diante dos empecilhos impostos pela prática docente, a ação pedagógica do professor quanto à responsabilidade social pela qual é cobrado é dificultada, tal como a utilização, em seu cotidiano de trabalho, das teorias que embasaram sua formação nos cursos de licenciatura em Letras. A respeito dessa distância

entre as duas dimensões, sobre a qual viemos falando até aqui, concordamos com Guaraná (1987, p. 177):

Há uma grande distância entre a escola que forma o professor e o pedagogo e a prática necessária a esses profissionais. Nos bancos universitários encontramos muitas respostas aos problemas da educação, mas na situação de docente ou especialista em escolas de 1º e 2º graus, sentimo-nos impotentes e incapazes.

Dito isso, podemos concluir que, embora a dimensão teórica venha sendo bem trabalhada nos cursos de formação de professores, não basta que o futuro docente domine esse conhecimento, pois os saberes profissionais do professor são múltiplos. Aliás, não basta que o professor saiba uma teoria sem que saiba adaptá-la à política da escola. É importante não somente transpor a teoria para a prática, mas também adaptar-se ao que a escola, enquanto instituição, cobra do professor (TARDIF, 2000). Por mais que ele tenha ótimas ideias, não vai conseguir, sozinho, chegar a uma nova escola e transformar sua rotina, já que é ele que vai precisar se adaptar à escola e sua equipe, não o contrário.

No espaço do ideal, tudo se torna possível. O professor recém-formado, sem contato com a prática, muitas vezes enxerga no professor que já está na educação básica alguém que não tenta fazer algo melhor, seja porque não quer ou porque não é capacitado. Ao assumir a sala de aula, esse recém-professor, cheio de energia e planos, não vai para o espaço do ideal, mas do real. E nele, as teorias não vão funcionar do mesmo modo. Logo, há chance de que este professor se sinta despreparado e incapaz de fazer um trabalho condizente com as teorias que aprendeu na universidade; de que enxergue todo o discurso científico como algo que não funciona e se apegue ao que pode facilitar seu trabalho, repetindo a tradição que tanto vem sendo criticada no meio acadêmico: o ensino meramente gramatical, o apego ao livro didático. Assim, corre-se o risco de que a mudança ocorra apenas nos discursos, principalmente nos discursos oficiais – ao qual incluímos o discurso científico. Sobre a mudança que permanece restrita ao discurso, é importante observar a colocação de C. Fernandes (2011, p. 64). A autora argumenta que o discurso da década de 1990, que surge com a LDB, é mais um tentando mostrar inovação, mas com uma linguagem que “se esvazia em si mesma”, pois não discute acerca do conhecimento. “Assim, sem discutir nessa teia de relações para que e para quem este conhecimento, ele facilmente se transforma em um bem de utilidade imediata [...]”.

O mesmo pode ser pensado em relação às novas tecnologias e o conteúdo de didática, ambos muito em voga nessa nova formação. De fato eles são inovadores? De fato eles preparam para a formação de cidadãos? Até que ponto não fazem parte de um discurso

neoliberal? Bondía (2013) argumenta que, na verdade, conteúdos relacionados às novas tecnologias na educação e à didática são aqueles que vendem; o primeiro por criar a ideia de que boas escolas são aquelas que possuem boa estrutura, e isso significa ter aparelhos tecnológicos atuais. Assim, a escola precisa adquiri-los, pois eles influenciam diretamente na qualidade do ensino; o segundo, dentre tantos outros motivos, porque cria a ideia de que os bons professores são aqueles que dominam as novas teorias de didática, as quais são oferecidas, por exemplo, por cursos de especialização e capacitação. Logo, a escola precisa pagar tais cursos para que seus professores possam fazer ou eles mesmos precisam se inscrever se quiserem se tornar “bons” profissionais, capazes de competir com aqueles recém-formados. Ignora-se, portanto, os outros conhecimentos que fazem parte do repertório de saberes de um professor. Tardif (2000) mostra que a didática, por exemplo, não é um saber construído pelo profissional ou futuro profissional da educação, mas por pesquisadores. E é construído sem que se dê importância ao que dizem os professores, aos seus saberes que são criados na prática de trabalho.

Nessa situação contraditória em que o professor é colocado, sendo considerado um profissional essencial na transformação da sociedade, sobre quem recaem tantas responsabilidades e, ao mesmo, considerado incapaz de realizar bem a sua função, não tendo voz e tendo seus conhecimentos colocados em xeque, a formação inicial e continuada passam a ser assunto recorrente entre os especialistas, de modo que se torna um mercado. Assim, o que falta não é a oferta de cursos, mas a integração das dimensões, das quais viemos falando até aqui, no cotidiano do agir docente. Muitas vezes, o professor sabe o que precisa fazer, sabe das obrigações a que é chamado, mas não possui condições adequadas para cumpri-las. É preciso um resgate social da profissão docente; os professores precisam, eles mesmos, redescobrirem uma identidade coletiva, possibilitando, dessa forma, que eles saibam definir e cumprir seu papel na formação de cidadãos. Muitos são os caminhos para a “refundação da escola”, mas todos eles passam, necessariamente, pelo professor. Isso obriga que o docente reflita sobre sua própria função, e não que outras pessoas façam isso por ele de maneira prescritiva. (NÓVOA, 1999).

Tardif (2000) também propõe saídas para que esse impasse seja resolvido. Para ele, um primeiro passo é que os professores sejam “co-elaboradores” nas pesquisas, e não seus objetos. Outro passo fundamental é que a universidade critique não apenas a escola, mas também a si própria enquanto prática de ensino, que ela se reconheça como ensino, como espaço que possui problemas e também precisa ser questionado. Afinal, se as teorias criadas

na universidade não são usadas em suas próprias práticas de ensino, talvez seja prova de que essas teorias estão distantes da realidade da ação profissional.

Ao falar sobre a profissão docente e as questões que a perpassam, abordamos, inevitavelmente, a questão do trabalho. Para tratar sobre este tópico, recorreremos à Ergologia, advinda de uma das tantas vertentes da Psicologia do Trabalho. Nossa escolha se deve ao fato de ela dedicar-se às noções de trabalho prescrito e real, conceitos que abarcam, de alguma maneira, as noções de prática e teoria sobre as quais viemos tratando e por discorrer acerca de muitas das questões que trouxemos – tal como a sobrecarga docente, que pode interferir na saúde deste – de forma que pode contribuir com o que viemos articulando e com a análise que será desenvolvida posteriormente.

Antes de abordarmos os princípios da Ergologia, convém explicar que a Psicologia do Trabalho não é um campo homogêneo. Aliás, podemos falar em distintas Psicologias do Trabalho, já que há tantas vertentes e elas são, muitas vezes, antagônicas entre si. Se tomarmos Leão (2012) como base, veremos, por exemplo, que a psicologia organizacional, a qual também se propõe a discutir sobre o trabalho, parte de uma visão bastante distinta da perspectiva que tomamos como base. É que a primeira está preocupada com o trabalhador e as relações sociais apenas na medida em que um profissional motivado e um ambiente de trabalho agradável implicam em maior produtividade, de forma que a preocupação central é com a produção da empresa. É nesse sentido que o autor fala em uma psicologia (do ambiente) de trabalho, e não psicologia do trabalho. Diferentemente, o campo ao qual recorreremos vem de uma tradição que tem o sujeito que age e sua experiência como foco, levando em conta que os conceitos não abarcam a complexidade do trabalho real e, por isso, devem ser criados sempre com base na observação do trabalho e diálogo com aquele que trabalha. Não há tentativa de adaptação daquele que trabalha ao ambiente, já que considera nocivo para a saúde do trabalhador. É o ambiente de trabalho que deve modificar-se para atender às demandas e oferecer melhores condições. Esses são princípios gerais, já que mesmo nesse campo não há homogeneidade.

Falando especificamente sobre a Ergologia, um dos pressupostos que a sustenta é a noção de que o trabalho é sempre distinto daquilo que é planejado. Assim, têm-se duas categorias diferentes: o trabalho prescrito e o real, sendo que aquele é o modo como o trabalho **deve ser** executado, e este, o que de fato é executado pelo trabalhador. (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989). Essa diferença, segundo estes autores, existe em qualquer situação de trabalho, e ela traz consequências para o trabalhador e para o desenvolvimento da função. Ela é consequência de vários fatores, dentre os quais estão os

incidentes que acontecem no trabalho e não são previstos nas normas antecedentes; diante de incidentes, o trabalhador muda o previsto para que o trabalho tenha melhor rendimento, adaptando de forma a compensar tais incidentes; além disso, o trabalhador muitas vezes acumula funções que não estavam previstas para si, ou seja, ele precisa realizar várias suboperações suplementares. A esta questão podemos relacionar o que Tardif (2000) fala sobre os múltiplos saberes que o professor precisa mobilizar, os quais, inclusive, podem parecer contraditórios teoricamente. Se ele precisa realizar várias funções, várias operações, muitas vezes simultaneamente, ele precisa fazer uso de vários conhecimentos e de vários campos do saber, muitos dos quais não são elaborados teoricamente. Esses saberes serão mobilizados conforme as necessidades impostas pela realidade de trabalho, e não conforme as prescrições; outro fator é o estado do próprio trabalhador, que é variável; acrescenta-se a isso um desconhecimento, por parte de quem estabelece as prescrições, dos modos de funcionamento do ser humano.

Uma questão muito importante que é trazida por Daniellou, Laville e Teiger (1989) é o fato de que não trabalhar conforme as prescrições não depende de um querer do trabalhador e está para além de não conseguir se adaptar a novas maneiras de trabalhar. Os motivos são bem mais complexos e envolvem o sofrimento daquele que trabalha. Ele é o primeiro a sentir os impactos das diferenças entre as prescrições e a realidade, já que é ele quem deve fazer as adaptações necessárias, o que causa vários prejuízos ao trabalhador por despender grande esforço. Esta teoria defende que existem muitas dificuldades do trabalho que não são aparentes na teoria. As tarefas não só precisam ser cumpridas, como devem ser realizadas em um tempo determinado, e o trabalho precisa ser reorganizado – pelo trabalhador – conforme as necessidades que surgem durante a realização das tarefas. Tudo isso exige experiência, e esta depende de tempo. Diante do exposto, podemos perceber que muitas vezes o trabalhador precisa abandonar as prescrições para conseguir cumprir os objetivos que lhe são colocados. Assim, muitas vezes é preciso esquecer o que se aprende na universidade para conseguir efetivar o trabalho. Todo esse processo é árduo para quem precisa cumprir as tarefas e adaptá-las à realidade do trabalho, gerando sobrecarga. Observar esse cenário que foi descrito permite entender a resistência a mudanças que muitas vezes é apresentada pelos trabalhadores, entendida por muitos como comodismo. Essa resistência é fruto da intensa carga de trabalho que o sujeito precisa assumir nesses quadros de mudança, principalmente na fase de adaptação e aprendizagem do novo. As dificuldades enfrentadas em momentos de mudança anteriores são lembradas e provocam medo de reviver uma experiência ruim, que leva tempo e aumenta a carga de trabalho na fase de adaptação, gerando sobrecarga e cansaço

excessivo. Embora seja uma experiência desagradável para todo trabalhador, aqueles que mais tiveram dificuldade de atingir os objetivos em um momento anterior são os que mais se apegam àquilo que já conhecem e resistem ao novo.

Tal resistência, portanto, está relacionada ao fato de que a distância entre o prescrito e o real é percebida também na questão da carga de trabalho. O profissional tenta criar meios de diminuir essa distância, e são essas ações do trabalhador que garantem o bom funcionamento do trabalho. Tais ações envolvem a não observação das regras que lhe são impostas. Desta forma, consegue compensar os incidentes com uma competência que não é reconhecida pela empresa ou instituição e que se opõe ao que é prescrito. Dito de outro modo, os trabalhadores “garantem uma formação mútua oficiosa, necessária para suprir a falta de formação oficial (que existe quanto ao trabalho teórico) e a realidade do trabalho a ser efetuado”. (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989, p. 12).

Schwartz, Duc e Durrive (2010) explicam que não existe uma única racionalidade no trabalho. Existem escolhas que são feitas conscientemente, e, outras, com base no que os autores chamam de economia do corpo. Neste caso, os trabalhadores agem, mas não sabem o motivo que levou a tal ação. Quem racionaliza no trabalho é o corpo-si, uma entidade que perpassa o cultural, intelectual, fisiológico, muscular e o sistema nervoso, não sendo possível separar tais dimensões para compreender de qual delas partem as decisões tomadas no trabalho. Elas atuam conjuntamente, de modo que qualquer entidade não age sempre conscientemente, nem sempre inconscientemente. As ações são tomadas, como já dissemos, muito em função do contexto de trabalho, em função das demandas. Entretanto, essa atividade permanente de reajuste é prejudicial ao trabalhador e à própria empresa ou instituição. É preciso que a empresa ou instituição reconheça que nos processos do trabalho e nos trabalhadores existe uma variabilidade que, inevitavelmente, atinge o cumprimento de objetivos. Logo, as prescrições e a organização do trabalho precisam ser mais flexíveis para que consiga abarcar essas variações.

Em se tratando de trabalho prescrito e real, existem duas dimensões que se opõem: a da concepção e a da execução. Essa divisão diz da distância entre as prescrições e a realidade, já que a primeira diz respeito à formulação de regras que são criadas longe do ambiente de trabalho, antes que ele seja desenvolvido, enquanto a segunda diz respeito ao que é efetivamente feito. Segundo Schwartz, Duc e Durrive (2010), quem teoriza sobre o trabalho, imaginando-o de forma tão clara e simples, desconsiderando incidentes e outros complicadores, não o faz por mal, mas por acreditar que facilita o trabalho. É por isso que se pode pensar que os profissionais que não adotam as formas prescritas são acomodados, já que,

teoricamente, a causa dos impactos para o trabalhador não existem, porque não são previstos. Essa situação de não reconhecimento e conseqüente distância entre prescrito e real envolve uma questão de poder, pois para encarar a realidade é necessário encarar a forma como o trabalho é dividido, e essa divisão envolve estruturas de poder, as quais também precisariam ser encaradas e questionadas.

Schwartz, Duc e Durrive (2010) atentam para o cuidado que é necessário para não julgar no lugar de quem trabalha, sem trabalhar. Assim, é problemático criar categorias e conceitos antes do desenvolvimento do trabalho. Essa postura não ignora o valor das teorias, mas não a prioriza nem dispensa o conhecimento prático do trabalhador. Conforme os autores acima citados (2010, p. 36):

Para compreender o trabalho, os saberes disciplinares são necessários, mas é com aqueles que trabalham que se validará conjuntamente o que se pode dizer da situação que eles vivem [...] Estes conceitos me oferecem elementos de abordagem, mas é preciso que, de minha parte eu dê esses conceitos, essas competências disciplinares que descrevem situações, como alimento – se é que posso dizer assim – às pessoas que o vivem, para que em conjunto se possa testar o grau relativo de validade, de pertinência deles. É esta a perspectiva. Se não lhes damos “os conceitos como alimento”, não os ajudamos; ninguém avança. É preciso dar este alimento – e tão rigorosamente quanto possível – mas sabendo que juntos e permanentemente é preciso ver como retificar e reaprender nessa espécie nessa espécie de vaivém entre a experiência e os conceitos, reaprender o que são as mudanças reais.

Para Duraffourg (2013), a atividade concreta só pode ser abordada se, partindo da experiência de quem trabalha, houver uma nova elaboração dos conceitos usados, pois o trabalho é sempre mais complexo do que se imagina, sendo problemático antecipá-lo. Ou seja, o conceito precisa se render à escola da experiência, e isso significa que quem cria conceitos tem sempre algo a aprender com quem ocupa os postos de trabalho. É somente quando se parte do trabalho, da situação concreta para, a partir de então, criar teorias, e não o contrário, que é possível priorizar o papel que os trabalhadores desempenham. É preciso sempre que se parta do ponto de vista do trabalho. O reconhecimento dessa defasagem do conceito em relação à experiência por parte dos membros da universidade é o que Schwartz (2000) chama de “desconforto intelectual”, causado pela renormalização da atividade, isto é, a constante transformação de normas antecedentes pelo trabalhador devido à incompatibilidade encontrada entre elas e o real do trabalho. Para o autor, o “desconforto intelectual” é uma disposição que “[...] não se ensina, mas se *empresta*, no sentido de que nos impregnamos no contato recíproco com aqueles que estão no outro pólo” (SCHWARTZ, 2000, p. 44, grifo do autor).



Percebemos, portanto, que a atividade está sempre recriando as normas a partir da percepção de suas defasagens. Isso não significa que os saberes disciplinares não tenham seu valor, mas que eles precisam acompanhar os processos de renormalização. É nesse sentido que, partindo do conceito de comunidade científica ampliada<sup>4</sup>, Schwartz (2000) propõe o dispositivo a três polos. A comunidade científica ampliada parte da ideia de fazer com que protagonistas de esferas distintas trabalhem conjuntamente, já que “Por um lado, há uma tendência a fabricar saberes que se tornam modelos alheios ao tempo, e é assim que o conceito funciona. Por outro lado, uma tendência ligada ao retrabalho da experiência e à (micro) fabricação de histórias.” (SCHWARTZ, 2000, p. 43). O dispositivo a três polos, como o próprio nome diz, reúne três polos em relação dialética: o polo dos conceitos, o qual “comporta materiais para o conhecimento” (p. 44); o polo das ‘forças de convocação e de reconvocação’, relativo aos “saberes gerados nas atividades” (p. 44) e, por fim, polo das exigências éticas e epistemológicas, que significa:

[...] ver o outro como seu semelhante. Isto quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido '(re)tratados'. [...] O terceiro polo, contrariamente aos dois outros, não contém saberes pré-estocados ou saberes investidos nas atividades mas impõe, de uma parte, uma certa humildade dos universitários para retornar a palavra à atividade e, de outra parte, uma aceitação da disciplina do conceito e de sua aprendizagem pelos protagonistas das atividades. (p. 44-45).

O projeto acima apresentado é relevante por partir da ideia de uma colaboração entre dimensões, por considerar, conforme palavras de Schwartz (2000, p. 45), que “há efeitos recíprocos entre o campo científico e o campo da gestão do trabalho”, já que as atividades de um influenciam aquilo que é desenvolvido pelo outro. Logo, o trabalho em conjunto proposto no dispositivo a três polos é uma maneira de ampliar e fazer concretizar os efeitos recíprocos.

E já que viemos falando sobre experiência por ser termo elementar na Ergologia, convém retomar a proposta de Jorge Larrosa Bondía (2002) a respeito dessa questão. O professor propõe outro par em substituição ao teoria/prática, qual seja, experiência/sentido. Mas o mais interessante nessa proposta é não necessariamente a substituição, pois não enxergamos como problemático que a experiência seja uma categoria inserida na prática se o primeiro par for mantido. A grandiosidade está no modo de definição da experiência e como,

---

<sup>4</sup> Como explica Schwartz (2000), o termo “comunidade científica ampliada” foi cunhado por Oddone (1984) e parte do princípio de que a competência profissional não está restrita aos saberes universitários, mas engloba também saberes advindos de experiências coletivas adquiridas no desenvolvimento da atividade de trabalho. Assim, era necessário não manter a comunidade científica restrita, de forma que a proposta era envolver nessa comunidade os trabalhadores.

a partir dela, surge o saber de experiência. Ela é “[...] o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21, grifos nossos). Esse trecho demonstra o quanto a experiência é individual, singular para cada sujeito e dependente dele. O mesmo vale para o saber de experiência. Porque, para o autor, e nós concordamos com ele, esse saber é diferente de saber coisas, é diferente de se ter informação. É preciso que aquilo que se adquiriu em forma de conhecimento modifique de alguma forma o sujeito, que o toque para que seja um saber de experiência, sendo a capacidade de transformação, para Bondía, um componente fundamental da experiência. E, assim como já havíamos dito na introdução com base nas epígrafes que abrem este trabalho, Bondía afirma que a experiência é travessia e perigo, ela é “uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDÍA, 2002, p. 25). Assim sendo, “é incapaz de experiência aquele que põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘**ex-põe**’” (p. 25, grifo nosso). O perigo, como já havíamos dito, advém dessa exposição ao que não se sabe e só é possível saber fazendo. Estando a experiência relacionada à existência e sendo, por isso, singular, bem como o saber de experiência, só é possível aprendê-la a partir da vivência. Desse modo, estágios de observação, conforme os que relatamos na introdução deste trabalho, contribuem muito pouco para a formação do futuro profissional, pois ele não tem a oportunidade de ter a sua própria vivência, mesmo que seja revivendo e (re)significando a experiência do outro – professor regente –, mas apenas de observar a ação alheia sem fazer parte do processo. Tal como afirmam os autores citados que desenvolvem seus trabalhos com base na Ergologia, Bondía (2002, p. 28) também destaca a dimensão da incerteza que é própria à experiência. Ela não é “um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. A isso também podemos relacionar o que diz Gee (2005, p. 66) sobre o funcionamento da mente em relação a regras gerais: “De fato, a mente humana não lida bem com regras e princípios gerais que não saem e não se ligam a contextos, situações, práticas e experiências reais.”<sup>5</sup>

Diante de tudo o que foi dito, nos colocamos a pensar: como os professores de Português criam identidades para si frente a essas responsabilidades sociais que são colocadas? E os alunos do curso de Letras? E como o cumprimento ou não de tais responsabilidades tem relação com um impasse entre teoria e prática docentes? É o que

---

<sup>5</sup> No original: “In fact, the human mind does not deal well with general rules and principles that do not come out and tie back to real contexts, situations, practices, and experiences.”

tentaremos entender em nossa análise, partindo das falas dos próprios professores e futuros professores de Língua Portuguesa.

## **CAPÍTULO II – Fundamentos teóricos e metodológicos**

### **2.1. Os caminhos trilhados**

O presente trabalho é uma investigação qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo aprofundamento “no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. No nosso caso, esse aprofundamento no mundo das significações foi possibilitado pela realização de entrevistas. Trabalhar com essa forma de construção de dados é importante para analisar discursos dos docentes e futuros docentes, e não apenas sobre eles, já que trabalharemos sob uma perspectiva que busca contrastar as visões dos dois grupos a partir de seus discursos. É uma forma, portanto, de analisar as identidades dos participantes construídas por eles mesmos frente à questão das responsabilidades sociais.

Antes do processo de realização das entrevistas, foi construído o roteiro de entrevistas que, juntamente com o projeto de pesquisa e vários outros documentos<sup>6</sup>, foi encaminhado ao CEPES da UFSJ. O projeto foi encaminhado para análise em 13 de junho de 2016 e obteve aprovação em 06 de setembro de 2016, sob o parecer de número 1.714.519.

Para a construção do roteiro de entrevistas, os PCNs (Língua Portuguesa e Introdução) foram lidos duas vezes. A primeira leitura teve como objetivo uma apreensão geral dos conteúdos que eram proposta de trabalho dos documentos para os professores e que tinham relação com a formação cidadã. Os temas apreendidos foram anotados e, em uma segunda leitura, filtrados. Os que foram considerados mais importantes e mais diretamente relacionados ao trabalho do professor, e, conseqüentemente à nossa pesquisa, ficaram, e uma pergunta para cada tema foi elaborada, chegando a um total de dez.

As entrevistas foram filmadas ou gravadas e, após, transcritas, sendo que foram realizadas individualmente. Tendo em vista a elaboração do roteiro, elas foram semiestruturadas, ou seja, guiadas por perguntas principais definidas previamente pela entrevistadora tendo em vista os objetivos da pesquisa, mas que não fecharam a possibilidade de que outros assuntos importantes surgissem durante a entrevista. Segundo Manzini (1991, p. 145):

---

<sup>6</sup> Para ter acesso aos principais documentos enviados, confira os anexos 2, 3 e 4.

Na entrevista semi-estruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre.

Tentamos formular perguntas claras para o público entrevistado e manter um caráter de conversa, pois um alto nível formalidade poderia transformar a entrevista em interrogatório e deixar o participante inibido. Apesar de todo o cuidado, foi possível observar desconforto por parte da maioria dos entrevistados desde o momento em que foi feito o convite. Aliás, houve grande dificuldade em selecionar participantes, pois muitos convidados não aceitaram contribuir por vergonha ou por acreditarem que não tinham conhecimento suficiente que pudesse ajudar na pesquisa. Mesmo as pessoas que aceitaram estavam muito preocupadas se tinham conseguido colaborar de alguma forma, se as respostas que deram estavam “certas”, sugerindo mesmo que, caso achássemos que alguma resposta estava “errada”, poderíamos refazer a entrevista. Especificamente em relação aos alunos, algumas das falas quando foi feito o convite para que participassem da pesquisa foram: “Vou ter que falar daquelas teorias difíceis de linguística, aquelas coisas de mestrado? Porque eu não sei nada daquilo”; “Todo mundo vai ver a entrevista?”. Os professores muitas vezes se preocupavam com a linguagem que tinham usado, desculpando-se por “não ter se adequado”, ou com receio de não ter contribuído. Muitos participantes estavam incomodados com o fato de serem filmados. Diante dessas preocupações demonstradas, tentamos tranquiliza-los, deixá-los à vontade e explicar que não existia uma resposta correta, que o interesse era na opinião de cada um sobre o assunto. Além disso, ficou definido que somente pesquisadora e seu orientador teriam acesso aos vídeos e somente os entrevistados que não ficassem incomodados seriam filmados. Com aqueles que se sentiram desconfortáveis diante da câmera, somente o áudio foi coletado. As entrevistas foram realizadas de setembro a dezembro de 2016.

Foram entrevistados vinte sujeitos: dez professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de São João del-Rei que estivessem trabalhando ou já tivessem trabalhado com o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e dez universitários do curso de Letras – futuros professores de Língua Portuguesa – da Universidade Federal de São João del-Rei. Escolhemos esse número por acreditarmos que permitiria analisar em profundidade as entrevistas de forma que a pesquisa fosse concluída dentro do prazo estipulado.

A seleção dos professores participantes se deu da seguinte forma: foi feito um rastreamento de todas as escolas públicas de São João del-Rei que ofereciam Ensino Fundamental e, a partir dele, a pesquisadora tentou um primeiro contato com várias delas. Em algumas não houve abertura para que pudesse conversar com os professores; em outras, foi possível falar com os professores, mas alguns não quiseram participar ou não podiam, pois não tinham um horário vago – “janela” – na escola, que eram os horários em que eles conseguiam fazer a entrevista. Em escolas onde uma ou mais professoras – todas com quem estabelecemos contato eram mulheres – tiveram interesse em participar, o TCLE e o TCLAE eram entregues, as dúvidas eram tiradas e, então, um horário era marcado. Houve muitos casos em que a professora teria uma janela no horário seguinte ou que, coincidentemente, estava com janela no horário em que a pesquisadora chegou à escola. Nesses casos, as professoras preferiam já serem entrevistadas. Com quatro delas o contato foi estabelecido por intermédio de um colega da pesquisadora que é professor. Às vezes, em uma mesma escola três professoras participavam da pesquisa, enquanto em outras apenas uma ou nenhuma. Assim, o número de professores entrevistados por escola não é fixo. A ordem de visita das instituições foi aleatória e, quando o número de professores pré-definido – dez – foi atingido, não estabelecemos mais contato com outros participantes, o que fez com que algumas das escolas não fossem visitadas. De qualquer modo, não seria possível entrevistar professores de cada uma delas, já que há mais de dez escolas públicas, entre estaduais e municipais, em São João del-Rei. As entrevistas com as professoras foram todas realizadas nas escolas onde elas trabalhavam: na sala dos professores, na biblioteca, no pátio ou mesmo na sala multimídia. Todas as professoras estavam sempre apressadas e com o tempo muito curto, então a entrevista acabava atrapalhando sempre alguma de suas atividades, que eram feitas no pouco tempo “livre” que tinham: ou no lugar da correção ou planejamento de provas, bem como da correção e planejamento de atividades, ou enquanto a professora preparava um filme na sala multimídia para os alunos do horário seguinte assistirem; em um dos casos a professora concedeu a entrevista enquanto deixou seus alunos ensaiarem uma peça teatral que estavam preparando.

O foco em professores de escolas públicas é justificado por serem estas as instituições formadoras da maior parte da população brasileira, as que democratizam – ou deveriam democratizar – o ensino. Isso é significativo para nossa pesquisa na medida em que estamos preocupados com o tema da responsabilidade social, da formação de cidadãos, e essa responsabilidade envolve pensar a maioria e, especialmente, alunos que talvez tenham a escola pública como única oportunidade de estabelecer contato com a educação formal.

Professores que lecionam no Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) foram escolhidos, primeiramente, por ser essa uma das etapas em que o profissional de Letras atua na escola; em segundo lugar, por ser o período em que acreditamos que o professor de Português assume de fato a responsabilidade do trabalho com a linguagem, visto que até então um único professor costuma trabalhar todas as disciplinas; e, no Ensino Médio, acreditamos que a preocupação com a formação para a cidadania já não é central há algum tempo, de modo que os professores sejam menos cobrados pela responsabilidade social. A educação instrumentalizadora da qual viemos falando já tomou espaço nessa etapa do ensino, ficando a formação – em seu sentido amplo e completo – mais concentrada no Ensino Fundamental. É a partir do 6º ano que há um professor para cada disciplina e, assim, o de Português passa a ser responsabilizado pelo trabalho com a linguagem que, como mostramos, tem estreita relação com a noção de responsabilidade social.

Percebemos, durante o contato com os professores, que alguns não estavam, naquele ano, lecionando no Ensino Fundamental, mas que isso não era algo fixo. A cada ano o professor trabalhava em uma etapa do ensino. Assim, o critério não foi que ele necessariamente estivesse, no ano da entrevista, trabalhando na etapa pré-estabelecida, mas que ele tivesse já trabalhado em algum momento.

Embora a cobrança por um ensino responsivo e que leve em conta a formação do aluno enquanto cidadão seja atribuído a todos os professores de maneira geral, o professor de Português talvez tenha um papel especial nesse quesito, visto que, muitas vezes, a responsabilidade pelo letramento, pela capacidade de leitura – seja pela leitura do mundo ou pela leitura da palavra, como nos diria Paulo Freire (1987, 1993, 2015) – é vista, inclusive por professores de outras disciplinas, como responsabilidade exclusiva do professor de Português. Ou seja, a linguagem é utilizada por todos os professores no cotidiano de trabalho, mas seu ensino é destinado exclusivamente ao professor de Português; e a linguagem é um aspecto do ensino que merece um tratamento especial, pois perpassa as mais diversas atividades com as quais os alunos irão se deparar, seja na escola ou fora dela, seja na aula de Português ou nas outras disciplinas. Saber a(s) linguagem(s) é uma maneira de o aluno se expressar e interagir de maneira mais consciente e eficaz no mundo, de conseguir fazer-se ouvir. Por tudo isso, entendemos que, embora a escola como um todo seja responsabilizada por questões sociais as mais diversas, talvez o professor de Português seja responsabilizado de uma maneira bastante especial, já que, de acordo com Mendes e Teixeira:

Finalmente, podemos afirmar que o ensino do Português, a que se liga inextricavelmente o professor de Português, ultrapassa o círculo de interesse pedagógico-didático e que se inscreve num conjunto de questões de interesse nacional e social. O professor de Português é, por inerência ao cargo, um professor de cultura [...]. (MENDES; TEIXEIRA, 2011, p. 18).

Já no caso dos alunos, foram definidos os seguintes critérios: cursar licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, estar no final do curso e não ter lecionado Português no Ensino Básico. A partir disso, começamos a estabelecer contato aleatoriamente com alguns alunos que atendiam aos critérios. Sempre pedíamos a cada participante que, se pudesse, indicasse colegas do curso que também atendessem aos critérios e pudessem participar. Conforme íamos entrando em contato com as pessoas, fomos percebendo que os critérios não poderiam ser aqueles que definimos, pois o curso não possui uma grade fechada e, muitas vezes, os alunos não tinham lecionado no Ensino Básico, mas participavam do PIBID, ou faziam parte de algum projeto, ou trabalhavam na APAE, ou, ainda, não lecionaram como professores de Português, mas fizeram substituição no ensino regular de Língua Inglesa. Além disso, era difícil definir o que era final do curso, pois alguns cursavam apenas licenciatura em Português, enquanto outros, Português e Inglês concomitantemente, o que fazia com o que o aluno gastasse mais tempo para se formar. Ou então casos em que um aluno do início do curso já tinha feito vários estágios ou participava do PIBID, enquanto alunos do final do curso não tinham tido, ainda, essa experiência. A saída encontrada foi definir critérios menos específicos. Poderiam participar alunos que cursassem licenciatura em Língua Portuguesa e, no momento da entrevista, perguntávamos qual era a experiência com o ensino de LP. Assim, não excluíamos as individualidades, as experiências de cada aluno como se eles formassem uma unidade, mas partiríamos das diferenças de experiência para tentar entender se as divergências discursivas poderiam estar relacionadas a essas singularidades. O mesmo foi feito com os professores: dados como ano de formação, tempo de atuação como docente de Língua Portuguesa dentre outros foram recolhidos como informações que seriam significativas na análise, na interpretação dos dados.

Os quadros abaixo demonstram algumas características dos entrevistados e da própria entrevista, como data de realização e duração.



**Quadro 1 - informações sobre os professores entrevistados**

<b>Professores</b>				
<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano e local de formação</b>	<b>Tempo de atuação como professor de LP</b>	<b>Escola</b>
<b>Juliana</b>	35	2007/UFSJ	9 anos	A
<b>Nathália</b>	43	1997/UFSJ	22 anos	A
<b>Lívia</b>	39	2003/UFSJ	13 anos	A
<b>Daniela</b>	28	2013/UFSJ	3 anos	B
<b>Pâmela</b>	41	2012/UFSJ	8 anos	B
<b>Thaiana</b>	29	2010/UFSJ	2 anos	C
<b>Thais</b>	32	2009/UFSJ	8 anos	C
<b>Mônica</b>	53	1990/UFSJ	21 anos	D
<b>Helena</b>	29	2009/CES – JF	4 anos	E
<b>Paula</b>	53	1986/Funrei	20 anos	F

**Quadro 2 - informações sobre os alunos entrevistados**

<b>Alunos</b>			
<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Período em curso</b>	<b>Experiência com o ensino de LP</b>
<b>Sofia</b>	21	8º	Aula de reforço no projeto da prefeitura (Mais Educação)
<b>Luisa</b>	24	10º	Nenhuma
<b>Carolina</b>	20	6º	PIBID
<b>Eduarda</b>	22	10º	Nenhuma
<b>Mariana</b>	23	10º	Substituição de um mês em um 8º ano
<b>Renata</b>	22	8º	Nenhuma
<b>Heitor</b>	20	4º	Nenhuma
<b>Murilo</b>	23	10º	Nenhuma
<b>Cecília</b>	19	4º	PIBID
<b>Manuela</b>	21	8º	PIBID

**Quadro 3 - informações sobre as entrevistas**

<b>Entrevistado (a)</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
<b>Juliana</b>	09/11/2016	15'42''
<b>Nathália</b>	31/10/2016	03'18''
		29'50''
		19'49''
<b>Lívia</b>	01/11/2016	20'25''
<b>Daniela</b>	01/12/2016	16'06''
<b>Pâmela</b>	23/11/2016	09'01''
<b>Thaiana</b>	06/12/2016	18'05''
<b>Thais</b>	07/12/2016	11'04''
		00'52''
<b>Mônica</b>	21/11/2016	23'33''
<b>Helena</b>	29/11/2016	11'03''
		10'49''
<b>Paula</b>	23/11/2016	09'30''
<b>Sofia</b>	21/09/2016	11'49''
<b>Luisa</b>	31/10/2016	13'25''
<b>Carolina</b>	26/10/2016	09'10''
<b>Eduarda</b>	14/10/2016	16'56''
<b>Mariana</b>	31/10/2016	16'06''
<b>Renata</b>	05/10/2016	27'16''
<b>Heitor</b>	21/10/2016	17'50''
<b>Murilo</b>	19/09/2016	22'20''
<b>Cecília</b>	26/10/2016	16'06''
<b>Manuela</b>	01/11/2016	19'31''

A ideia de contrastar a visão de dois grupos está em conformidade com os princípios da Ergologia, de que o trabalho real nunca é igual ao prescrito. Assim sendo, para constatar divergências entre as duas dimensões é preciso partir do pressuposto de que há o que encontrar. Para Schwartz, Duc e Durrive (2010, p. 40), isso está relacionado a uma “aprendizagem do olhar, da atenção e do interesse. Se não sabemos que existem coisas a encontrar, que existem diferenças a descobrir, não as encontraremos”. E só é possível descobrir e explicar essa distância, as diferenças entre as duas dimensões “caso se vá a campo para ver, e caso se aprenda com o que se vê, inclusive discutindo com a pessoa que trabalha”. (p. 43). A partir dessas considerações, e entendendo, com base na ACD, que os discursos são

maneiras de agir na sociedade, e que a partir deles identificamos ideologias, posicionamentos e crenças, pensamos que uma das principais justificativas do presente trabalho consista na comparação entre a perspectiva de quem tem embasamento teórico, mas não vivencia a prática educacional (universitários) e a perspectiva de quem tem o embasamento teórico, – talvez não tão voltado para questões como a responsabilidade social, já que a formação universitária que leva em conta esse tipo de preocupação é mais recente – mas também vivencia a prática, entendendo que os discursos dos entrevistados repercutem a maneira de se posicionarem frente às questões discutidas nas entrevistas. Em outras palavras, o que faremos na análise é contrastar a visão dos dois grupos para identificar como eles próprios apreendem essas diferenças, ou se as apreendem/reconhecem, além de identificar marcas discursivas nos discursos dos dois grupos que apontem para tais divergências.

Como salientado por Cruz Neto (1994, p. 57), a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra”, mas um meio de coleta de dados em que os sujeitos são “sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Assim sendo, ainda que tentássemos tornar o ambiente agradável e tranquilizar os participantes, mantendo tom de informalidade, temos consciência de que era um ambiente de fala construído pela pesquisadora, o que o torna artificial e, por isso, pode gerar ansiedade, desconforto e até mesmo fazer com que os participantes agissem de modos diferentes do que fariam em situações de fala não provocadas e planejadas com um fim específico como este.

Embora o foco principal das entrevistas seja a construção de dados, esperávamos que elas pudessem servir como um possível momento de autoanálise por parte também do entrevistado, uma oportunidade de se pensar sobre o tema proposto na entrevista. Citando Duarte:

Muitas vezes os pesquisadores sentem um certo desconforto quando realizam entrevistas, pois imaginam-se retirando algo muito precioso do outro sem lhe dar nada em troca. [...] Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. (DUARTE, 2004, p. 220).

Como será explicitado na análise, isso parece ter acontecido em alguns casos em que os professores e alunos demonstravam não terem pensado sobre a questão abordada em momentos anteriores.

As transcrições foram realizadas do final de novembro de 2016 ao início de janeiro de 2017. Elas foram feitas com base no modelo anexo<sup>7</sup> e consistiram em várias etapas. Foi utilizado o site <http://otranscribe.com/> para facilitar o processo. As filmagens foram colocadas várias vezes para verificarmos se as transcrições estavam compatíveis com as falas ouvidas. O primeiro passo foi ouvir/ver os vídeos, já anexados no site, e escrever o que se ouvia sem preocupação com o padrão estabelecido pelo modelo. Feito isso com as vinte entrevistas e já tendo decorado as normas, as mesmas passaram a ser utilizadas. Terminada essa etapa, todas as entrevistas foram novamente ouvidas ao mesmo tempo em que a leitura das transcrições ia sendo acompanhada para verificação de possíveis erros, correção de erros na padronização e confirmação de algumas palavras que nas outras etapas tinham causado dúvida. Tendo conferido todas, elas foram formatadas, as falas foram dispostas de um modo que ficassem mais organizadas, nomes fictícios foram escolhidos aleatoriamente para que as identidades dos participantes fossem resguardadas e as falas da pesquisadora foram colocadas em azul para diferenciar das falas dos entrevistados. Após, cada entrevista foi enviada aos respectivos participantes, juntamente com o vídeo e as normas utilizadas para transcrição, para que verificassem se concordavam com o modo como foram realizadas. Já no processo de transcrição, que foi bastante longo, foi possível criar maior familiaridade com os discursos e perceber algumas de suas características. Assim, esse processo pode ser considerado o início da análise, uma pré-análise. Alguns participantes deram retorno sobre as transcrições. Desses, nenhum discordou do modo como o processo se deu e do resultado final.

Cumpridas tais etapas, começamos a nos preocupar com o processo de análise propriamente dito, fase que sucede a construção dos dados. Uma cópia do *corpus* foi impressa e uma primeira leitura foi feita. Alguns erros ortográficos e de formatação ainda foram encontrados e corrigidos. Iniciamos uma segunda leitura, agora mais preocupados em marcar questões consideradas relevantes e identificar temas principais que pudessem orientar a análise. Entendemos, assim como Manzini (1991, p. 155), que:

Na análise, o pesquisador precisa separar o discurso em partes para que possa extrair e apreender as informações contidas nessas partes, para depois transformar as informações em dados [...] É comum nesse momento do processo de análise a necessidade de o pesquisador fazer várias leituras do material transcrito para poder identificar quais partes do discurso se relacionam entre si e como elas poderiam ser agrupadas para responder à pergunta do pesquisador.

---

<sup>7</sup> Conferir anexo 5.

O trecho acima explica de forma sucinta o que ocorreu nessa etapa do trabalho. Uma tentativa de agrupamento, pensando quais seriam as melhores formas de fazê-lo para que a análise seguisse uma organização temática. Devido ao tamanho do *corpus*, esse processo era inevitável para que os próximos passos fossem possíveis. Uma primeira ideia era partir dos temas já estabelecidos no roteiro de entrevista. O que percebemos, porém, é que alguns dos questionamentos sempre eram relacionados a outros nas respostas dos participantes. Assim, algumas perguntas foram reagrupadas e transformadas em uma única; além disso, novos temas foram criados, pois não foram contemplados nas perguntas do roteiro, mas surgiram nas falas de muitos dos entrevistados. Manzini (1991, p. 156) fala sobre a organização temática com base no roteiro de entrevistas e a necessidade, muitas vezes, de não segui-lo fielmente, algo que aconteceu em nosso caso:

Uma desvantagem desse tipo de tratamento é que, às vezes, nem todos os temas conseguem abranger todas as verbalizações, uma vez que os temas foram construídos *a priori* e os dados coletados *a posteriori*. Assim, pode ocorrer que seja necessária a construção de outros temas que possam abarcar as informações que não se encaixam nos temas definidos anteriormente à coleta de dados.

O material foi analisado com base nos princípios da ACD de James Paul Gee (1996, 2000, 2005, 2011), levando em conta, principalmente, duas categorias propostas pelo autor: modelos Discursivos e identidade. A noção de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2002), sobre a qual já falamos, também nos foi útil, relacionada ao conceito de identidade de Gee, para pensar divergências discursivas dentro de um mesmo grupo. As ideias de Gee serão abordadas no próximo tópico, bem como as categorias de análise utilizadas. Escolhemos não abordá-las neste tópico porque, tal como Gee (2005, p. 6), acreditamos que método e teoria precisam caminhar juntos, sendo que método não significa “um conjunto de regras que podem ser seguidas em passo a passo linear para garantir resultados”, pois a pesquisa não é um “procedimento algorítmico”. O método é, na verdade, uma “forma de investigar algum domínio particular” (p. 6), que é a língua em uso no caso da Análise do Discurso. Um domínio, no entanto, pode ser apreendido e visto de muitas formas, a partir de teorias que o definam. Não é possível determinar um método de investigação de certo domínio se não houver uma teoria que defina o que é aquele domínio, que permita conhecê-lo a partir de um ponto de vista específico. Deste modo, uma ferramenta vai buscar descrever e explicar o que é tido como central sobre determinado domínio a partir de uma determinada teoria. “Então, quando teorias sobre um domínio diferem, ferramentas de investigação também vão diferir” (2005, p. 6). Ou seja, os métodos mudam conforme a visão que se tem sobre um determinado

domínio, conforme a teoria que é adotada para compreendê-lo. Muitas vezes, teorias diferentes sobre um mesmo domínio se aproximam em muitos aspectos, o que permite que as ferramentas de uma sejam usadas na outra, ou que sejam misturadas e adaptadas ao objeto e objetivo de investigação de cada pesquisa. Entretanto, se as teorias forem muito divergentes na forma de compreender determinado domínio, é bem provável que as ferramentas de uma não consigam ajudar a explicar e descrever o ponto de vista adotado pela outra. Assim, traremos primeiro a teoria de Análise do Discurso que sustenta este trabalho e, tendo explicado a maneira como compreendemos nosso domínio, a língua em uso, explicaremos quais ferramentas serão usadas para auxiliar na investigação, ou, conforme Gee (2005), os “dispositivos de pensamento” que utilizaremos para investigar as nossas questões. É importante deixar claro que, tal como propõe Gee (2005, p. 8), não faremos uma descrição de dados em que esta seja o objetivo final, ou que a observação da complexidade da língua seja um fim em si mesmo. A descrição dos dados será parte do processo, mas tendo como objetivo principal a contribuição, “em termos de compreensão e intervenção, em questões e problemas importantes de alguma área (por exemplo, a educação) que interesse e motive o pesquisador”. Um dos motivos da escolha de Gee como base teórica de nossa análise é que as pesquisas do autor têm sido voltadas para a educação como área de interesse, tal como no caso deste trabalho.

Não é uma pretensão, nesta pesquisa, obter resultados que possam ser generalizáveis para qualquer caso. Pensamos, amparados pela Análise Crítica do Discurso, que a mudança provocada por uma pesquisa, seja ela de qual tipo for, não precisa ser macro ou extremamente ampla para ser significativa. Qualquer mudança que ela provoque, ainda que seja apenas uma reflexão sobre aquele contexto, já é válida e importante. Temos consciência de que os contextos da educação pública no Brasil não são homogêneos nem idênticos. Entretanto, certas questões, como a da responsabilidade social do professor de Português, podem ser tomadas como um problema e uma cobrança da educação no Brasil como um todo. Visto que todos os temas abordados na pesquisa e que compõem o que chamamos de responsabilidade social foram selecionados com base nos PCNs, os quais são diretrizes válidas em âmbito nacional, eles perpassam todo o cenário educativo, em qualquer lugar do Brasil. Tentamos não trabalhar especificidades locais, mas aquilo que é uma cobrança geral, que acontece, de uma forma ou de outra, em todos os lugares e em qualquer aula de Português, com maior ou menor frequência, tais como leitura e escrita, gêneros textuais, avaliação. É claro que sabemos que os PCNs dão espaço – ou se propõem – para que essas questões locais e regionais sejam adaptadas e trabalhadas conforme cada contexto e demanda, relacionando as diretrizes ao

Projeto Político Pedagógico da escola e adaptando à realidade da comunidade local, levando em conta que cada contexto educacional possui uma característica. Mas nos apegamos, aqui, ao que é geral. Assim, embora não seja um foco da pesquisa generalizar resultados, acreditamos que possa contribuir com outros cenários que não o diretamente circunscrito pelo trabalho. Conforme Hoepfl (1997), diferentemente da pesquisa quantitativa, que tem base na filosofia positivista, a pesquisa qualitativa não está preocupada com a possibilidade de generalização dos resultados, mas compreensão do fenômeno estudado em contextos específicos e que podem ser extrapolados para contextos similares. Com base nas ideias de Patton (1990), Hoepfl (1997) ainda afirma que a credibilidade na pesquisa qualitativa está mais relacionada à finalidade da pesquisa, à coerência metodológica e à seleção das informações que são mais úteis. Assim, ela depende mais da habilidade do pesquisador do que de qualquer outra questão.

## **2.2. Análise do Discurso – um enfoque em James Paul Gee**

Usaremos como base teórica para a análise o trabalho desenvolvido por James Paul Gee (1996, 2000, 2005, 2011) sobre a Análise do Discurso, especialmente pela noção de modelos Discursivos e pela maneira como teoriza sobre a(s) identidade(s). Gee (2005) define a língua, e mais especificamente a língua em uso, como o domínio de estudo da Análise do Discurso. Ao contrário do que muitas vezes pensamos, a língua é forma de comunicação de informações, mas não só; e esta não é, para o autor, sua principal função. Na verdade, Gee (2005, p. 1)<sup>8</sup> aponta não para uma função principal, mas duas, as quais estão completamente imbricadas uma na outra, quais sejam: “apoiar o desempenho das atividades e identidades sociais e apoiar as filiações humanas a culturas, grupos sociais e instituições”.<sup>9</sup> O imbricamento dessas funções se dá porque são as culturas, grupos e instituições que formam atividades e identidades sociais; ao mesmo tempo, porém, a existência da instituição depende de seu ordenamento e reordenamento a partir dessas mesmas identidades e atividades que a ela estão conectadas. Conforme as palavras de Gee (2005, p. 10), “[...] a linguagem e as instituições se arranjam mutuamente na existência em um processo recíproco através do

---

<sup>8</sup> Todas as citações de James Paul Gee são traduções minhas.

<sup>9</sup> No original: “to support the performance of social activities and social identities and to support human affiliation within cultures, social groups, and institutions.”

tempo”<sup>10</sup>. Quando falamos, tentamos nos adequar à situação de comunicação; ao mesmo tempo, porém, é a nossa fala que cria a situação.

Gee (2005) explica que o analista de discurso deve ter interesse no modo como a língua é usada em um lugar e momento específicos para estabelecer atividades e identidades. Ou seja, deve estar interessado em analisar os discursos, que são essa língua em uso. Entretanto, não é apenas através da língua que construímos atividades e identidades<sup>11</sup>. A partir dessa ideia, Gee (2005, 2011) faz uma distinção entre discurso (com letra minúscula) e Discurso (com letra maiúscula), sendo que o último envolve pensar que no processo de significação que se dá entre uma pessoa e outra(s), nunca é apenas a língua que está em jogo. Para efetuar de forma eficaz tal processo, aquele que toma para si o discurso precisa comunicar ao outro a quem se dirige qual papel, qual identidade socialmente situada está sendo assumida naquele determinado momento, naquela situação de fala, e a língua, sozinha, não dá conta de tudo isso. A noção de Discurso, então, tem a ver com ser um tipo de pessoa. Segundo Gee (2011, p. 37):

Um Discurso com ‘D’ maiúsculo é composto de modos distintos de falar/ouvir e muitas vezes também de escrever/ler, juntamente com formas distintas de agir, interagir, valorizar, sentir, vestir, pensar, crer, com outras pessoas e com vários objetos, ferramentas e tecnologias, de modo a representar identidades socialmente reconhecíveis.<sup>12</sup>

Como se pode ver, a noção de Discurso é mais ampla, pois envolve questões de representação e reconhecimento; significa que, além da língua, outras coisas estão envolvidas, já que é:

[...] uma associação socialmente aceita entre os modos de usar a língua, outras expressões e ‘artefatos’ simbólicos, de pensar, sentir, acreditar, valorizar, e agir que podem ser usados para identificar-se como um membro de um grupo socialmente significativo ou ‘rede social’, ou para assinalar (que se está jogando) um ‘papel’ socialmente significativo.” (GEE, 1996, p. 131)<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> No original: “[...] language and institutions ‘bootstrap’ each other into existence in a reciprocal process through time.”.

<sup>11</sup> Abordaremos melhor a questão das identidades mais adiante, mas, por enquanto, podemos entendê-las como “[...] diferentes formas de participar de diferentes tipos de grupos sociais, culturas e instituições”/ “[...] different ways of participating in different sorts of social groups, cultures, and institutions”. (GEE, 2005, p. 1).

<sup>12</sup> No original: “A Discourse with a capital ‘D’ is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people and with various objects, tools, and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities.

<sup>13</sup> No original: “[...] a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and ‘artifacts’, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or ‘social network’, or to signal (that one is playing) a socially meaningful ‘role’”.



Dessa forma, um conceito não exclui ou se opõe ao outro, pois a noção de discurso é abarcada pela de Discurso. Falamos e agimos não apenas como indivíduos, mas como membros de grupos sociais e culturais, que são muitos e diversos. Ou seja, falamos sempre como membros de Discursos determinados. Compartilhamos com cada um desses grupos convenções sobre os modos de usar a língua, já que cada um deles tem uma maneira distinta de associar as palavras às identidades e atividades. Normalmente, ao nascermos, tais grupos já existem, antes da nossa própria existência, bem como continuarão existindo após morrermos. Isto é, tais grupos continuam existindo através do tempo e da história, e nós somos seus “porta-vozes temporários”. (GEE, 2005; 2011). Somos membros de muitos Discursos ao mesmo tempo, e eles influenciam uns aos outros, muitas vezes se misturando e criando novos Discursos a partir de um processo de hibridização. Assim sendo, quando qualquer um de nós assume determinado tipo cultural específico de pessoa cotiada (no caso analisado, um determinado tipo de professor, por exemplo), usamos a língua, outras formas de significação, bem como assumimos formas de agir, interagir, sentir, acreditar e valorizar específicas para reconhecermos a nós mesmos e aos outros. Através desse processo, produzimos, reproduzimos, sustentamos e até mesmo transformamos determinados Discursos.

A princípio, como forma de marcar a distinção existente entre discurso e Discurso, Gee (2005) fala em uma análise de D/discurso, demonstrando que não pensa, durante a análise, apenas na língua, embora ela seja muito importante. Após apresentar seus argumentos sobre essa distinção de forma clara, os quais já trouxemos aqui, o autor decide adotar “análise do discurso” para fazer referência aos dois termos, o que também será feito por nós por ser mais didático; mas gostaríamos de salientar que ele está abarcando a noção de discurso, mas também a de Discurso.

Essa maneira de definir Discurso mostra que, necessariamente, ele se distingue da noção de língua, e principalmente da língua fora do uso. O que o autor (1996) considera importante não é saber apenas a gramática da língua, mas o seu uso. É por isso que Gee (2005, p. 8, grifos do autor) considera que a teoria central da análise de discurso por ele desenvolvida é que “a língua só tem significado em e através de práticas sociais”<sup>14</sup>. Mas, como já vimos, não é apenas a língua que compõe um Discurso, o que implica no fato de que não apenas o modo como se usa a língua é relevante, “[...] mas quem você é e o que você está fazendo quando você diz isso.”<sup>15</sup> (GEE, 1996, p. 124, grifos do autor). Discursos têm, necessariamente, relação com os usos da língua e são historicamente constituídos. É

<sup>14</sup> No original: “*language has meaning only in and through social practices*”.

<sup>15</sup> No original: “[...] but *who you are and what you’re doing when you say it*”.

exatamente por isso que eles estão sempre relacionados ao contexto, que é um elemento essencial. Conforme Gee (1996, p. 149):

Um texto é significativo somente dentro do padrão (ou configuração social) que ele forma em um momento e lugar específicos com outras peças de linguagem, bem como com pensamentos específicos, palavras, atos, corpos, ferramentas e objetos. E esse padrão ou configuração – esta ação social específica – é ela mesma significativa somente dentro de um Discurso específico ou na interseção de diversos Discursos.<sup>16</sup>

Gee (1996) define dois tipos amplos de Discursos na sociedade: os primários e os secundários. Aqueles estão relacionados aos nossos processos de socialização primários, quais sejam, os familiares. Nossa primeira identidade social se constitui a partir deles, e é com base neles que estabelecermos relação com todos os outros Discursos – secundários –, aceitando-os ou recusando-os. Nossas crenças e valores são constituídos, primeiramente, a partir deles. Já os Discursos secundários são aqueles que aprendemos em nossa socialização fora do âmbito familiar, seja em instituições ou outros grupos sociais (escola, igreja, trabalho, dentre outros). A separação entre esses dois tipos, no entanto, não é assim tão simples, pois os limites entre eles muitas vezes não são tão claros, já que as pessoas podem usar aspectos de seus Discursos primários ao desempenhar atividades e assumir uma posição dentro de algum de seus Discursos secundários. Do mesmo modo, os Discursos secundários que vão sendo adquiridos por uma pessoa podem mudar a forma como se relaciona com seu Discurso primário, alterando-o. Isso tem a ver com o fato de que, como já dissemos, os Discursos podem passar por processos de hibridização e, dessa forma, vão se influenciando mutuamente e sofrendo alterações ao longo da história. Isso ocorre porque os Discursos não são unidades com limites claramente definidos. Sendo assim, as pessoas, ao longo da história, sempre criam novos Discursos, contestando os limites de cada um. Sobre as transformações dos Discursos, Gee (2005, p. 31) afirma que “Discursos são sempre definidos em relação de cumplicidade e contestação com outros Discursos, e então eles mudam quando outros Discursos em uma sociedade emergem ou morrem”.<sup>17</sup>

A partir dessa noção de que participamos, ao mesmo tempo, de vários Discursos, e que por isso somos múltiplos, podemos perceber que um Discurso pode ser conflitante em relação a outro(s) nos quais estamos inseridos. Esses conflitos entre os nossos Discursos demonstram

---

<sup>16</sup> No original: “A text is meaningful only within the pattern (or social configuration) it forms at a specific time and place with other pieces of language, as well as with specific thoughts, words, deeds, bodies, tools, and objects. And this pattern or configuration – this specific social action – is itself meaningful only within a specific Discourse or at the intersection of several Discourses.”

<sup>17</sup> No original: “Discourses are always defined in relationships of complicity and contestation with other Discourses, and so they change when other Discourses in a society emerge or die.”

que os próprios indivíduos, por desenvolverem práticas com base em seus Discursos, podem enfrentar conflitos reais no que diz respeito aos seus valores e identidades (GEE, 2005). Isso fica expresso de forma mais clara quando Gee (1996, p. ix) explica que:

Cada um de nós é membro de muitos Discursos, e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades. Esses Discursos não precisam – e geralmente não o fazem – representar valores consistentes e compatíveis. Existem conflitos entre eles, e cada um de nós vive e respira esses conflitos enquanto atuamos nossos vários Discursos. Para alguns, esses conflitos são mais dramáticos do que para outros. [...] Eles são o local de luta e resistência muito real.<sup>18</sup>

Falar em Discurso primário e secundário nos remete às noções definidas por Gee (1996) como “aquisição” e “aprendizagem”. Enquanto a aquisição significa adquirir algo com base em tentativas e erros, através da exposição a modelos e da prática dentro de um grupo social, sem acesso a um ensino formal, o aprendizado:

[...] é um processo que envolve conhecimento consciente adquirido através do ensino (embora não necessariamente de alguém designado oficialmente como professor) ou através de certas experiências de vida que desencadeiam reflexão consciente. Esse ensinamento ou reflexão envolve explicação e análise, isto é, quebrando a coisa a ser aprendida em suas partes analíticas. Inerentemente envolve alcançar, junto com a matéria ensinada, algum grau de meta-conhecimento sobre ela.<sup>19</sup> (GEE, 1996, p. 138).

Para Gee (1996), desempenhamos melhor aquilo que adquirimos, mas conscientemente sabemos mais aquilo que aprendemos. Muito do que aprendemos depois de nossos primeiros processos de socialização, no entanto, envolve uma mistura entre aquisição e aprendizado. Consideramos essencial, baseados nas ideias colocadas pelo autor, um equilíbrio entre esses dois processos, pois a ausência de aquisição leva a pouco domínio na prática, mas a falta de aprendizado tem como consequência pouca consciência crítica e analítica. Mas a importância desse equilíbrio não exclui a necessidade de que a aquisição, em certa medida, sempre preceda o aprendizado. Isso tem a ver com o que Bondía (2002) fala a respeito da experiência, que não pode ser ensinada, mas sim, vivenciada. Discursos não podem ser

---

<sup>18</sup> No original: “Each of us is a member of many Discourses, and each Discourse represents one of our ever-multiple identities. These Discourses need not, and often do not, represent consistent and compatible values. There are conflicts among them, and each of us lives and breathes these conflicts as we act out our various Discourses. For some, these conflicts are more dramatic than for others. [...] They are the site of very real struggle and resistance.”

<sup>19</sup> No original: “[...] is a process that involves conscious knowledge gained through teaching (though not necessarily from someone officially designated a teacher) or through certain life-experiences that trigger conscious reflection. This teaching or reflection involves explanation and analysis, that is, breaking down the thing to be learned into its analytic parts. It inherently involves attaining, along with the matter being taught, some degree of meta-knowledge about the matter.”

apreendidos a partir do aprendizado, mas somente a partir da aquisição, e isso se dá apenas a partir do contato com as práticas sociais desenvolvidas nesse Discurso. A necessidade de que a aquisição venha antes pode ser mais bem compreendida se pensarmos sobre a seguinte questão colocada por Gee (1996): um Discurso ao qual pertencemos não poderia trabalhar se, após o adquirirmos, tivéssemos consciência disso e pensássemos a todo instante sobre o que fazemos estando inseridos nesse Discurso. A partir do momento em que dominamos alguma coisa, como um Discurso, por exemplo, não temos muita consciência sobre essas questões, e é isso que nos permite agir. Ao contrário, quando nos deparamos com uma situação à qual não conseguimos nos adaptar, estamos a todo instante conscientes sobre o que estamos fazendo, ou mesmo sobre o que somos chamados a fazer por ocupar determinada posição. Se, ao adquirirmos um conhecimento, conseguimos concomitantemente aprendê-lo, desenvolver meta-conhecimentos sobre a questão em foco, podemos equilibrar as duas dimensões e, assim, saber o que fazer na prática, na maioria das vezes de forma inconsciente, mas, sempre que preciso, refletir sobre essa prática e suas consequências, o que torna possível, inclusive, mudá-la, caso se considere necessário. Se gastamos nosso tempo apenas com o aprendizado e deixamos de lado a aquisição, não estamos nos preparando para o desempenho desse conhecimento. Por outro lado, o aprendizado também é essencial, porque é esse meta-conhecimento que nos leva à reflexão e possíveis críticas, as quais podem levar à mudança. E uma crítica a um Discurso precisa partir sempre de dentro dele próprio. Não se pode tomar um Discurso como parâmetro para crítica de outro, a menos que aquele que faça tal crítica tenha meta-conhecimentos sobre esses dois Discursos. Afinal, o Discurso de uma pessoa é o próprio limite do entendimento que ela tem a respeito das questões.

A língua, fora de seu uso, não tem significado, mas a partir do momento em que o falante a toma para si e utiliza os recursos de sua gramática para construir textos, sendo que tais textos são formas de construir e expressar suas perspectivas sobre o mundo, realizar atividades e estabelecer identidades sociais diversas, ela é dotada de um caráter político, já que o uso da língua sempre demonstra uma perspectiva particular sobre o mundo, sobre aquilo que é normal ou não, aceito ou não, certo ou não, possível ou não, dentre tantos outros aspectos que estão em jogo quando assumimos pontos de vista a partir do uso da língua. Tais perspectivas influenciam na maneira como cada de um nós acreditamos/desejamos que os bens sociais sejam distribuídos. Enfim, essas perspectivas influenciam na maneira como agimos em relação a tais crenças e desejos (GEE, 2005). Logo, a política, que aqui nada tem a

ver com partidos políticos, mas sim com a distribuição de bens sociais, “é parte e parcela do uso da língua”.<sup>20</sup> (GEE, 2005, p. 2).

A partir disso conseguimos entender por que, para Gee (1996), o papel e a importância da Análise do Discurso estão diretamente relacionados à função das ideologias. Elas são vistas por ele como uma “[...] teoria social que envolve generalizações (crenças, reivindicações) sobre a(s) forma(s) como os bens são distribuídos na sociedade”<sup>21</sup> (1996, p. 21), sendo que esses bens são definidos como “[...] qualquer coisa que as pessoas na sociedade em geral acreditam ser benéfico ter ou prejudicial não ter, quer se trate da vida, espaço, tempo, ‘boas’ escolas, ‘bons’ empregos, riqueza, *status*, poder, controle, ou o que quer que seja” (1996, p. 21)<sup>22</sup>. O saber acadêmico, por exemplo, pode ser um bem social dependendo da forma como ele for visto, e esse é um bem que, como veremos, muitas vezes está em jogo nas falas dos professores e futuros professores entrevistados. A partir dessa definição, Gee (1996) considera que as ideologias são importantes porque elas criam, juntamente com a história e as bases materiais da sociedade, o mundo, as realidades humanas, bem como o próprio homem, pois o que o constitui são “bens” cuja distribuição é controlada pela ideologia. Na medida em que as ideologias são tácitas, ocultas, somos guiados por elas, ainda que isso ocorra, na maioria das vezes, de forma inconsciente. Entretanto, através de nossas práticas sociais é possível identificá-las. Nisso consiste, para o autor (1996), o papel da Análise do Discurso: ao percebermos, a partir da observação de nossas práticas, que nossos discursos/ações são prejudiciais aos outros ou a nós mesmos, torna-se necessária uma atividade reflexiva sobre nossas escolhas. Nesse sentido, a Análise do Discurso acaba se mostrando como uma questão moral. Isso tem também a ver com o fato de algumas abordagens de análise do discurso, incluindo a de Gee, serem chamadas de críticas, que por assumirem, em suas análises, o caráter político da língua em uso, consideram que:

[...] a língua em uso é sempre parte e parcela de, e sempre parcialmente constitutiva de práticas sociais específicas, e que essas práticas sociais sempre têm implicações para coisas inerentemente políticas, com *status*, solidariedade, a distribuição de bens sociais e poder.<sup>23</sup> (GEE, 2011, p. 28).

<sup>20</sup> No original: “Politics is part and parcel of using language.

<sup>21</sup> No original: “[...] a social theory which involves generalizations (beliefs, claims) about the way (s) in which goods are distributed in society.”.

<sup>22</sup> No original: “[...] anything that the people in the society generally believe are beneficial to have or harmful not to have, whether this be life, space, time, ‘good’ schools, ‘good’ jobs, wealth, status, power, control, or whatever”.

<sup>23</sup> No original: “[...] language-in-use is always part and parcel of, and partially constitutive of, specific social practices, and that social practices always have implications for inherently political things like status, solidarity, the distribution of social goods, and power.”.

Os contextos são centrais nesta teoria e estão diretamente relacionados à noção de discurso. Eles incluem conjunto de pessoas, de objetos e locais, definem os significados, os quais estão no uso das palavras, e não nelas propriamente ditas. O contexto determina, inclusive, os nossos papéis, as várias identidades que assumimos. Como nos mostra Gee (1996, p. 66, grifo do autor):

Em primeiro lugar, somos todos, apesar de nossas ilusões comuns sobre o assunto, não um único *quem*, mas várias, diferentes pessoas em diferentes contextos. Em segundo lugar, um mesmo falar e um mesmo agir podem ter valores diferentes em contextos diferentes. Realizamos diferentes “quem” e “o que” através do uso de diferentes linguagens sociais.<sup>24</sup>

Para Gee (1996, p. 77-78), “O contexto tem o desagradável hábito de quase sempre parecer claro, transparente, não problemático, quando ele, na verdade, quase nunca é”.<sup>25</sup> Ele também não é algo visível enquanto falamos, mas algo que as pessoas fazem suposições sobre e, a partir dessas suposições, agem e falam buscando adequar-se. Isto é,

Elas assumem que tanta coisa do que foi dito (ou escrito) anteriormente é relevante para o que está sendo dito agora; elas assumem que tanta coisa da configuração física é relevante para o que está sendo feito agora; elas assumem que o falante acredita de uma tal maneira e em tais valores.<sup>26</sup> (GEE, 1996, p. 75).

Isso tem a ver com o que dissemos anteriormente sobre o fato de que, ao mesmo tempo em que buscamos adequar o que dissemos à situação, somos nós que a criamos. De acordo com a perspectiva apresentada, portanto, não cabe pensar o contexto como acréscimo ou pano de fundo, mas como parte constitutiva e, por isso, essencial. Isso pode ser percebido, por exemplo, na diferenciação que o autor (2004) estabelece entre um significado que é mais geral e o significado situado. Cada palavra tem um significado potencial, que é um significado mais estabilizado. Contudo, existe um nível mais específico de significação da palavra, em que é necessário ter em mente o contexto de uso para determinar o que ela significa naquele determinado momento. Para o autor (2011), este último envolve um problema bem mais profundo, o da moldura, que é tanto um problema quanto uma ferramenta. É problema no sentido de que nossas análises discursivas estão sempre sujeitas à mudança de acordo com o

---

<sup>24</sup> No original: “First, we are all, despite our common illusions about the matter, not a single *who*, but a great many, different *whos* in different contexts. Second, one and the same speaking or acting can count as different things in different contexts. We accomplish different whos and whats through using different social languages.”

<sup>25</sup> No original: “Context has the nasty habit of almost always seeming clear, transparente, and unproblematic, when it hardly ever actually is.”

<sup>26</sup> No original: “They assume that just so much of the preceding speech (or writing) is relevant to what is being said now; they assume that just so much of the available physical setting is relevant to what is being said; they assume that the speaker believes so and so and has such and such values.”

contexto. Ao mesmo tempo, é ferramenta, porque é possível ampliar o contexto e analisar quais valores e informações deixam de ser ditos quando se usa determinada peça de linguagem e não outra. Isso tem a ver com o que Gee (1996) diz a respeito das escolhas feitas pelo falante e o modo como elas interferem nos significados daquilo que dizemos, os quais não estão relacionados exclusivamente aos contextos. Eles dependem também das próprias escolhas que fazemos, ou seja, dentre as palavras que podemos usar para dizer algo, qual delas escolhemos, o que é um processo, na maioria das vezes, inconsciente. Como nos diz Gee (1996, p. 76), “Palavras não têm significado delas mesmas e por elas à parte de outras palavras. Elas têm significados somente relativos às escolhas (pelos falantes ou escritores) e suposições (pelos ouvintes ou leitores) sobre outras palavras e sobre contextos.”<sup>27</sup>. Conscientes ou não, motivados ou não por uma questão de hábito, fazemos escolhas a todo instante, e elas são importantes porque podem significar a exclusão de outra possibilidade de uso. Gee (2005, p. 46, grifo do autor)<sup>28</sup> expressa a relação entre os significados e os contextos de uma forma bastante clara quando diz que “[...] significado não é meramente uma questão de decodificar a gramática, é também (e mais importante) uma questão de saber quais das muitas inferências que uma pessoa pode extrair de um enunciado são *relevantes*.”<sup>29</sup> E a relevância está totalmente relacionada ao contexto, ao ponto de vista e à cultura.

As escolhas e suposições que fazemos, chamadas por Gee (1996) de “distinções significativas”, são feitas sempre com base em crenças e valores, as quais são vistas como teorias sociais que “[...] envolvem (geralmente de forma inconsciente) suposições sobre modelos de mundos simplificados”<sup>30</sup> (GEE, 1996, p. 78), os denominados modelos Discursivos, que são:

[...] vídeos ou fitas de vídeo na mente. Todos nós temos um vasto estoque desses vídeos, cada um dos quais descreve eventos prototípicos (o que tomamos como ‘normal’) em um mundo simplificado. Convencionalmente, tomamos esses mundos simplificados para serem o mundo ‘real’ ou atuar como se fossem. Fazemos nossas escolhas e suposições sobre o significado em relação a esses mundos. Esses modelos culturais são visões emblemáticas de uma realidade idealizada, ‘normal’, ‘típica’ [...] Eles são também variáveis, diferindo através dos diferentes grupos culturais, incluindo diferentes grupos culturais em uma sociedade falante da mesma língua. Eles mudam com o tempo e outras mudanças na sociedade, mas

<sup>27</sup> No original: “Words have no meaning in and of themselves and by themselves apart from other words. They have meanings only relative to choices (by speakers and writers) and guesses (by hearers and readers) about other words, and assumptions about contexts.”

<sup>28</sup> Para o desenvolvimento dessa asserção, Gee toma como base o texto “Relevance: Communication and Cognition” (1986), de Sperber e Wilson.

<sup>29</sup> No original: “[...] meaning is not merely a matter of decoding grammar, it is also (and more importantly) a matter of knowing which of the many inferences that one can draw from an utterance are *relevant*.”

<sup>30</sup> No original: “[...] involve (usually unconscious) assumptions about models of simplified worlds.”

geralmente somos bastante inconscientes de que os estamos usando e de suas implicações. (GEE, 1996, p. 78).<sup>31</sup>

No trecho acima, podemos ver que o autor se refere a tais teorias como “modelos culturais”. Entretanto, Gee (2005) reformula esse conceito e passa a falar em modelos Discursivos, o qual foi adotado neste trabalho. Como o próprio autor sugere, o primeiro termo não é tão adequado. Isso porque esse nome é dado pelo fato de serem teorias que estão enraizadas em práticas de grupos sócio-culturalmente definidos. Entretanto, “Nem todo mundo que compartilha um determinado modelo é membro de todas as mesmas culturas e nem todos, em alguma cultura maior, compartilham todos os mesmos modelos.”<sup>32</sup> (GEE, 2005, p. 61). Assim sendo, falar em “modelos Discursivos” parece mais adequado, já que essas teorias estão sempre conectadas a Discursos específicos.

Os modelos Discursivos fazem parte do funcionamento de qualquer língua, bem como da construção de realidades, sendo impossível integrar grupos sociais e conhecer uma língua sem conhecer seus modelos Discursivos. (GEE, 1996). Eles são carregados de valores, de perspectivas, de forma que o conteúdo de um pode ser conflitante em relação a outros. É justamente por isso que “[...] *todos* os modelos culturais tendem, em última análise, a limitar nossa percepção das diferenças e das novas possibilidades. Eles nos permitem funcionar no mundo com facilidade, mas ao preço de estereótipos e de pensamento e percepção rotineiros.” (GEE, 1996, p. 89).<sup>33</sup> Certas exclusões, então, são ocasionadas pelos modelos Discursivos. É a partir deles que damos sentido aos textos e ao próprio mundo. Eles definem, por exemplo, o que é tido como central, típico, e o que é marginal, atípico. Logo, os modelos Discursivos desempenham um papel na criação e manutenção de estereótipos. Como já dissemos, essas teorias são compartilhadas em um grupo social, pois têm suas raízes em práticas de grupos sociais. Diferentes grupos sociais e culturais possuem teorias diferentes sobre cada coisa no mundo. Assim, de acordo com os grupos aos quais pertence uma pessoa, um determinado modelo sobre a função do professor permitirá que ela atribua sentido às ações de professores,

---

<sup>31</sup> No original: “[...] movies or videotapes in the mind. We all have a vast store of these tapes, each of which depicts prototypical (what we take to be ‘normal’) events in a simplified world. We conventionally take these simplified worlds to be the ‘real’ world, or act as if they were. We make our choices and guesses about meaning in relation to these worlds.

These cultural models are emblematic visions of an idealized, ‘normal’, ‘typical’ reality [...] They are also variable, differing across different cultural groups, including different cultural groups in a society speaking the same language. They change with time and other changes in the society, but we are usually quite unaware we are using them and of their full implications.”

<sup>32</sup> No original: “Not everyone who shares a given model is a member of all the same cultures and not everyone in some larger culture shares all the same models.”

<sup>33</sup> No original: “[...] *all* cultural models tend ultimately to limit our perception of differences and of new possibilities. They allow us to function in the world with ease, but at the price of stereotypes and routinized thought and perception.”



por exemplo. Caso ela seja um professor, a maneira como percebe a função docente direcionará suas ações. Assim, diferentes identidades sociais serão assumidas, as quais serão reconhecidas a partir de linguagens sociais específicas, dentro das quais determinados significados situados e não outros serão atribuídos à noção de responsabilidade social do professor, por exemplo. Dessa forma, se considerarmos que o tema da responsabilidade social é um debate, uma Conversação nos dias atuais, essa pessoa estará se posicionando em um dos lados desse debate de acordo com os modelos Discursivos que permitem a ela atribuir sentido às coisas no mundo.

Como podemos ver em Gee (2005), alguns modelos Discursivos são compartilhados entre vários Discursos diferentes, enquanto outros estão restritos a apenas um Discurso, ou a um número reduzido deles. Como nos mostra Gee (2005, p. 62), “[...] os significados situados das palavras são conectados a diferentes modelos Discursivos, ligados a grupos sociais específicos e seus Discursos característicos”.<sup>34</sup> Veremos que muitas vezes os significados atribuídos pelos universitários à responsabilidade social não são os mesmos atribuídos pelos professores, e isso pode indicar que eles estão ligados a modelos Discursivos diferentes. Algumas das teorias às quais cada entrevistado está conectado são explícitas; outras podem ser percebidas a partir da linguagem social usada, dos Discursos que aparecem em suas falas, mas não são acionados explicitamente. Ao contrário do que possa parecer, os modelos Discursivos existem tanto nas nossas práticas sociais quanto em nossas cabeças. Eles são compartilhados através de vários meios, como entre as próprias pessoas, pela mídia, pelos livros e várias outras práticas sociais. É a partir desses modelos Discursivos que fazemos nossas escolhas, que atribuímos sentidos ao mundo e agimos. Logo, é com base neles que se dão as nossas práticas sociais. Nesse sentido, nossa mente é social, porque nossos modelos Discursivos, enraizados em nossas práticas culturais, guiam nossas ações, nosso modo de pensar, atribuir valores e interagir. Qualquer modelo Discursivo está ligado a uma espécie de simulação que criamos em nossa mente. Essas simulações nos ajudam tanto a pensar sobre o mundo, quanto a nos preparar para agirmos nele. Elas nunca são neutras, mas sempre baseadas em uma perspectiva ou outra, que são definidas com base em nossas experiências e em nossos Discursos.

É importante ressaltar que nenhum modelo Discursivo é completo ou consistente, pois cada um deles incorpora valores sociais e discursivos diferentes e conflitantes entre si; há ainda casos em que os valores incorporados em um modelo servem mais aos interesses de

---

<sup>34</sup> No original: “[...] the situated meanings of words are connected to different Discourse models linked to specific social groups and their characteristics Discourses.”

outras pessoas, as quais não compartilham aquele modelo, do que às que de fato compartilham. Assim, muitas vezes é difícil saber, por exemplo, se uma pessoa detém dois modelos Discursivos conflitantes ou se apenas um modelo heterogêneo, conflituoso. Para Gee (2005, p. 85), essa inconsistência dos modelos Discursivos é reflexo dos conflitos que nós vivemos: “Mas, em última análise, a parcialidade e inconsistência dos modelos de Discurso reflete o fato de que todos nós tivemos muitas e diversas experiências conflitantes; todos nós pertencemos a grupos diferentes, às vezes conflitantes [...]”.<sup>35</sup> Gee (2005) propõe alguns questionamentos que podem ser feitos acerca dos modelos Discursivos. Alguns deles nos interessam aqui de um modo particular: quais modelos Discursivos são relevantes nas entrevistas analisadas e como eles ajudam a reproduzir, transformar ou até mesmo criar relações sociais, culturais e políticas? Esses modelos Discursivos estão criando, transformando ou reproduzindo quais Discursos e Conversações? E sobre o surgimento dos modelos identificados nos interessa questionar: quais textos, mídias, experiências, interações e instituições podem ter dado origem a eles?

A língua em uso – discursos – executa ações no mundo. Assim, Gee (2011) mostra como ela pode ser usada não apenas para dizer algo, mas também para construir coisas no mundo com a ajuda de ferramentas não-verbais. A partir disso, Gee (2005, 2011) define sete tarefas de construção da língua, sendo que realizar uma análise discursiva envolve fazer questionamentos sobre essas sete tarefas, com a ajuda das ferramentas de investigação propostas pelo autor, tais como os significados situados, linguagens sociais, modelos Discursivos, intertextualidade, Discursos e Conversações, ou mesmo considerar qualquer aspecto da língua que pareça relevante no material observado.

As possibilidades de construção a partir da língua são (1) os significados, ou seja, de tornarmos as coisas significativas, já que os significados não estão nas coisas em si, mas no modo como as significamos; (2) atividades, práticas, ou seja, “Usamos a língua para sermos reconhecidos como engajados em um certo tipo de atividade, isto é, para construir uma atividade aqui-e-agora.”<sup>36</sup> (GEE, 2005, p. 11); (3) identidades, as quais têm relação com ser reconhecido como alguém que assume determinado papel; (4) relações com outras pessoas, com grupos e instituições também são construídas e sustentadas através da língua; (5) a política, vista como situações em que a distribuição de qualquer bem social está em jogo,

---

<sup>35</sup> No original: “But ultimately, the partiality and inconsistency of Discourse models reflects the fact that we have all had a great many diverse and conflicting experiences; we all belong to different, sometimes conflicting groups [...]”.

<sup>36</sup> No original: “We use language to get recognized as engaging in a certain sort of activity, that is, to build an activity here-and-now.”

também é construída através do uso da língua; (6) conexões entre as coisas no mundo. As coisas no mundo podem ser relacionadas entre si (ou não) de muitas maneiras, e isso se dá a partir do uso que fazemos da língua para conectá-las a uma coisa ou outra(s). Gee cita como exemplo a conexão existente entre malária e pobreza. Podemos fazer com que tais conexões estejam ou não visíveis em nossa linguagem; (7) construímos, ainda, privilégios (ou não) para determinados sistemas de signos e conhecimento. Há várias formas de conhecer o mundo e vários sistemas de comunicação. Diferentes sistemas de signos representam diferentes visões de conhecimento e de crença. Através do uso que fazemos da língua, podemos dar destaque a um ou outro sistema de signos, atribuir prestígio a uma forma de conhecimento sobre outras. Segundo Gee, isso está relacionado ao que ele chamou de política, já que privilegiar uma forma de conhecimento em detrimento de outras é uma questão de distribuição de bem social.

Dentre essas tarefas, a que mais nos importa, por agora, é a identidade. Por isso recorremos a Gee (2000), em que tal noção é pensada como uma maneira de entender a sociedade como um todo, mas, mais especificamente, o universo escolar. Assim, ela é uma ferramenta de análise para a pesquisa em educação. Identidades, na percepção do autor, têm a ver com ser reconhecido como um tipo de pessoa em determinado contexto. Uma mesma pessoa tem múltiplas identidades, as quais são dinâmicas e estão relacionadas às suas *performances* na sociedade, e não a um estado interno. O autor aponta quatro perspectivas a partir das quais as identidades podem ser pensadas, sendo que elas não estão separadas. Ainda assim, é possível pensar se em determinado contexto uma perspectiva pode predominar em relação às outras, buscando entender o motivo por que isso ocorre.

Uma primeira perspectiva para se pensar a noção de identidade é a questão natural, alguma característica biológica que seja importante na identificação de uma determinada pessoa. A fonte dessa característica é a natureza, mas ela pode ser sustentada, por exemplo, por uma instituição ou pela participação em um grupo de afinidade. Isso porque qualquer identidade precisa ser sustentada, e para tal ela precisa ser reconhecida, ou por outras pessoas, ou pela própria pessoa que a assume.

Uma segunda perspectiva é a identidade institucional, a qual tem relação com a posição social que um indivíduo ocupa, que depende da forma como ele é reconhecido socialmente. Conforme Gee (2000), junto com a posição vão direitos e responsabilidades, e por trás dela estão regras, estatutos e tudo aquilo que institucionalmente permite que as autoridades criem determinada posição/identidade e que determina a maneira pela qual aquele que ocupa essa posição age diante do papel social a que está vinculado. Visto que a origem dessa posição é um conjunto de autoridades institucionais, muitas vezes essa identidade pode

ser vista por algumas pessoas como algo que é imposto; é importante observar, então, se uma determinada posição institucional é ocupada mais passivamente ou mais ativamente.

Um terceiro modo de se pensar a identidade é a partir dos discursos. Trata-se, então, da identidade discursiva, a qual depende sempre do reconhecimento do outro para ser estabelecida. Tal reconhecimento só acontece por meio do diálogo estabelecido entre as pessoas. (GEE, 2005). Essa identidade discursiva, portanto, está relacionada a características individuais, mas que não são construídas pela própria pessoa, pois depende do discurso do outro para ser sustentada. Embora o discurso seja o foco na construção da identidade discursiva, ele exerce papel fundamental no estabelecimento das identidades de outros tipos, tal como no caso da institucional. Uma instituição precisa de discursos que sustentem as identidades institucionais, por exemplo.

Outra maneira de se pensar a respeito da identidade é a partir da noção de afinidade. É possível, com base nos interesses de determinada pessoa, que se crie afinidade com determinado(s) grupo(s) e, a partir da ideia de pertencimento, assumir um papel específico na sociedade; logo, criar uma identidade. Novamente, notamos como o discurso funciona e sustenta não apenas identidades discursivas, já que, embora sejam práticas específicas que sustentem essas identidades, é possível que seja desenvolvido um discurso próprio nessas práticas.

Como já vimos, todas essas perspectivas estão relacionadas, mas as identidades sempre podem ser negociadas, aceitas ou não, no sentido de contestar qual a perspectiva predominante a partir da qual elas são vistas, reconhecidas. As combinações a partir das quais alguém vai ser reconhecido como certo tipo de pessoa sempre fazem parte de um Discurso. Toda pessoa tem experiências, tem uma trajetória dentro de um espaço Discursivo, ou ainda, toda pessoa tem experiências específicas dentro de Discursos específicos. Essas experiências que constituem sua trajetória em um Discurso e a maneira como a própria pessoa as narra são essenciais para a definição de uma quinta perspectiva sobre a identidade, que é o que Gee (2000) chama de “identidade central”. Assim como nas outras perspectivas, a identidade central nunca está completamente formada, mas sim em constante mudança. O que é diferente aqui é a perspectiva a partir da qual se observa: a fonte da identidade não é mais o reconhecimento de outras pessoas, ou instituição, por exemplo, mas o Discurso da própria pessoa, com base em suas experiências. Essa é a perspectiva através da qual nos debruçaremos para analisar as identidades de nossos entrevistados, pois, como já dissemos anteriormente, nosso interesse não é verificar como eles são vistos pelos outros, mas como eles mesmos constroem suas identidades. Como veremos, em muitos momentos eles fazem

referência às identidades institucionais, discursivas e até mesmo naturais para, a partir delas, irem constituindo a identidade central. Isso pode ser explicado pelo fato de que eles participam de vários Discursos, constituídos sócio-historicamente, os quais podem, juntos, constituir a chamada identidade central, dependendo da importância que representam na constituição das experiências daquela pessoa. A experiência, assim, é peça fundamental quando se analisa a identidade sob essa perspectiva, pois “Os Discursos são sociais e históricos, mas a trajetória da pessoa e sua narrativização são individuais (embora seja uma individualidade completamente formada e informada socialmente).”<sup>37</sup> (GEE, 2000, p. 24).

Identidades de qualquer tipo precisam ser reconhecidas a partir de um sistema de signos. Logo, a língua faz parte do processo de funcionamento das identidades, mas não está sozinha nele, pois precisa ser vista dentro do contexto do Discurso, e a noção de Discurso, como já vimos, envolve muito mais do que apenas a língua. Além disso, mais do que a língua propriamente dita, é importante analisar o que Gee (1996, 2005, 2011) chama de linguagem social. Para esse autor, as pessoas não falam uma língua “em geral”, mas sempre uma variedade específica da língua, e diferentes variedades em diferentes contextos. Isso diz respeito ao conceito de linguagens sociais, que pode ser definido como “[...] diferentes variedades da língua que permitem a nós expressar diferentes identidades socialmente significativas [...] e estabelecer diferentes atividades socialmente significativas.”<sup>38</sup> (GEE, 2005, p. 35). Observar a linguagem social é observar, portanto, quem e quais atividades estão sendo comunicadas através da língua, ou seja, qual a “voz” que está falando, quem está falando, e o que essa pessoa está tentando fazer. Gee (2005) mostra que, apesar de próximos, os conceitos de Discurso e de linguagem social não fazem referência a uma mesma questão, já que esta é usada para dizer do papel desempenhado pela língua nos Discursos. Diferentes linguagens sociais relevam diferentes identidades, já que aquelas são uma combinação entre ‘*who-doing-what*’, ou seja, alguém desempenhando alguma atividade. E essas possibilidades de “quem” e “o que” são criadas e modificadas historicamente, e não algo que a própria pessoa define, pois, como já vimos, ninguém está fora de Discurso(s), mas sim inserido em vários, os quais influenciam diretamente nossas ações.

Nem todos os professores, por exemplo, falam da mesma forma. Há, então, subvariedades dentro de cada categoria mais ampla. O que importa, no entanto, não é o nome que se dá a uma linguagem social, mas que a partir dela seja possível reconhecer quem está

---

<sup>37</sup> No original: “The Discourse are social and historical, but the person’s trajectory and narrativization is individual (though an individuality that is fully socially formed and informed).”

<sup>38</sup> No original: “[...] different varieties of language that allows us to express different socially significant identities [...] and enact different socially meaningful activities”.

falando, ou seja, qual identidade social está sendo assumida. Isso demonstra que, mesmo sendo parte de um mesmo grupo (de professores, por exemplo), não é possível pensar em uma homogeneidade, pois a identidade de professor pode estar associada a diferentes linguagens sociais. Além do mais, já dissemos que a experiência, que é sempre individual, é essencial na definição de qualquer identidade central. Sendo individual, é fator de diferenciação entre indivíduos, mesmo que pertençam a um mesmo Discurso. Considerando que os Discursos primários influenciam na maneira como os Discursos secundários são recebidos por alguém e que uma mesma pessoa está inserida em vários Discursos, é possível que um professor, por exemplo, compartilhe com outro apenas um Discurso, e não outros. Assim, esses professores possivelmente terão modelos Discursivos diferentes a respeito de uma mesma questão, o que não permite pensar em uma padronização de um grupo social.

Ao falar em diferentes formas de posicionamento em relação a uma mesma questão, é importante colocar em cena um importante conceito proposto por Gee (2005), o de Conversações, que são:

[...] debates na sociedade ou dentro de grupos sociais específicos (sobre questões de destaque tais como tabagismo, aborto ou a reforma escolar) que um grande número de pessoas reconhece, tanto em termos de ‘lados’ a serem tomados nesse debates, quanto quais tipos de pessoas tender a estar em cada lado.”<sup>39</sup> (GEE, 2005, p. 35).

As Conversações são sempre compostas de eventos interacionais que se dão entre pessoas específicas em um momento e lugar determinados. Valores e crenças desempenham papel importante nas Conversações, e os temas e valores que compõem cada uma delas circulam em vários textos e na mídia; circulam nos Discursos. Aliás, esse conceito está completamente relacionado à noção de Discurso, dependendo deles para surgir, pois os temas e valores de uma Conversação “[...] são os produtos das disputas históricas entre diferentes Discursos”.<sup>40</sup> (GEE, 2005, p. 50). Isso não significa, porém, que as pessoas obrigatoriamente saibam sobre os eventos que contribuíram para criar ou sustentar esses valores e temas em uma determinada época e que permitiram que eles chegassem até os dias atuais. Muitas vezes elas conhecem esses temas e valores, mas desconhecem seu percurso histórico. O que criam as Conversações então, isto é, esses debates, são as interações entre Discursos.

Baseados em Gee (1996, 2005, 2011), entendemos que interessa na análise verificar não apenas o que é dito, mas também o modo como se diz. Mais que isso, interessa saber qual

<sup>39</sup> No original: “[...] debates in society or within specific social groups (over focused issues such as smoking, abortion, or school reform) that large numbers of people recognize, in terms of both what ‘sides’ there are to take in such debates and what sorts of people tend to be on each side.”

<sup>40</sup> No original: “[...] are the products of historical disputes between and among different Discourses”.

identidade se assume no momento em que se diz. É preciso que haja uma combinação entre palavra-ação-valor reconhecida e aceita por outras pessoas em determinado contexto para que se possa assumir determinada identidade. Sem esse reconhecimento, não é possível assumir identidade alguma. Ou seja, é preciso ser reconhecido como alguém que faz parte de um Discurso específico, isto é, como uma forma determinada de ser no mundo, alguém-fazendo-alguma coisa específica.

Acreditamos que o conceito de modelos Discursivos desempenhará papel central no desenvolvimento desta pesquisa, pois buscaremos entender os usos que os entrevistados fazem da língua como escolhas, não necessariamente conscientes, para tentarmos compreender quais são os modelos Discursivos dessas pessoas em relação ao tema discutido, ou seja, quais são as premissas básicas que elas compartilham, ou mesmo se compartilham alguma, pois, como vimos, não há homogeneização dentro de um grupo, já que diferentes linguagens sociais podem ser usadas, as quais estão relacionadas a diferentes modelos Discursivos e estabelecem diferentes identidades, associadas a diferentes Discursos. (GEE, 1996). Assim, um professor pode se posicionar diferente de outro dentro de uma Conversação. Como vimos no primeiro capítulo, nem sempre a responsabilidade social como é vista hoje esteve atrelada à função do professor, ou ainda, nem sempre foi um parâmetro para analisar a qualidade de uma prática profissional docente. Em muitos Discursos, hoje, ser professor está relacionado a assumir tais responsabilidades. Conforme Gee (2005), o que é ser determinado tipo de pessoa e as atividades a ele atreladas vão sendo estabelecidos provisoriamente e continuamente, isto é, vão sendo definidos pela prática e também são modificados por ela, que é sempre definida historicamente.

Tendo em vista que a Análise do Discurso preocupa-se em analisar as ideologias, isto é, a distribuição de bens sociais, pensamos que o bem social que está em jogo no caso deste trabalho é a responsabilidade social. Sendo algo que está em voga hoje na educação, valorizada pelos discursos oficiais e, muitas vezes, reforçada nos cursos de licenciatura, é fator de credibilidade para o professor que a assume e é colocada como diretamente relacionada à qualidade da educação, levando a crer, muitas vezes, que aquele professor que não assume tal responsabilidade não é um bom professor, não cumpre com sua função de forma adequada. Isso pode fazer com que os professores, na tentativa de se valorizarem, assumam responsabilidades que muitas vezes nem são suas, ou mesmo tentam se encaixar em um modelo Discursivo sobre o professor sem saber exatamente o porquê. Deste modo, muitas vezes o professor faz determinadas coisas em suas aulas por saber que é algo valorizado pelos discursos oficiais, para tentar cumprir com sua função de professor responsável pela formação

social de seus alunos, sem saber a finalidade de suas ações, sem ter estabelecido objetivos. Muitas vezes aquilo que é feito não é uma aquisição, mas um aprendizado. E nem mesmo o aprendizado, às vezes, se dá de forma eficaz, como veremos, porque o professor simplesmente precisa, a partir de um determinado momento, mudar sua postura e modificar suas aulas para adequar-se a um novo Discurso sobre o professor – as diretrizes que passam a vigorar, mas que não são explicadas a eles de forma clara. Na tentativa de responder a algo a que é chamado pela posição que ocupa, o professor acaba tomando esses Discursos para si na constituição de sua identidade central, mesmo que não consiga ver sentido em tais Discursos. Podemos relacionar essa questão aos modelos Discursivos, como propõe Gee (2005), da seguinte maneira: muitas vezes um profissional, que pode ser um professor, como em nosso caso, aceita determinado modelo Discursivo a respeito de alguma questão que o envolve diretamente (como são as responsabilidades sociais atribuídas aos docentes) para demonstrar estar atendendo a expectativas colocadas sobre si por ocupar determinada posição na sociedade. Entretanto, essa aceitação é superficial e não atinge suas ações, sua maneira de agir, isto é, não o leva a compartilhar aquele modelo Discursivo, a fazer parte de determinado Discurso sobre a questão focalizada. Isso ocorre porque outros modelos Discursivos influenciam as suas ações e comportamentos, outros modelos Discursivos prevalecem para aquela pessoa. Acontece que, a partir do momento em que existe um modelo Discursivo que diga diretamente a respeito de suas ações, por mais que ele não prevaleça em sua maneira de atribuir significados e agir no mundo, sua existência não pode ser ignorada. Quando esse modelo Discursivo é altamente valorizado na sociedade, isso se agrava ainda mais, levando os profissionais, por exemplo, a uma espécie de “colonização”. (GEE, 2005). Esses modelos Discursivos, então, chegam às pessoas sem uma grande reflexão a respeito deles, sem que se pense se eles se encaixam em seus interesses, se eles lhes são úteis. Assim, eles passam a ser uma referência para um autojulgamento por parte desses profissionais sobre suas ações, fazendo com que se sintam incapazes, ultrapassados e, deste modo, levam a um processo de decadência da autoestima. Como já vimos, é sempre problemático julgar as ações relativas a um Discurso com base em outro.

Por fim, é preciso lembrar que os modelos Discursivos não estão somente em nossas cabeças. Deste modo, sua identificação pode ser feita a partir da observação do que as pessoas dizem e fazem. Com base nisso, conseguimos identificar quais as práticas sociais e institucionais, os diversos Discursos que influenciam essas pessoas.



Tendo mostrado os percursos metodológicos da pesquisa, bem como as teorias que fundamentam as discussões e análises desenvolvidas, trazemos, abaixo, um quadro que resume tais aspectos:

**Quadro 4 - quadro-resumo dos procedimentos metodológicos**

<b>OBJETIVO CENTRAL</b>	Analisar comparativamente os modelos Discursivos que professores de Língua Portuguesa e graduandos em Letras (futuros professores de Língua Portuguesa) têm sobre sua função no que diz respeito às responsabilidades sociais que lhes são atribuídas e vislumbrar o entendimento do que esses discursos dizem sobre a relação entre prática e teoria docentes.
<b>PERGUNTAS DE PESQUISA</b>	<p>(1) é percebida uma distância entre teoria e prática, que pode ser também entendida como uma distância entre universidade e escola, por parte de graduandos do curso de Letras e de professores de Português do Ensino Básico?</p> <p>(2) Como cada um desses grupos constrói sua identidade acerca das responsabilidades sociais?</p>
<b>TIPO DE PESQUISA</b>	Qualitativa
<b>SUJEITOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 professores de Português, com idades entre 28 e 53 anos (Quadro 1, p. 70), selecionados em escolas públicas de São João del-Rei por atuarem em instituições formadoras da maior parte da população brasileira.</li> <li>• 10 alunos da graduação de Letras, com idades entre 19 e 24 anos (Quadro 2, p. 70), selecionados por cursarem licenciatura em Língua Portuguesa.</li> </ul>
<b>INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS</b>	Entrevistas semiestruturadas fundamentadas nos PCNs, filmadas ou gravadas, individualmente. Duração: variada. Data de realização: setembro a dezembro de 2016. Data das transcrições: novembro de 2016 a janeiro de 2017.
<b>ANÁLISE DE DADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressupostos da ACD de James Paul Gee (1996, 2000, 2005, 2011): identidade, Discursos e modelos Discursivos.</li> <li>• Ergologia (1989, 2000, 2010, 2013): prescrito/real; experiência.</li> <li>• Jorge Larrosa Bondía (2002): noção de experiência.</li> </ul>

### **CAPÍTULO III – “Que professor(a) eu sou?”**

O nome dado a este capítulo é um trecho da fala de Thaiana, uma das professoras participantes da pesquisa. Ele foi escolhido por sintetizar o nosso objetivo: analisar quais são os modelos Discursivos que perpassam a construção de identidades por cada professor/futuro professor sobre si e sua atividade profissional no que diz respeito ao tema das responsabilidades sociais. Essa frase foi dita pela professora quando a mesma, durante a entrevista, respondia à nona pergunta do roteiro, a qual versava sobre a responsabilidade social do professor de Português: se ele tinha alguma e, se sim, qual(is) seria(m) e se era difícil cumpri-las. A professora diz que as dificuldades são tantas que ela chega a se perguntar: “que professora eu sou?”; “qual é o meu papel?”. Tentaremos, daqui para frente, entender como cada professor se vê diante de tais responsabilidades, como cada um pensa a sua identidade profissional.

#### **3.1. Uma organização temática**

O capítulo foi dividido em sete temas, para que a análise ficasse mais organizada. Eles foram escolhidos com base no roteiro usado na realização das entrevistas, mas com algumas modificações. Algumas perguntas do roteiro foram reunidas em um único tema, enquanto novos surgiram por não terem sido contemplados nas perguntas, mas terem aparecido muitas vezes nas respostas dadas tanto pelos professores, quanto pelos futuros professores.

##### **3.1.1. A língua portuguesa, a aula de Português e o professor de Português enquanto sujeito central**

No capítulo I, um tópico foi dedicado à discussão acerca da responsabilidade social de uma maneira ampla, mas também sobre as que são especificamente atribuídas ao professor de

LP. Ao tentarmos apreender a maneira como esses professores significam discursivamente suas responsabilidades sociais e a importância da aula de Português, percebemos que algumas coincidem com a definição que trouxemos, mas outros significados aparecem também. Percebemos que aula e professor de Português, nas respostas dos entrevistados, andam sempre juntos, de forma que fica difícil separar os discursos sobre um e outro. A língua portuguesa, enquanto objeto de ensino, também aparece sempre conectada aos outros dois, por ser algo que o professor de LP precisa ter amplos conhecimentos sobre. Isso se justifica porque, muitas vezes, o professor é visto como figura central do ato educativo formal, o qual está sempre relacionado à aula no contexto da educação brasileira. Este primeiro eixo temático tem como objetivo identificar os modelos Discursivos dos professores e futuros professores a respeito da responsabilidade social relacionada a eles próprios e à aula de Português, sendo que a língua portuguesa perpassa estes últimos.

### **Professores**

A professora Juliana, ao ser questionada sobre a importância e a finalidade da aula de Português, fala sobre aspectos que considera importantes para a “formação do menino como um cidadão” (p. 1)<sup>41</sup>; assim sendo, aborda a questão da responsabilidade social que o professor tem com o aluno. Como dissemos, fica difícil, nas respostas dos entrevistados, separar o que diz respeito a eles e à aula de Português, pois se misturam. Considerando que a aula é ministrada por um professor, aquilo que precisa ser oferecido na aula é sempre promovido, em certa medida, por ele. Assim, se é finalidade da aula de Português permitir que o aluno se forme como um cidadão, é também responsabilidade do professor que ministra a aula tal função. O quadro 1<sup>42</sup> demonstra quais aspectos são tratados pela professora como fatores de responsabilidade social que devem ser trabalhados pelo professor na aula de LP.

Como podemos ver, ele foi dividido em dois momentos. No primeiro, todos os aspectos que a professora associa à formação de cidadão estão relacionados ao conteúdo programático de Língua Portuguesa: a língua padrão e o trabalho com textos – a leitura e a interpretação, além do trabalho com gêneros textuais. Tais conteúdos, no entanto, não parecem remeter a um trabalho contudístico, em que o programa de LP não esteja relacionado a fatores sociais do aprendizado. Ao falar sobre o ensino da língua padrão, por exemplo, a professora, a princípio,

---

<sup>41</sup> A paginação dos exemplos trazidos ao longo da análise é referente ao *corpus* completo, o qual se encontra no CD anexo à dissertação.

<sup>42</sup> Todos os quadros encontram-se no CD anexo à dissertação.

parte do pressuposto de que os alunos não tenham contato com essa variante em suas casas, o que depois é colocado em dúvida por uma quebra em sua fala através do uso do advérbio “talvez”, tirando o caráter assertivo sobre a falta de acesso de todos os alunos à norma padrão. Uma possibilidade de ausência de contato, portanto, explica a necessidade de que a questão seja trabalhada pela escola. A motivação, porém, não para aí. Não é apenas pelo fato de não ser trabalhado em casa que o conteúdo precisa ser abordado na escola, mas sim pela relevância que a norma padrão “**ainda**” tem na sociedade. Essa importância é evidenciada na fala da professora quando a língua padrão é vista como “um caminho uma porta que se abre pra outros caminhos”. Ao trazer essa imagem, podemos entender que a professora significa a língua padrão como algo que dá acesso a outras coisas importantes, que é a função que tem uma porta: abrir passagem, abrir caminho, acesso a outros lugares; logo, “eles (os alunos) **PRECISAM** disso”, e essa necessidade fica muito marcada pela entonação que é dada ao verbo “precisar”. Se partirmos da visão de Gee (1996), a língua padrão seria, então, um bem social, e a professora, ao trabalhá-la em sala de aula, está tentando fazer a distribuição desse bem. O trabalho parte de uma demanda social, como uma forma de propiciar acesso dos alunos a algo que é socialmente valorizado.

A outra questão abordada no primeiro momento é a importância da leitura “pra formação do menino como um cidadão”. Mais uma vez, o conteúdo da aula de LP é relacionado ao que é visto como importante na prática social, na formação para a cidadania. Assim, o conteúdo é trabalhado de forma contextualizada ou, nas palavras da própria professora, “pro mundo”, fazendo a leitura não apenas de textos, mas de “TUdo”, o que nos remete à leitura do mundo precedendo a leitura da palavra, assim como propõe Paulo Freire. Essa relação entre o conteúdo da aula de Português e o aspecto social é, em grande parte, propiciada pelo trabalho com textos.

Ao ser questionada especificamente sobre a responsabilidade que tem o professor de Português, se ele é responsável pela formação de cidadãos, a professora diz “eu **SEI** que eu tenho essa responsabilidade”, demonstrando uma certeza acerca de suas responsabilidades enquanto professora. Entretanto, a maneira como significa a responsabilidade já não é a mesma da que vinha aparecendo até então, o que nos motivou a dividir os excertos em dois momentos. Este segundo momento de sua fala sobre as responsabilidades do professor faz referência a algo mais geral, e não necessariamente relacionado ao conteúdo de LP. Aliás, o que está no centro não é mais o conteúdo a ser trabalhado e sua relação com questões sociais, mas a pessoa do professor, extrapolando, muitas vezes, a identidade profissional e, até mesmo, o ambiente escolar. Se na primeira maneira de significar a qualidade da aula e o seu

aspecto formativo estavam relacionados ao trabalho com a língua, agora eles têm a ver com a postura do professor, que é tido como “referência em geral”. Sendo referência, o professor “é muito influenciador”, o que faz com que os alunos acreditem muito no que ele fala e faz, exigindo do docente um cuidado com suas atitudes e comportamentos, mesmo que se esteja fora do ambiente escolar.

A professora, então, toma para si uma responsabilidade que ultrapassa a questão pedagógica e que é assumida em todas as esferas da sua vida, extrapolando, muitas vezes, a função profissional. Aliás, a própria identidade pessoal acaba sendo definida pela identidade profissional – ser professora de Português – pelo fato de a docente ter certeza de que essa responsabilidade é sua e se sentir cobrada por isso, se policiar até mesmo fora da escola. Isso pode ser percebido em E11, quando a professora afirma ser professora de Português **vinte e quatro horas** e complementa: “então às vezes eu tô **na RUA** ... fazendo **qualquer coisa** eu sei que se eu tiver fazendo alguma **coisa errada eles vão me cobrar**”, ou em E14, quando ela afirma que se disser “**não BEBO** e eles **me pegarem bebendo na rua** ... no::ssa é uma:: ... é uma revolução [...]”. Beber e fazer qualquer coisa na rua não é parte do cotidiano profissional, mas a cobrança que a professora assume para si de ser professora vinte e quatro horas faz com que ela se polície em todos os momentos e em todos os seus comportamentos, ainda que diga respeito tão somente a sua vida pessoal. É preciso ressaltar que isso remete a uma questão moral que estaria atrelada à função docente. Essa cobrança que parte dela própria e que leva a uma vigília de si constante também pode ser observada em E12 e E13, quando a professora demonstra o quanto se preocupa com o fato de poder servir de referência, já que há uma crença no professor que parte dos próprios alunos; é isso que faz com que esse profissional seja tomado como referência, é isso que atribui poder de influência a suas ações e, assim, faz com que a professora se preocupe em estar atenta tanto ao que faz, quanto ao que diz.

A partir da análise desses excertos, podemos perceber que Juliana atribui a si própria muitas responsabilidades sociais, as quais são muito amplas e diversificadas, o que exige a mobilização de saberes múltiplos para lidar com cada uma delas. No primeiro momento, o foco está em uma responsabilidade especificamente do professor de Português, o que é compatível com a proposta do discurso oficial para a aula de LP. No segundo momento, porém, fica claro que a professora vê como suas responsabilidades que são também sociais, mas que não são previstas nos documentos oficiais e são bem mais amplas do que uma contextualização dos conteúdos lecionados, tomando uma dimensão que envolve, inclusive, um desgaste pessoal do professor, já que o foco está não na aula ou no conteúdo lecionado

enquanto possibilidades de formação do aluno para a cidadania, mas na figura do próprio docente.

A professora Nathália também se considera totalmente responsável pela formação de cidadãos. Os sentidos dessa responsabilidade estão relacionados ao que diz Juliana, mas vão além. Assim, um primeiro sentido vincula-se ao próprio conteúdo de LP e sua relação com questões sociais, com a vida do aluno fora da escola. É interessante notar que a primeira importância da aula de LP apontada pela professora está voltada para o respeito que os próprios docentes devem aprender a ter com as diversidades linguísticas, com dialetos e regionalismos. A aula, então, não serve, em um primeiro momento, apenas para ensinar algo aos alunos, mas para que os próprios professores aprendam a respeitar tais diferenças. Tendo o professor tomado consciência disso, é preciso que ele não apenas siga o padrão – a língua padrão, nesse caso –, mas mostre ao aluno “que ele pode falar de diversas formas” (p. 18) e mostrar a riqueza que existe nessa possibilidade, a qual está relacionada ao fato de a língua ser viva. Essa questão, mesmo focada no conteúdo de LP, não deixa de estar relacionada ao social. Esse respeito às variedades linguísticas é, por extensão, um respeito ao sujeito que fala, à sua cultura. Como veremos, em outro momento a professora afirma a questão cultural que há na língua e a importância disso na aula, já que por trás de uma língua há um indivíduo, e cada indivíduo carrega uma cultura. Disso decorre a necessidade de respeito às diferenças.

De súbito, a professora dá outra direção à sua fala e começa a estabelecer críticas à escola de um modo geral. Essa crítica coloca um embate para Nathália, pois ela faz referência a um possível atraso da escola no sentido de não se adaptar às novas tecnologias. A escola **ainda** trabalha com coisas antigas, **mesmo com toda a tecnologia** que eles têm (os alunos), **mesmo com todo o aparato**. A tal coisa antiga a que se refere a professora é o papel, e o que mede o atraso da escola é sua oposição à **toda a tecnologia**, que parece, então, ser tomada como a medida que indica o avanço ou atraso da escola, dependendo da relação que se estabelece com tais aparatos. Até então a professora indica a inadequação da escola, que não é tecnológica. Mais uma vez, porém, sua fala toma outro rumo com uma quebra marcada pela conjunção concessiva “embora”, que vem contrapor o que foi dito anteriormente, com a oração “embora é muito bom né?” (p. 19), referindo-se a “coisas antigas ... papel” (p. 19), que até então vinha servindo como medida para mostrar o atraso da instituição. Surge, a partir de então, a questão da leitura, e a professora começa a dizer de sua importância na escola, sendo o livro representativo dessa leitura. Nathália descreve várias formas pelas quais tenta incentivar que seus alunos leiam, falando sobre o livro de uma maneira até mesmo afetiva. O

professor, em relação a isso, é importante porque é ele quem “aguça o menino” (p. 19). Assim, o caráter negativo atribuído ao papel é substituído por outro, completamente positivo.

Esse Discurso de inadequação da escola parece estar relacionado também ao fato de que a professora considera que o aluno vem formado, vem pronto de casa. Assim, quando ele chega para a professora, já com um conhecimento, Nathália considera que o que é feito pela escola é a oferta de um conhecimento empurrado “goela abaixo”, porque “a escola não mudou” (p. 19). Há uma insistência no fato de que a escola não mudou, uma negação que faz pensar que a professora parte do princípio de que a entrevistadora acredita que a escola tenha mudado em relação a alguma outra época. Sabe-se que há uma cobrança, por parte do discurso oficial, de que o conhecimento oferecido pela escola parta daquilo que o aluno traz de casa, tentando fazer com que a instituição se aproxime da realidade dos alunos e que os conteúdos ali ensinados sejam significativos, não algo distante do interesse e da vida do discente. A fala da professora parece ir no sentido de dizer que a escola não mudou porque continua não atendendo a essas cobranças.

Nathália afirma que é a família quem molda o indivíduo, que o aluno tem um conhecimento prévio quando chega à escola: “então quando ele chega nas minhas mãos ... **ele já tem um conhecimento ... e nós ainda tentamos empurrar goela abaixo alguma coisa** porque ... a escola não mudou” (p. 19). Observando esse excerto, percebemos que o conhecimento que o aluno traz para a escola parece ser um impasse para a professora, talvez por considerar que “o aluno já vem pronto” (p. 19), e isso talvez tire um pouco da função da escola, ou a dificulta. Isso fica ainda mais claro quando ela afirma que a escola tenta empurrar, e é dada uma ênfase no final desta palavra, alguma coisa goela abaixo. “Empurrar goela abaixo” é uma expressão que indica que algo é imposto, forçado, ou seja, demonstra resistência por parte de quem recebe. Mesmo sendo a partir de uma imposição, parece que nem sempre se consegue, porque o que há é uma tentativa de empurrar “alguma coisa”, expressão esta que comumente é usada para fazer referência a um mínimo.

A formação para a cidadania volta a aparecer em outro momento de seu Discurso, quando diz que a importância da aula de LP é ir além da gramática, o que parece ser atingido através da leitura, e permitir que o aluno tenha um “po-si-cio-na-men-to como indivíduo na sociedade” (p. 19). Trabalhar com o menino todas as questões, conforme fala de Nathália, é propiciado pelo texto na aula de Português. Assim, ao trabalhá-lo, por exemplo, é possível focar a postura de determinado personagem e relacioná-la à vida dos alunos, abordando questões sociais.

Nathália relaciona a aula a várias funções, o que amplia, para a professora, a aula de LP para “MUITO além do que só ... é/aquela coisa fixa ... da gramática”; afinal, o aluno é um indivíduo e, assim sendo, é preciso considerar que uma língua não é simplesmente uma estrutura, mas há por trás dela “toda a cultura que ele vem trazendo ... que não é só uma” (p. 20). Aqui percebemos algo que já havíamos dito: a maneira como a função do professor, da aula de Português e da língua portuguesa vão se misturando na fala dos professores. Mas o que mais chama nossa atenção é o modo como a gramática surge. A professora fala que a aula de Português é importante porque vai muito além da gramática: abarca o posicionamento do indivíduo na sociedade, demonstrando que as questões sociais e culturais da aula são bem mais relevantes que a questão gramatical. Em momento algum, porém, tínhamos falado sobre o papel da gramática. Ela surge como se fosse algo anteriormente já comentado que se estava retomando naquele momento, fazendo-se presente numa tentativa de afirmação de sua pouca utilidade. Na tentativa de sua superação, ela vai aparecendo de forma contraditória em vários momentos da fala, mesmo sem ser, por exemplo, um tema do roteiro.

A questão da gramática como algo que necessariamente precisa ser superado, que é sempre colocado em oposição a um trabalho social com a língua, a um trabalho que “vai muito além da gramática”, é muito presente no Discurso. A presença da gramática se mostra, portanto, quase que como algo errado que deve ser superado, algo que exclui, por si só, o trabalho com questões sócio-culturais: são duas dimensões que não se juntam, de modo que uma precisa sair para dar espaço para a outra. Mas enquanto aqui a cultura, o indivíduo que existe por trás de uma língua, o ser que a coloca para funcionar são o foco de sua fala, parecem ser o aspecto mais valorizado da aula em oposição à gramática, já vimos que em outro momento a individualidade do aluno, aquilo que ele traz de casa como conhecimento, o que diz de sua cultura, são vistos, na verdade, como um empecilho a sua ação, ao ato de ensinar.

Como dissemos, a gramática aparece em outros momentos da fala de Nathália, reforçando as contradições que percebemos. Essa questão cultural e de considerar o indivíduo que existe por trás da língua remetem ao que a professora fala sobre a própria língua, vista como um ser vivo. Ao falar sobre os gêneros textuais, porém, a professora se vê em um embate entre considerar a língua como um ser vivo e, portanto, as suas mudanças como fenômenos, e entre a normatização da gramática tradicional. O que preocupa a professora em relação ao uso da língua é, segundo ela, a comunicação de seus alunos, que tem acontecido muito por meio das redes sociais. Esse meio de interação é o que ocasiona, para a professora, uma linguagem truncada, muito abreviada por parte dos alunos. Logo após afirmar que essa é



sua preocupação, a professora afirma que esse modo de falar dos alunos não é ruim, porque é um fenômeno. Isso demonstra um alinhamento às teorias linguísticas, que se pretendem descritivas e não normativas, deixando de lado juízos de valor e tentando entender os fenômenos de linguagem. Assim, se é um fenômeno na linguagem dos alunos, seria inadequado considerar como algo ruim ou atribuir qualquer juízo de valor.

Logo após demonstrar esse alinhamento, dizendo que esse modo de comunicação não é ruim, a professora retoma sua fala com uma oração adversativa, ou seja, que se opõe ao que foi dito antes, e afirma: “mas eles não entendem o que nós estamos falando”, o que demonstra um problema de comunicação, uma defasagem dos alunos, já que o ato de não entendimento é atribuído a eles, pois são **eles** que “**não entendem** o que **nós** estamos falando” (p. 22). Logo após atribuir esse caráter de defasagem aos alunos, ainda que isso não apareça assim tão explicitamente, a professora, talvez na tentativa de se proteger de possíveis acusações, atribui a si própria a defasagem: “então **eu** me sinto em defasagem ... **EU** me sinto em defasagem em relação a eles” (p. 22). O foco desse trecho está não em retirar o caráter de problema, de defasagem na comunicação, mas em tirar o foco da defasagem dos alunos e transferir para si própria, o que fica muito marcado pela repetição da oração “eu me sinto em defasagem”, sendo que na segunda vez há mudança de entonação que enfatiza “EU”, reforçando a ideia de que o foco é tirar a atribuição da defasagem dos alunos e transferir para a própria professora. Essas contradições permanecem, sempre intercalando a atribuição de defasagem: ora aos alunos, ora à professora (Quadro 2).

Toda essa sequência demonstra o que dissemos acima. Ao mesmo tempo em que afirma o interesse e capacidade dos alunos para lidarem com a linguagem, a grande questão enfocada, contraditoriamente, é o fato de que “**eles** não en-ten-dem – perceba que o verbo *entender* é enfatizado através da separação de sílabas – a **nossa** linguagem”. Há então uma separação entre a linguagem deles (alunos) e a dos professores (“nossa”), sendo que o sentido de “a nossa linguagem” é complementado pela oração “a linguagem que é proposta”. Ou seja, diferentemente do que foi dito em outro momento, sobre valorizar a linguagem que cada aluno traz de casa, mostrando que eles podem usar linguagens de vários tipos e que isso é rico, o ensino parece partir sempre de uma linguagem que é proposta, de uma padronização, isto é, da língua dos professores. E essa língua provavelmente faz referência à norma culta, a uma linguagem socialmente valorizada, já que a professora considera que o mundo e o vocabulário dos alunos são muito limitados, o que faz com **eles** não consigam se comunicar com os professores, já que não os entendem.

Todo esse embate que ela vive, explicitado a partir das contradições em sua fala, se mostra para ela como uma **luta**; mas não é qualquer luta: é uma luta desigual, de “uma formiguinha lutando contra um gigante”, em que a formiguinha é ela. Assim, apesar de suas tentativas, de sua busca constante em cima dessa questão (a da comunicação dos alunos), nada – ou muito pouco – se consegue, pois o que fica é esse sentimento de ser uma formiguinha travando luta contra um gigante, contra algo que é muito mais forte, portanto. Em uma situação de luta, é preciso ter adversários: nesse caso, formiga e gigante, mas que são formas metafóricas de dizer de uma desigualdade de forças. A professora deixa explícito quem é a formiguinha – ela própria –, mas o gigante, não. Quem ou o que, então, é essa força adversária? Talvez os alunos, que usam uma linguagem considerada pobre e, por isso, não entendem os professores, ficam limitados. Mais do que isso: talvez seja a própria cultura desses alunos, os conhecimentos que eles adquirem em casa que, como já vimos em outro momento, é algo que se mostra como um empecilho, uma dificuldade para a professora em sua atuação docente.

Assim como Juliana, Nathália fala de uma responsabilidade que não necessariamente diz respeito ao professor de Português, mas a qualquer professor, pois não se relaciona ao conteúdo lecionado, mas à postura do docente. É ressaltada, por exemplo, a questão da influência que o professor pode exercer na vida do aluno, em diversos âmbitos. Essa influência vai do sentido mais elementar ao mais sério: os alunos copiarem o estilo de ser e se vestir, por exemplo, da professora, até o fato de tornarem-se professores por tomá-la como referência. A professora fala também sobre uma necessidade que os alunos têm de seguir os professores virtualmente, através de redes sociais, acompanhando aspectos de sua vida pessoal. Assim como Juliana, Nathália diz de uma postura de encantamento por parte dos alunos, que acreditam muito no que ela diz e faz, chegando a pensar que o professor não tem defeitos, que é uma pessoa perfeita. É esse encantamento, inclusive, que leva a uma influência profissional, a qual é vista pela professora como “uma tragédia” (p. 64), especialmente pela questão salarial (“vai ganhar TÃO mal” – p. 64). Seu papel profissional, então, nem chega a tocar a questão pedagógica no momento em que a professora é questionada sobre a sua responsabilidade enquanto docente de LP. Diz respeito a outros aspectos e é algo que “pe-sa” (p. 64) para a professora, que faz com que o professor tenha “uma função MUI::TO grande” (p. 64) e, por isso, sinta-se totalmente responsável pelo aluno, para além de aspectos pedagógicos.

Além da questão da influência e do ser referência para o aluno, a professora Nathália demonstra ainda preocupação com outros fatores, os quais não foram mencionados por

Juliana. A professora considera e assume como totalmente suas as responsabilidades que muitas vezes deveriam ser cumpridas pelo pai e pela mãe, por questões de comportamento que precisam de um apoio familiar, e não escolar. Ela enxerga que, a partir disso, descobre muitas coisas na sala de aula e, assim, acaba sendo psicóloga, mãe, amiga e até mesmo inimiga dos alunos, mesmo sem querer. Isso demonstra um acúmulo de responsabilidades do professor, que acaba assumindo diversos papéis e, com isso, diversas funções, as quais muitas vezes nada têm a ver com a questão pedagógica. Em sequência, a professora continua demonstrando isso: “nós fazemos todos esses papéis na sala de aula” (p. 20), dando ênfase à quantidade deles a partir do prolongamento de sílaba na palavra “todos”. Surge um discurso paternalista, em que a professora se coloca na posição de cobrir qualquer lacuna que houver na vida do aluno, de dizer ao aluno o que ele precisa ouvir, mesmo que não seja agradável, mesmo que aquilo seja uma função do pai ou da mãe: se houver necessidade, ela assume para si a responsabilidade, ou seja, ocupa o papel que deveria ser assumido pelos pais, suprindo lacunas que são deixadas pela própria família (Quadro 3).

Ao mesmo tempo em que ocupa esse lugar de preocupação rígida, que cobra e ensina, mesmo que seja duro para o aluno ouvir, há uma preocupação em “cativar”, o que reforça esse lugar de mãe, do cuidado fraterno, que extrapola uma responsabilidade pedagógica. É interessante observar que esse “cativar” a que se refere a professora se relaciona diretamente a sua vivência, a dificuldades pessoais pelas quais ela passou em outros momentos de sua vida. Assim, a identidade profissional não se faz apenas com base na universidade ou no ambiente escolar, mas busca referência em outros espaços e vivências. Cativar, para ela, tem relação com não corrigir o aluno o tempo todo. A especificidade dessa função advém do fato de estar relacionada à experiência da professora enquanto aluna. Em vários momentos ela fala dessa questão, do quanto era corrigida e do quanto isso a incomodava (Quadro 4).

A sua atividade profissional, então, é caracterizada por influências de suas experiências enquanto aluna da escola; aquilo que a marcou enquanto aluna diz de sua postura enquanto professora, o que ganha uma importância que não aparece nos discursos dos outros docentes. Cria-se uma postura ética em relação à correção com base em uma experiência que para ela foi negativa. É interessante notar, ainda, como a identidade profissional ressignifica a relação com o “ser corrigida”, minimizando o desconforto (“faço a mudança necessária ... porque hoje eu sou um profissional ... mas **não sendo profissional? é horrível** você **ser corrigido**” – p. 67). Talvez isso se deva ao fato de a identidade profissional ser, para Nathália, uma conquista pessoal, que contrariou as expectativas de sua família em relação ao seu futuro – não esperavam que ela fosse trabalhar fora de casa.

A responsabilidade que ultrapassa a questão pedagógica e se estende até mesmo para a ocupação do lugar dos pais pode ser percebida quando Nathália fala sobre a necessidade de que o professor tenha atenção ao comportamento do aluno, porque pode ser sinal de algum problema vivenciado que ele está tentando mostrar (Quadro 5). Assim sendo, a professora passa a ser cobrada por uma função que não é dela, por uma carência que os alunos têm em relação ao pai ou à mãe, colocando a professora no lugar de um deles e, assim, transferindo as cobranças.

A partir disso, percebemos que a responsabilidade do professor não é algo que parte só dele, de forma que ele escolha assumir tal ou tal tipo de função e, assim, munir-se das outras. A responsabilidade, muitas vezes, vem como uma cobrança, que pode ser dos pais ou da escola, por exemplo, ou mesmo da superintendência, mas que também parte dos próprios alunos, os quais trazem demandas pessoais para a sala de aula com muita frequência. E muitas vezes tais questões pessoais não apenas interferem no desenvolvimento escolar do aluno, como também influenciam no relacionamento entre aluno e professor. Como mostra Nathália, se o aluno associa a figura do professor à mãe e ele tem algum problema com esta, é possível que ele transfira esses problemas para a figura do docente.

Lívia, assim como Juliana, relaciona a importância da aula de Português ao aprendizado da norma culta, da leitura que vai além da palavra, de um domínio da linguagem que tem a ver com saber escolher as palavras, ter domínio do público para o qual se fala, nos mais variados contextos. Todas essas funções da aula de Português têm um caráter social, porque objetivam uma atuação mais eficaz dos alunos na sociedade. A linguagem, nesse sentido, ganha uma dimensão muito ampla de atuação social, de possibilidades que abre para o aluno, assim como na visão de Juliana. O domínio da linguagem automaticamente possibilita o domínio de si e garante a não dominação por outras pessoas. Deste modo, a língua ganha centralidade na mudança social, pensada a partir de uma transposição automática entre o domínio da língua e o domínio de si, ou a garantia de não ser submisso nem dominado por outras pessoas. De qualquer modo, a preocupação está no aluno enquanto cidadão.

Assim como aconteceu com Juliana, ao ser questionada a respeito da responsabilidade social do professor de Português, Lívia remete sua fala não mais ao trabalho cidadão que o professor pode promover com a língua, mas a uma questão mais ampla e que poderia ser vista como responsabilidade de qualquer professor. O envolvimento da professora, porém, não chega a extrapolar o ambiente profissional, nem se apropria de um sentimento materno, embora envolva uma preocupação com o aluno. Não há dúvida, para Lívia, de que essa responsabilidade existe, ainda que o professor não a assuma. E independente de qual

responsabilidade o professor vai escolher assumir, alguma ele vai, mesmo que não seja por vontade. Responsabilidade social, então, além de dizer de uma associação da área de atuação com a questão social, e que Lívia vincula, no caso de LP, principalmente à leitura, relaciona-se a uma preocupação com o discente, a um envolvimento do professor com qualquer problema do aluno que não seja transmissão de conhecimento, ou seja, uma influência social por parte do professor, bem como ajudar um aluno, o que é visto como “fazer um trabalho diferenciado”. Ser parte de um trabalho diferenciado indica que nem todos os professores agem dessa forma. E essa ajuda diz respeito, por exemplo, a melhorar a autoestima do aluno ou mesmo à tentativa de amenizar problemas familiares.

Na escola B, a professora Daniela associa a responsabilidade social do professor de Português, de modo geral, à necessidade de relacionar o conteúdo escolar ao que o aluno já sabe, partindo sempre de sua realidade. Assim, ela coloca como forma de possibilitar esse trabalho o fato de levar para as aulas coisas que possam ser colocadas em prática pelos alunos, que sejam do interesse deles, que eles gostem e vejam sentido, bem como levar em conta e dar oportunidade para que os alunos coloquem seus conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo, relacionando a eles os conteúdos trabalhados e, então, fazer com que o aluno veja sua importância ao serem aproximados de sua realidade. A partir disso, percebemos uma preocupação em fazer com que o conteúdo da aula não fique restrito à escola, mas que possa ajudar o aluno em seu cotidiano, na sua vida extraescolar. É nesse sentido que Daniela aposta na interdisciplinaridade: se os conteúdos trabalhos em aula se aproximam daquilo que o aluno conhece, tem familiaridade, aquele mesmo assunto pode ser trabalhado, concomitantemente, sob diversos pontos de vista, por professores de várias disciplinas. Esse tipo de trabalho permite buscar coerência naquilo que é trazido para a aula, conectando os saberes escolares e extraescolares e, mais do que isso, criando uma rede entre as várias disciplinas lecionadas na escola.

O enfoque dado ao trabalho com textos, especialmente a interpretação, dão à aula de LP um papel central, inclusive, em relação às outras disciplinas: tendo como base o texto, ela permite ao aluno interpretar melhor os textos das outras disciplinas; isso, inevitavelmente, faz com Daniela assuma para si, enquanto docente de LP, uma responsabilidade muito grande, maior do que de todos os outros professores.

O texto prepara o aluno para as outras disciplinas, para a vida extraescolar, mas tem ainda outra função: o preparo para ingressar na universidade. Essa responsabilidade não existe em relação ao Ensino Fundamental, mas sim ao médio, sendo a motivação para trabalhar temas da atualidade. Isso nos mostra que os temas da atualidade são trabalhados com um fim

específico, que é preparar o aluno para escrever uma redação conforme cobrada no ENEM. Daniela considera que os alunos de Ensino Fundamental são imaturos para estudar temas que ela chama de “atuais”, os quais versam sobre problemas enfrentados na sociedade. Mesmo tendo uma variação no estilo de texto que é levado, nos temas que eles abordam, a leitura e a escrita continuam sendo o foco da aula para Daniela, mesmo no Ensino Fundamental.

Falando mais especificamente sobre os conteúdos de LP, Daniela continua apostando na aproximação das aulas com a realidade do aluno para ter sentido, colocando esse tipo de trabalho em oposição a aulas baseadas só em gramática. Para ela, é preciso ter não só gramática, mas também que o conteúdo faça sentido e se aproxime da realidade discente. Assim, em oposição à gramática estão leitura e escrita, as quais aparecem como aquilo que permite aproximação com a realidade do aluno e com suas necessidades extraescolares.

Os excertos do quadro 6 demonstram que Daniela pensa a gramática como algo que não faz sentido para os alunos ou que é distante de suas realidades, o que justifica o fato de não restringir a aula de LP a ela. Entretanto, ao tentar negar o papel da gramática como central, assim como fez Nathália, a professora a traz para a cena, demonstrando um incômodo existente em relação a sua presença na sala de aula, o que mostra que a gramática tem presença marcada, mesmo que seja na tentativa de secundarizar seu papel. Parte-se dela para dizer o que deve ser feito, mesmo quando ela não está no foco. Em outras palavras, sua hegemonia na aula de Português, seu papel de quem tem sempre um posto garantido é demonstrado mesmo quando se tenta afirmar que é um paradigma que precisa ser superado. Precisa ser superado, mas continua estabelecido, sendo ponto de partida para se falar sobre a aula de Português.

Para a professora Pâmela, a importância do ensino de Português está relacionada à necessidade de o aluno conhecer a língua materna e entender que não existe apenas a língua padrão, mas também uma língua coloquial, do dia-a-dia, a que os alunos usam em casa. Pâmela se preocupa não apenas em dizer da existência de diferentes padrões de linguagem, como também em mostrar que essa língua coloquial tem valor para ela (“e:: eu valorizo isso né?” – p. 105). Ao mesmo tempo, a professora considera importante que a aula de Português seja um espaço para que o aluno se aproxime um pouco da norma culta. É interessante notar que a língua coloquial é atribuída de forma fixa e generalizada aos alunos. Isso nos leva a pensar que esses alunos têm contato com apenas um padrão de linguagem, o coloquial, que independentemente dos contextos e ambientes de fala, não varia. Isso porque a língua coloquial é colocada como “a linguagem do dia a dia” (p. 105), mas não do dia a dia de qualquer um: “a linguagem que **eles usam ... em ca::sa ... e:: ... enfim ... no::s ambientes**

**que eles frequentam né?”** (p. 105). Logo, a escola, e principalmente a aula de LP, é o único lugar onde os alunos podem se aproximar da norma culta, motivo pelo qual ela deve ser apresentada.

A responsabilidade social do professor de LP está fortemente vinculada ao trabalho com textos na visão de Pâmela, sendo que a noção de “texto” é limitada pela professora à redação, feita principalmente no Ensino Médio por causa do ENEM. Nesse sentido, a responsabilidade social, para ela, é mais nítida com o Ensino Médio que com o fundamental, estando mais relacionada ao fato de preparar o aluno para que tenha acesso à universidade. Há, porém, outro eixo da responsabilidade social na visão da professora, que também está relacionado ao texto, mas sob outro aspecto. Trata-se dos assuntos abordados, os quais devem ser, para ela, pertinentes à sociedade. Nesse sentido, o trabalho com textos, embora esteja muito vinculado ao preparo para o ENEM, não se limita a ele; logo, não se limita ao Ensino Médio. Esse tipo de trabalho envolve, muitas vezes, uma mudança na postura do aluno, que é tocado pelas questões discutidas em aula, tornando-se mais politizado, ou mais sensibilizado em relação a preconceitos, mais empático e mais preparado para lidar com o ser humano. O aluno é preparado para o ENEM, mas, ao mesmo tempo, esse tipo de trabalho é aproveitado para desenvolver o aspecto formativo do aluno, no sentido de humanidade.

Na escola C, Thaiana traz a questão da formação de cidadãos como algo que é função da aula de Português. Assim, ela atua em dois sentidos principais: a garantia de um direito, que é o uso da língua materna de acordo com a variante padrão, e de algo que é social, mas não deixa de estar relacionado ao conteúdo da aula: poder ler e interpretar, enquanto sujeito, os mais variados tipos de textos, discursos e comunicação que permeiam as sociedades. Antes de falar especificamente sobre quais são as responsabilidades do professor de Português, Thaiana afirma que todos, não apenas os de Português, são responsáveis socialmente por seus alunos, mas que entende que a do professor de Português fique mais evidente por causa do trabalho com a linguagem, “afinal tudo é discurso”. (p. 124). A linguagem, portanto, é fator de responsabilidade social do professor de Português. Assim, a partir do trabalho que é feito com ela, o professor de LP pode desempenhar um papel social, pois pode ensinar aos sujeitos expressarem, a partir da linguagem, suas opiniões e ideias de forma clara; ensiná-los a questionar, perguntar, responder, bem como interpretar.

Os sentidos da responsabilidade social, portanto, estão bastante relacionados ao conteúdo da aula, que tem potencial formativo muito grande ao ser relacionado a questões sociais. É interessante notar, entretanto, que outro aspecto relacionado à responsabilidade do professor aparece na fala de Thaiana, o qual diz respeito à responsabilidade mais geral, aquela

em que não mais o conteúdo é o foco, mas a figura do próprio docente, sendo que as questões afetivas são muito ressaltadas, a ponto de ultrapassar a função pedagógica. Esse sentido de responsabilidade foi encontrado nos discursos de outras professoras, mas não do mesmo modo. Isso porque as outras professoras atribuíam a si próprias essa responsabilidade. No caso de Thaiana isso não ocorre, pois a cobrança parte somente dos alunos, de modo que ela se caracteriza como uma dificuldade para a docente.

Na mesma escola, Thais acredita que as funções da aula de Português são possibilitar que o aluno se expresse bem na escrita e na fala, além de permitir que ele conheça a importância social do aprendizado da língua e da análise de textos literários. Fica pressuposto, então, que há uma relação entre o conhecimento da língua e sua literatura e a sociedade (Quadro 7).

Outra questão que diz respeito à responsabilidade social do professor de LP é a discussão de temas atuais, o que é propiciado pelos textos. A partir da discussão deles, é preciso abordar também o contexto em que estão inseridos, o que traz para a aula a dimensão social. Ainda em relação ao texto, a escolha dos gêneros textuais também é parte dessa responsabilidade, porque é a partir deles que os textos são levados para a sala de aula. Pelos gêneros que Thais traz como exemplo, percebemos que a própria característica comunicacional, o propósito comunicativo de alguns deles propiciam a abordagem dessas questões sociais, seja porque fazem denúncias, seja porque noticiam um acontecimento ou porque aborde algum tema de forma literária, o que permite que se relacione a literatura a questões que estejam sendo vivenciadas. (Quadro 8).

Todas as responsabilidades sociais levantadas por Thais estão, de alguma forma, relacionadas ao trabalho com textos e têm impacto na formação de cidadãos. Logo, podemos dizer que, a partir do trabalho com o conteúdo de LP, Thais traz para suas aulas questões sociais, dando enfoque ao aspecto formativo de seus alunos. Ao trabalhar o texto a partir de seu contexto, Thais não valoriza apenas seus aspectos linguístico-estruturais, de forma que se aproxima do que propõem os documentos oficiais.

Para Mônica, o professor tem “muita responsabilidade” (p. 157) na formação de cidadãos. É uma tarefa de toda a escola, não apenas do professor de Português, embora a responsabilidade deste último tenha destaque (“isso que eu acho que é **o papel da escola né? principalmente o professor de Português né?**” - p. 158). O motivo desse destaque é o fato da aula de LP estar muito relacionada ao trabalho com textos. Formar para a cidadania envolve um trabalho muito pautado na leitura, no entendimento dos textos e dos diversos



gêneros textuais, pois Mônica acredita que isso faz do aluno “um cidadão ... mais crítico né? [...] [mais participativo ... mais atuante ... com certeza” (p. 157-158).

Embora Mônica cite o trabalho com textos de uma forma geral, o foco da formação de cidadãos está na compreensão dos textos, na leitura, o que pode ser percebido quando a professora fala da responsabilidade que é fazer o aluno “**entende::r os tex::tos ... os diversos gê::-ne-ros né? [...] ter **domínio de leitura**” (p. 157-158). Esse enfoque na leitura para a formação de cidadãos fica ainda mais explícito quando a professora faz referência à leitura como “**caminho** pra isso” (para a criticidade, para a atuação social), sendo trazida como aquilo que liga o aluno a uma formação cidadã, e isso explica a importância que é dada a ela por Mônica.**

Pode-se dizer que a leitura que é “caminho” para a formação cidadã é uma leitura crítica, não apenas uma união de sílabas e palavras, estando relacionada à criticidade, ao posicionamento do aluno na sociedade (Quadro 9). É que não basta ler, mas sim entender aquilo que se lê, o que coloca em cena a atribuição de sentido, a significação. É a partir disso que ele consegue questionar a realidade que é apresentada, ser mais atuante na sociedade da qual é parte. Logo, é a partir da leitura eficaz que a pessoa tem condições para se posicionar, questionar o que lhe é apresentado, e isso faz dela “um cidadão ... mais crítico”. Exatamente por isso é visto como algo básico e, assim, função da escola, já que ninguém precisa dar continuidade ao estudo formal (ser doutor, fazer faculdade) para se constituir criticamente.

Essa valorização da leitura pode ser percebida também quando, na página 141, questionamos Mônica acerca do que ela espera do trabalho com produção e leitura de textos em sala de aula. Nesse momento, percebemos que a leitura tem prioridade até em relação à produção (Quadro 10). Mesmo perguntando sobre o trabalho com textos de um modo geral, tanto em relação à escrita quanto à leitura, a professora coloca esta em primeiro plano. Quando fazemos a pergunta, fica para a professora a dúvida se estamos fazendo referência à leitura e à produção, ou apenas a um aspecto. Mas é importante perceber que apenas a produção gera dúvida, pois a leitura já está incluída. Após confirmarmos que era em relação aos dois, Mônica continua insistindo na leitura; a professora diz que irá tratar primeiro sobre ela, mas acaba falando somente sobre ela e não retornando à produção. Tudo isso indica que a leitura provavelmente receba um enfoque maior e tenha mais espaço nas aulas de Mônica, de forma que a professora tenha mais a falar sobre esse aspecto quando o assunto em foco é o trabalho com texto.

É exatamente por esse caráter elementar que é atribuído à leitura, juntamente com tudo aquilo que ela propicia, que ela resume o papel que deve ser assumido pela escola,

especialmente pelo professor de Português, que está em contato mais direto com o trabalho com textos. Sendo responsabilidade da escola formar cidadãos – que, lógico, atuem também fora da escola –, o que está completamente relacionado ao trabalho desenvolvido em torno da leitura, é esperado que o conteúdo da aula se relacione com o mundo cotidiano, o que é percebido no Discurso de Mônica: todo o trabalho desenvolvido com os textos em sala de aula estabelecem relação com o mundo extraescolar, visam à participação do aluno na sociedade. Essa relação também é percebida na outra função que Mônica atribui à aula de LP: o acesso à língua formal, à língua culta. Através de uma analogia com a roupa que usamos, a professora fala sobre a adequação da língua (Quadro 11).

Para Mônica, assim como escolhemos a roupa conforme a ocasião, a língua também deve ser usada conforme o lugar e as pessoas com quem falamos. Ao falar sobre a necessidade da adequação da língua ao contexto de fala, a docente traz à tona a noção de adequação linguística, que prevê as variações linguísticas. O aluno domina a variante que é usada em casa ou em outros contextos informais. Assim, a língua formal, a norma culta, escolarizada, depende do acesso que é oferecido à pessoa. Logo, a aula de Português deve encarregar-se dessa função. A importância disso, para a docente, é o uso que esse aprendizado pode ter na vida do aluno. Nesse sentido, o acesso à língua formal é uma maneira de ampliar o aspecto comunicativo do aluno, a expressão linguística. Se, assim como a roupa, ele pode escolher, não necessariamente usará sempre a variedade aprendida na escola, mas terá acesso a mais uma variante, que poderá ser usada quando considerar necessário.

A responsabilidade do professor de LP, para Helena, envolve diversos fatores e é bastante ampla, de modo que poderíamos dividi-la em dois momentos (Quadro 12). No primeiro momento, a aula de Português é vista por ela como tendo uma abrangência enorme, pois permite trabalhar qualquer tipo de texto, de assunto. E, ao trabalhar determinado assunto, é preciso trabalhar também a questão social que o cerca. Levando em conta que um texto sempre é acompanhado de um contexto, que o assunto do texto pode remeter a qualquer área do conhecimento, o professor de Português é tido, por Helena, como o professor de um pouco de tudo, pois a aula de LP acaba sendo perpassada pela interdisciplinaridade. Assim sendo, para além dos conteúdos programáticos, Helena valoriza todo o aspecto social e interdisciplinar que o trabalho com textos propicia.

Assim como nos discursos de outros professores, uma questão menos pedagógica e de preocupação mais relacionada à pessoa do educando, a qual, às vezes, extrapola o ambiente de trabalho e a função profissional, aparecem no Discurso de Helena. No segundo momento, há uma responsabilidade então mais voltada para a questão afetiva e de comportamento do aluno,

em que o professor supre vários papéis sociais, preenche lacunas de diversas esferas, ocupando, muitas vezes, o lugar de mãe, o que faz com que a escola assuma a função do LAR da criança, extrapolando o papel pedagógico. Estas são algumas das tarefas assumidas e que demonstram tal extrapolação: ver se tem comida em casa, roupa, por que não está com uniforme, qual tipo de sapato usa; visto que a única refeição dos alunos muitas vezes é oferecida pela escola, os professores organizam até mesmo campanhas de doação de alimentos.

A escola, portanto, é vista por Helena não apenas como um lugar em que acontecem aprendizados e trocas, mas um lugar, inclusive, de suprir aquilo que não se tem em casa, desde afeto, limites até uma questão alimentar. A educação e a afetividade têm centralidade nesse papel que Helena traz como responsabilidade do professor. Aquilo que nem mesmo os pais conseguem fazer em casa, tal como estabelecer limites para os filhos, Helena toma para si como uma obrigação que precisa ser cumprida, como pode ser visto em E4 e E5. Mais especificamente em E5, essa obrigatoriedade é mais facilmente identificada pelo uso do verbo “ter” (“você **tem que** dar pra ele aqui”).

Em relação ao caráter afetivo, Helena descreve toda uma situação de desgaste emocional à qual a professora é submetida pelos xingamentos e insultos dos alunos, o que, na verdade, ela considera serem formas de chamar atenção, de cobrar do professor algo de que são carentes. Isso é coerente com o que ela afirma em E5, quando demonstra que essas responsabilidades não são assumidas apenas porque a docente acredita serem suas, mas porque há uma cobrança que chega por parte dos alunos, que trazem demandas familiares para a escola. Não bastasse assumir todas as responsabilidades de caráter afetivo e de educação, oferecendo carinho – até mesmo maternal – aos alunos e educando quando nem mesmo os pais o fazem, a demanda, a cobrança dos alunos chega de forma ainda mais desgastante porque eles tentam chamar a atenção, mas não sabem expressar afetividade. Logo, se querem que o professor dê atenção, demonstram exatamente o contrário. Assim, uma nova forma de desgaste emocional surge, pois a professora não apenas é exposta a essa situação, como também precisa entender que não se trata de uma agressão, mas de uma carência que o aluno não consegue expressar adequadamente: a professora é cobrada por um amor incondicional, o qual leva à compreensão de qualquer atitude.

A noção de responsabilidade social como preenchimento de lacunas deixadas pela família pode ser percebida em vários momentos: quando a docente fala da necessidade de dar ao aluno o que ele não tem em casa; pelas tarefas que ela assume na escola (relacionadas à vestimenta e alimentação, por exemplo) e, de uma forma bastante explícita, a própria docente

fala que muitas vezes assume papel de “MÃE mesmo”. Essas responsabilidades assumidas, mas que extrapolam a função profissional, muitas vezes ultrapassam até mesmo o muro da escola, pois, como a professora diz ao perguntarmos sobre as dificuldades para cumprir tais responsabilidades, o professor “carrega” os seus alunos ao final de cada aula (Quadro 13). Esse carregar, em sentido metafórico, demonstra um nível de envolvimento afetivo com o aluno que faz com que o professor assuma papéis muito diversos em relação a ele, muitos dos quais não são seus. Inclusive, o Discurso normalmente atribuído à mãe, de um cuidado e uma preocupação incondicionais, ainda que não esteja fisicamente em contato com o filho (aluno), isto é, levar para onde quer que seja, ainda que seja em sentido metafórico, em forma de preocupação, é uma responsabilidade assumida por Helena.

Se é uma cobrança de alguns grupos sociais que a representação de mãe como cuidado incondicional vá sendo alterada, por ser algo que impõe uma responsabilidade muito grande, como aquela que não falha, quando essa postura é adotada pela professora, que tem vários alunos e não é mãe de nenhum deles, inevitavelmente há um acúmulo de responsabilidades que sobrecarrega. Ao sentir-se obrigada a “carregar” os alunos consigo, a sobrecarga do professor passa a existir não apenas na sala de aula, no seu horário de trabalho, mas, por causa desse envolvimento, o professor leva o aluno para casa, para além do ambiente profissional, ainda que simbolicamente. Levar para casa significa a manutenção de uma relação, de um vínculo.

E essa responsabilidade, além de ser assumida para si, é estendida aos colegas de profissão, pois o modelo Discursivo que Helena tem sobre ser professor envolve, obrigatoriamente, esse “carregar”, “levar para casa” o aluno. Isso pode ser percebido quando, no primeiro trecho do quadro 13, a docente fala sobre a **ilusão** de alguns professores a respeito de um não envolvimento, por pensarem que darão suas aulas e encerrarão ali o vínculo, e afirma: “ser professor não é isso”. Ao tratar o não envolvimento como ilusão e afirmar que isso não é ser professor, Helena estende a responsabilidade que ela assume para si e que extrapola a função pedagógica para todos os outros professores, que, para serem reconhecidos no desempenho da identidade docente, precisam, obrigatoriamente, “levar” os alunos consigo após a aula. Isso nos faz lembrar o Discurso de Juliana, que define a identidade pessoal muito em função da profissional (ser professora vinte e quatro horas). Se Helena leva para casa seus alunos, a função docente se estende, interferindo muito fortemente sua identidade pessoal.

Já em outra escola, Paula enfoca a produção de texto, seja oral ou escrito. Tendo em vista essa finalidade da aula de LP, a professora se considera muito responsável pela formação

de cidadãos. O sentido dessa responsabilidade está mais relacionado à verificação do conteúdo da produção textual, de como o aluno está escrevendo, dos argumentos usados. Para Paula, essas questões textuais estão relacionadas à personalidade do aluno, ou ainda, elas dizem da personalidade dele. Assim, a partir da observação desses aspectos, o papel do professor é propiciar o contato com outros textos “pra FOR-MAR ... a opinião de::le pra ver se ele ... né::? ... mu::da aquilo e vai prum caminho assim ... BOM ... assim ... né?” (p. 187). Logo, o trabalho com o texto, para Paula, é uma forma de interferir na personalidade do aluno, nas escolhas que ele fará para além da escola. Há, em seu Discurso, uma questão moral, uma tentativa de formar a opinião do aluno a partir do juízo de valor da professora, tentando levá-lo para o “caminho” daquilo que ela considera ser bom.

Diferentemente de outros professores, em que o trabalho com texto possibilitava a formação de opinião, mas a partir de um debate, o que possibilita que o próprio aluno se posicione diante dos vários argumentos e, assim, forme a própria opinião, Paula, ao tomar como sua responsabilidade a condução do aluno para o “bom caminho”, acaba levando os textos não como forma de apresentar várias possibilidades, vários argumentos diferentes em relação a um mesmo assunto, mas como forma de, a partir de seus julgamentos, apresentar o que é bom ao aluno e tentar fazer com que ele “mude” para esse caminho apresentado. Encontramos, então, traços de um modelo Discursivo que marca o início da educação formal, fortemente vinculado aos princípios religiosos, em que a escola tinha como função encaminhar o aluno para o lado bom, formando-o com base naquilo que fosse considerado moral.

### Alunos

Luisa apresenta dois Discursos sobre a importância da aula de LP: o que de fato acontece na escola, trazendo um modelo Discursivo que tem como foco um ensino instrumentalizador (o ensino da gramática como forma de preparar o aluno para concursos e ENEM); e aquilo que seria na visão da universidade, trazendo um modelo Discursivo de escola mais formativa (“preparar o aluno pra ... lidar com diferentes tipos de uso .. da língua” – p. 198). É interessante perceber como, desde já, o Discurso da universitária aponta para divergências entre os conhecimentos adquiridos na universidade e os que são utilizados pelos professores em seu cotidiano de trabalho. Mesmo frequentando um curso voltado para a formação de professores de LP e não tendo experiência com o ensino regular, deixa bem

marcada essa distância. Como será percebido ao longo de seu Discurso, muitas vezes Luisa toma como referência para a função docente os professores e as aulas de Português que ela teve no Ensino Básico, e não no seu processo de formação docente.

Ao falar especificamente sobre a responsabilidade social do professor de LP, Luisa afirma sua existência e traz para o centro de seu Discurso o trabalho com o texto, especialmente a produção, por ser o que permite debater algumas questões. A maneira como Luisa aborda esse aspecto não deixa muito claro quais são “essas questões” (p. 204), o que só conseguimos perceber quando a graduanda trata sobre as dificuldades que acredita existirem no cumprimento dessa função. Elas dizem respeito a temas que perpassam a vida social, tal como religião. Isso também é percebido quando ela fala sobre os temas que devem ser discutidos na aula, dizendo que precisam ser atuais e não fiquem “SÓ dentro da:: sala de aula” (p. 200). Assim, a responsabilidade social do professor de LP está relacionada à necessidade de conexão entre sala de aula e vida extraescolar, o que é propiciado pelo trabalho com texto, pelos temas que eles permitem discutir, sempre relacionados à vivência em sociedade.

Há ainda outra responsabilidade, a qual, no entanto, não está desvinculada da anterior e é de todo professor, não apenas de LP: “influência na formação ... do aluno” (p. 205). Pensamos que não está desvinculada daquela que é propiciada pelo trabalho com textos porque, ao tratar de temas que perpassam a vida em sociedade, o professor inevitavelmente abarca o aspecto formativo de que viemos tratando, influencia a formação daquele aluno enquanto cidadão. Diante disso, podemos pensar que a responsabilidade social do professor de LP, para Luisa, é com a formação de cidadãos. Logo, a graduanda se aproxima do discurso oficial, o qual valoriza e propõe esse caráter no ensino.

Para Sofia, a aula de Português é o espaço no qual o aluno encontra um “rumo”, pois sendo a língua materna dos alunos, eles sabem falar, estão sempre em contato com ela, mas não têm “muito ... domínio sobre **O QUE fazer com ela**” (p. 189), a não ser usar para fala. Como Sofia aponta, é claro que os alunos brasileiros sabem falar português e usam a língua diariamente para se comunicar. Ao afirmar que eles têm esse conhecimento e que, por isso, a aula de LP é importante não necessariamente para ensinar a língua aos alunos, mas para direcionar esse conhecimento, dar um “rumo”, podemos entender que, embora Sofia atribua à língua o sentido de comunicação, de algo que se usa para falar, entende também que está para além disso, e é o que deve ser tratado na aula de Português. Apesar de indicar que o aluno muitas vezes não sabe “O QUE fazer” com a língua além de simplesmente falar e de elencar a aula de Português como espaço que vai mostrar essas outras funções, Sofia não explicita quais

são essas outras possibilidades. Se observarmos sua fala como um todo, percebemos que isso fica implícito em outros momentos, como quando ela fala da importância de se trabalhar os gêneros textuais na aula de LP, bem como a leitura e a escrita (Quadro 14).

Percebemos, aqui, que a ideia de língua como comunicação não deixa de existir para Sofia. Entretanto, é preciso que a escola, especialmente a aula de LP, ofereça condições para que o aluno desenvolva melhor esse aspecto, e isso é propiciado, em grande parte, pelo trabalho com gêneros, tal como o debate, e a exploração, em aula, dos aspectos comunicativos deles. É preciso que se tenha em mente o motivo para o aluno aprender aquilo (“qual o sentido dele aprender”), o que demonstra preocupação com um ensino que seja significativo e que propicie amadurecimento, desenvolvimento daquilo que o aluno já sabe fazer quando vai para a escola: comunicar-se. Logo, há preocupação em aproximar os conhecimentos escolarizados e aqueles adquiridos fora da escola, de forma que a aula possa ampliar e desenvolver ainda mais aquilo que já se sabe, e não se opor a esse saber.

Desse modo, Sofia valoriza e defende a aproximação entre ensino e realidade do aluno, pois é nessa relação que o conteúdo ensinado ganha sentido. Isso pode ser percebido quando ela fala sobre a língua que o aluno usa cotidianamente e a que ele usa na escola (“mas pra mim esse é o principal ... ponto sabe? ... ele perceber que **o que e::le fala ... o que ele usa no dia a dia ... também é o que ele ... deveria aprender**”), mostrando a necessidade de que a língua usada por eles seja o objeto de estudo na sala de aula. Pela forma como Sofia fala, no entanto, isso não parece ser o que acontece: “deveria” é o que nos traz essa ideia.

Além de desenvolver o aspecto comunicativo, a aula de LP precisa trabalhar ainda outro tópico, o qual faz com que essa disciplina tenha, dentre as outras, destaque na escola, segundo Sofia. O fator responsável por essa importância é a leitura crítica. De um modo mais geral, essa aula é responsável pelo desenvolvimento de um trabalho crítico com o uso da linguagem como um todo, não apenas a leitura. A aposta é de que muitos problemas cotidianos, inclusive referentes a conflitos advindos da vivência em sociedade, são ocasionados por falta de atenção a alguns aspectos linguísticos ou dificuldade de interpretação (Quadro 15).

O enfoque dado ao trabalho crítico mantém uma coerência interna no Discurso de Sofia, pois, assim como antes, ela se mostra preocupada com uma aula que permita ao aluno lidar de forma mais eficaz com a língua que já fala, o que é propiciado, em grande medida, pelo tratamento crítico da linguagem em sala de aula. O uso crítico da linguagem também é uma forma de aproximação entre ensino e contexto do aluno, já que todo o trabalho é pensado

pela importância social que esse uso crítico tem na vida do aluno e no relacionamento entre sujeitos; enfim, na formação de cidadãos.

O mesmo que dissemos em relação à língua como objeto de ensino serve para esse trabalho crítico: Sofia parece não acreditar que aquilo que defende esteja sendo feito, o que pode ser percebido na forma como ela constrói seu Discurso sobre esse aspecto. A conjugação verbal e o uso recorrente da conjunção “se” indicam que esse trabalho é pensando como uma hipótese, a qual, caso fosse colocada em prática, formaria os alunos para o exercício da cidadania. Se fosse algo mais trabalhado pelos professores, não seria uma lacuna percebida nos alunos. Logo, é uma responsabilidade social do professor de LP, mas que, pela forma como estrutura seu Discurso, Sofia não parece acreditar que esteja sendo cumprida.

Para Carolina, o professor de LP tem grande responsabilidade com seus alunos, mas não sozinho, pois todos os outros professores também têm. Contudo, enxerga que a do professor de LP talvez seja um pouco maior porque considera que os alunos gostam da disciplina. Desse modo, é mais fácil efetivar o trabalho. Além disso, as possibilidades da aula de LP são muito amplas, pois não há limitação de conteúdos a serem trabalhados. Essa abertura da disciplina é ocasionada, em parte, pelos textos, já que a partir deles o professor pode levar para a aula temas que dizem respeito à vivência dos alunos, tentando, até mesmo, ajudar em determinados problemas. A graduanda traz como exemplo de tema o suicídio: se o professor perceber que é um problema recorrente entre os jovens, se souber de algum aluno que tenha passado por essa situação, pode levar textos que abordem o assunto. Logo, o trabalho é aberto para atender às demandas discentes, as quais são, muitas vezes, sociais, estando relacionadas ao mundo extraescolar. Assim sendo, o professor não precisa se restringir a um único material, tal como o LDP. Ele tem a liberdade de levar materiais diferentes e propor outras atividades que se adequem melhor às necessidades e realidades dos alunos. Dessa forma, é possível dizer que o sentido da responsabilidade social, para Carolina, está na conexão entre conteúdo escolar e realidade do aluno.

Como já dissemos, Carolina atribui responsabilidade social a todos os professores, mas enxerga um espaço especial para a aula de LP em relação a esse aspecto, considerando-a como “base [...] pros alunos” (p. 208). Essa importância atribuída à aula de LP está muito relacionada à defasagem que a graduanda percebe nos alunos no que diz respeito ao conhecimento e uso da língua. Como pode ser visto no quadro 16, esse conhecimento é trabalhado exclusivamente na aula de Português, desde o Ensino Fundamental, período em que o aluno passa a ter contato com as variações linguísticas, por exemplo. Além disso, a aula de LP é importante também por propiciar o contato do aluno com a literatura.



Eduarda também pensa a aula de LP como “essencial” (p. 216), o que se deve ao caráter social da disciplina. Ela é a que mais propicia o desenvolvimento do pensamento crítico, do contraste de opiniões e argumentos sobre um mesmo assunto. A partir desse trabalho, o aluno pode aprender a conviver com a diversidade, a respeitar posicionamentos diferentes dos seus, entendendo que há várias visões sobre um mesmo aspecto. Essa é uma maneira de, a partir da aula, ensinar os alunos a se relacionarem melhor com outras pessoas. Este caráter social da disciplina está fortemente relacionado ao trabalho com o texto, seja escrito ou não.

Como podemos ver no quadro 17, todo o trabalho textual é vinculado à vida extraescolar do aluno, pois é pensado enquanto base para seu posicionamento e expressão no mundo, sendo este o caráter social do qual fala Eduarda. É importante destacarmos, aqui, a presença da gramática, especialmente pelo modo como isso se dá. Como já mostramos nos Discursos de outros entrevistados, muitas vezes a gramática surge justamente da tentativa de negá-la ou, ao menos, de atribuir um valor menor em relação a outros aspectos. Mas essa presença ambígua demonstra a centralidade que o tópico representa no ensino de LP, sendo lembrado ainda que seja para receber críticas ou ser colocado em segundo plano. Vale notar, ainda, que a gramática, ao ser separada do aspecto social, é tratada como algo que não o compõe, sendo que ele ganha centralidade para Eduarda. Isso explica o fato de a gramática não deixar de compor a aula (ao dizer “não só” estudo gramatical, Eduarda não o exclui, mas mostra que não é o único tópico), mas também não ser seu principal aspecto, já que não é vista como algo social.

Ao falar especificamente sobre a responsabilidade social, Eduarda preocupa-se em afirmar sua existência, mas também em dizer que não é restrita ao professor de LP. Aliás, essa responsabilidade é vista como algo tão próprio da profissão docente que chega a ser impossível escolher assumi-la ou não. É algo que simplesmente se coloca para o professor (“**TODO professor ... acaba tendo uma certa responsabilidade na formação da pessoa como cidadão ... é::: ... mesmo que uma ... uma coisa assim que é/é uma coisa até que ele não pode controlar**” – p. 223). Embora considere inerente ao professor ter responsabilidades, Eduarda ressalta que não se trata de qualquer uma. Ele não é responsável sozinho, tampouco por qualquer questão. Há várias pessoas e várias situações envolvidas no processo formativo, inclusive o próprio aluno é responsável pelo cidadão que se torna. Ao dizer isso, Eduarda chama atenção para a injustiça que seria responsabilizar somente o professor ou, conforme as palavras da universitária, “jogar nas costas” (p. 223) dele a responsabilidade pelos alunos que não têm o comportamento ou aprendizado considerados adequados. Tudo isso nos remete a

Freire (2015), como já discutimos no primeiro capítulo, quando afirma que toda profissão envolve assumir responsabilidades, mas, ao mesmo tempo, da injustiça de responsabilizar apenas o professor por todos os aspectos.

Mariana, assim como Sofia, ressalta o fato de que, sendo o português a língua materna, o objetivo do professor e da aula de LP não é ensiná-la aos alunos, pois é um conhecimento que eles já têm quando chegam à escola. Deste modo, o papel do professor é aperfeiçoar o conhecimento que já trazem, propiciando, por exemplo, o contato com gêneros textuais com os quais os alunos não tenham proximidade até então.

Ao tratar especificamente sobre a responsabilidade social, sobre a formação para a cidadania, Mariana, assim como vários outros entrevistados, chama atenção para o fato de que não só o professor de LP, mas qualquer outro tem essa responsabilidade. É que esta, para a graduanda, advém não necessariamente da disciplina lecionada, mas do contato estabelecido com o aluno, do relacionamento que é parte de qualquer aula. A partir do momento em que há uma convivência diária, estabelecimento de vínculo, necessariamente há algum tipo de responsabilidade a ser assumida com o outro. No caso específico do professor de LP, essa responsabilidade envolve os temas que são discutidos em aula. É a problematização desenvolvida em torno deles que propicia “um olhar mais crítico” (p. 327), o qual está relacionado à formação de cidadão.

Renata, assim como Mariana, destaca o fato do português ser a língua materna. Contudo, Mariana faz essa ressalva para mostrar que o aluno já tem conhecimento sobre a língua antes de ir para a escola, não cabendo ao professor ensiná-la, mas sim proporcionar o aperfeiçoamento do que ele já sabe. Já Renata parte dessa informação para mostrar justamente a necessidade de aprendizado da língua materna (“primeiramente porque é: a língua materna ... que: não tem como você: ... tá num país sem você aprender sua língua materna” – p. 239). Deste modo, traz a aula como o espaço de aprendizado da língua. Todavia, sabemos que o aluno sabe sua língua materna desde que começa a falar. Isso nos leva a questionar qual noção de língua está em jogo no Discurso de Renata para precisar ser **aprendida** na aula de LP. Assim sendo, sua fala nos faz supor que a graduanda está restringindo a noção de língua a uma de suas variantes, a culta, a qual é, em grande parte, aprendida no processo de escolarização. Ao restringir o conhecimento da língua ao domínio da norma culta, dizendo que o aluno não pode viver em um país sem conhecer a própria língua, há uma supervalorização da norma escolarizada em detrimento das demais variedades, remetendo-nos à ideia defendida pela gramática tradicional de que saber português é saber usar essa variante,

ideia esta ainda muito presente no ensino de LP e que faz com que tantas pessoas, brasileiras, falantes de português, afirmem seu desconhecimento acerca da língua.

Especificamente sobre a responsabilidade social, o primeiro aspecto destacado por Renata é que não apenas o professor de LP é responsável pela formação de cidadãos, mas “qualquer professor” (p. 259). Formar cidadãos depende, ainda, de outras instâncias, para além da escola e do professor, dentre as quais se incluem os pais. Aliás, não são os pais que precisam apoiar a escola nesse processo, mas o contrário: a escola é que “caminha junto”, distinção essa que pode ser percebida no modo como Renata constrói seu Discurso (Quadro 18). O que a universitária destaca, então, é a necessidade de integração, tal qual proposta pelos PCNs. Todavia, o modo como usa o verbo “ter” indica que isso não acontece, pois logo após trazer essa questão como uma necessidade (“tem”), corrige sua fala (“teria”), passando a trabalhar com a ideia de algo que não necessariamente acontece, que é mais uma suposição do que concretude, pois está na dependência de alguns fatores para acontecer. A ausência desta integração gera sobrecarga para o professor, especialmente o de LP, pois passa a ser responsabilizado, sozinho, pela formação de cidadãos, por funções que deveriam ser assumidas por outras instâncias, os pais, por exemplo. Os excertos do quadro 19 nos mostram isso.

Como pode ser visto durante o Discurso de Renata, ela traz o professor de LP como alguém que é especialmente responsabilizado. Isso se explica porque ele, juntamente com o professor de história, tem uma responsabilidade que perpassa a vida do aluno como um todo, de forma que fique mais evidente do que em outras disciplinas. Isso se deve ao caráter político e social que marca as duas disciplinas em questão, vinculando-as ao contexto sócio-histórico, à vida extraescolar (Quadro 20). Esse contato com fatores sociais e contextuais, no caso do professor de LP, é propiciado, em grande medida, pelo trabalho com textos, pois a partir dele o professor pode debater temas da atualidade. Essa ação é uma forma de aproximar a escola da realidade social, o que caracteriza uma preocupação com a formação cidadã, de sujeitos que convivem socialmente. É esse tipo de trabalho textual que permite o desenvolvimento de senso crítico, tão vinculado ao posicionamento no mundo.

A observação dos excertos destacados no quadro nos permite ver o quanto o Discurso de Renata é marcado por impressões. Isso se explica pelo fato de que a referência tomada para pensar esse aspecto é sua experiência quando foi aluna do Ensino Básico, quando ainda não estava, portanto, constituindo uma identidade profissional. Logo, é o olhar de aluna tentando explicar questões que a atingem, agora, enquanto futura profissional docente. Tomar como referência sua vivência de aluna do Ensino Básico, tendo em vista o que seus professores

faziam, e não aspectos que marcam sua formação docente, demonstra o quanto as experiências profissionais até então vivenciadas são frágeis, já que são insuficientes para apoiar o Discurso de uma futura profissional. Os trechos do quadro 21 demonstram um pouco do que dissemos.

Algo que chama bastante atenção durante todo o Discurso de Renata sobre este tópico é o quanto ela deixa marcado que a ação docente não abrange qualquer tipo de responsabilidade e que ele não é o único responsável pela formação social do aluno. Assim sendo, não destitui o professor de suas funções sociais, mas as restringe, afirmando a importância de que os outros sujeitos envolvidos no processo assumam suas funções e de que o professor não as tome para si. Assim como a professora Thaiana, Renata recusa a visão da profissão docente como sinônima da função materna/paterna, pois ao assumir funções tão amplas, o professor se sobrecarrega, corre o risco de não cumprir seus objetivos e, assim, ser culpado por problemas de qualquer tipo que envolvam o aluno, o que nos remete à discussão desenvolvida no primeiro capítulo sobre a representação paradoxal que existe sobre o professor (Quadro 22).

A função da aula de Português, para Heitor, é bastante ampla. Na verdade, não se trata de uma, mas de várias funções, todas elas relacionadas ao uso da língua e ao papel que ela desempenha na vida extraescolar, momento em que o universitário chama atenção para a existência de um caráter político na aula de LP. Este está relacionado ao potencial dessa aula para “explicar e quebrar alguns tabus” (p. 265), tal como a noção de inferioridade ou superioridade de uma variante sobre a outra. Nesse sentido, Heitor valoriza o aspecto descritivo acerca da língua, o qual não envolve julgamentos de valor. Logo, há certo alinhamento ao discurso da Linguística e uma oposição a discursos que valorizam uma variante em detrimento de outras; diante disso, a função da aula é desmistificar tais questões.

Todavia, percebemos que essa tentativa de alinhamento ao discurso da linguística descritiva, considerado mais adequado no meio acadêmico do que a visão prescritivista, é distorcido, em certa medida, pois Heitor faz confusão acerca do termo adequação. Reconhecer o valor de todas as variedades linguísticas não significa ignorar que algumas são mais adequadas (não mais corretas!) em determinados contextos do que outras, já que a norma culta, por exemplo, é mais valorizada em contextos formais de interação (“essa crença de que tem ... uma variante mais:: ... adequada que a o::utra ... que:: ... tem alguns tipos de:: ... de:: ... variantes que não são adequa::das” – p. 265-266).

Isso é significativo porque demonstra que o discurso da linguística descritiva, em alguns momentos, é mal compreendido, sendo colocado como algo que se opõe ao trabalho de

qualquer aspecto gramatical e de qualquer tópico valorizado pela gramática tradicional, como é o caso do trabalho com a norma culta. Contudo, adequação linguística não significa tomar como válido e como padrão uma variante, mas reconhecer que várias existem, que todas são importantes, sem que uma seja considerada superior às outras, e que cada uma delas é mais ou menos adequada a contextos de fala específicos.

A outra função da aula de LP está relacionada ao uso da língua em suas várias dimensões, aprimorando os conhecimentos linguísticos dos alunos (Quadro 23). Isso é importante porque, para Heitor, a língua é o meio de se atingir o exercício da cidadania, pois é a partir dela que se desenvolve nossa compreensão acerca do mundo, nosso conhecimento sobre nossos direitos e deveres, o que confere ao professor de LP, que tem como objeto de trabalho a língua, uma grande responsabilidade social.

É interessante a maneira como Murilo fala sobre a função da aula de LP. Em um primeiro momento ele a define a partir de uma negação, dizendo aquilo que não é (ou que não é **apenas**). Assim, ler e escrever são tomados como pontos de partida, talvez por serem funções mais evidentes. Elas não são excluídas das funções atribuídas por Murilo, mas tidas como apenas uma parte, como as mais básicas delas, por isso tomadas como ponto de partida e da forma como foram (Quadro 24). Todavia, é interessante observar que as outras funções trazidas por ele não deixam de ser perpassadas pelo ler e escrever. Isso nos faz pensar que a leitura que Murilo nega enquanto única função é aquela mais instrumental, ao que complementa, não necessariamente opondo, com outro modelo: o trabalho crítico, que busca uma leitura mais minuciosa e atenta. Em relação à escrita, Murilo não traz outra forma de trabalho, um modelo embasado no trabalho crítico.

Sobre a responsabilidade social do professor, Murilo não apenas afirma sua existência, como o faz dizendo ser o aspecto mais interessante do ensino, sendo, assim, de todos os professores, embora recaia, muitas vezes, apenas sobre o de LP (Quadro 25). Essa responsabilidade consiste em pensar o processo de ensino/aprendizagem não apenas como preparo para ENEM e outras provas, mas como espaço de formação de pessoas que (com)vivem em sociedade. E esta não irá cobrar do aluno apenas um preparo técnico, mas sim aspectos bem mais complexos: uma postura crítica, um posicionamento. Especificamente sobre a Língua Portuguesa, Murilo traz dois modelos distintos de aula, lembrando a maneira como fez em relação à leitura e à escrita: de um lado, atendendo ao preparo técnico, há a aula baseada apenas em aspectos gramaticais, em classificação de conceitos; do outro, há um modelo de aula baseado em elementos que visem ao desenvolvimento de uma postura em relação aos aspectos sociais.

Tais elementos, na aula de LP, envolvem debates em sala de aula e o trabalho com os gêneros, pelas funções sociais que eles desempenham e para que, a partir deles, os alunos aprendam a adequar seu discurso. Esses conhecimentos, embora não objetivem apenas questões mais imediatas, não as excluem das preocupações de ensino, o que pode ser percebido quando Murilo diz do quanto podem ser úteis no mercado de trabalho, em uma entrevista de emprego, por exemplo. Além disso, o universitário fala da necessidade de transcender conteúdos, – que no contexto de sua fala são conteúdos linguísticos destituídos de um caráter social – e não de abandoná-los. Assim como a leitura e a escrita não podem se restringir à codificação/decodificação, a aula não pode se restringir a questões puramente linguísticas, devendo ir além delas, fazer referência ao contexto social.

Desse modo, cumprir a responsabilidade social de professor de LP significa, enfim, conseguir trabalhar os elementos linguísticos sem ignorar a formação cidadã; sem, portanto, mantê-las resguardadas do mundo social, propondo que esses dois eixos sejam trabalhados juntos ao longo do percurso (“que ele consiga associar ... A questão do conteúdo ... com essas questões políticas ... ( ) porque a sociedade ... lá fora ... vai exigir do aluno ... essas/essa/essa/essa postura” – p. 285).

Manuela considera que a aula de LP é “de suma importância” para o aluno por trabalhar a escrita, pelo desenvolvimento do pensamento crítico e a relação que estabelece com contextos. Esta noção de contextos parece-nos fazer referência ao ambiente extraescolar, pois a outra importância atribuída à aula é o trabalho com os gêneros textuais, justamente por eles fazerem parte da vida do aluno fora da escola, por fazerem parte da constituição social (“tudo que ele vê ... tudo que ele tem contato ... faz parte dos gêneros textuais” – p. 298).

Para ela, todo professor tem “um pouco” (p. 312) de responsabilidade social, “mas nem sempre” (p. 312). Isso sinaliza um limite para a atuação do professor, o qual não é responsável por todos os aspectos relativos ao aluno, embora, muitas vezes, seja cobrado para que seja (Quadro 26). Ainda que não sejam suas todas as responsabilidades, Manuela demonstra que ainda assim o professor se preocupa com o aluno e tenta propiciar formação em vários sentidos. Por outro lado, demonstra o quanto não depende só deles, pois a família, a qual mais interfere na qualidade do processo, muitas vezes age de forma exatamente contrária ao que o professor tenta fazer. Outro aspecto que merece atenção é que Manuela se insere no grupo de professores, pois sempre que faz referência à categoria usa a primeira pessoa do plural.

O sentido atribuído a essa formação discente lembra muito o Discurso da professora Paula, pois traz para o centro a ideia de orientação para um caminho bom, para uma vida de

sucesso, o que envolve, portanto, seu juízo de valor para avaliar o que é bom para o outro. A partir disso ela exemplifica a dificuldade que o professor tem em cumprir sua responsabilidade, pela distância existente entre escola e sociedade; assim, aquilo que o aluno aprende na escola é tomado por ele como fantasia, pois é algo completamente incompatível com sua vivência. Isso demonstra que não necessariamente aquilo que a graduanda considera bom para os seus alunos é visto por eles da mesma forma. A sociedade distante da escola à qual Manuela faz referência envolve a família, porque diz respeito ao ambiente no qual os discentes vivem. Isso também pode ser percebido quando ela fala sobre os pais não incentivarem os filhos a irem para a faculdade, o que vai contra todo um trabalho feito pela professora.

Esse exemplo que ela traz sobre o incentivo para ingressar na universidade chama atenção. Para ela, é uma injustiça quando os pais não apoiam; por discordar dessa atitude, a universitária tenta incentivar os alunos, pois assim leva uma visão que eles não têm em casa, mas que é boa para eles. O que chama atenção é o fato de que, ao falar sobre a neutralidade, Manuela contradiz um pouco a visão que traz aqui, pois considera que professor não pode levar outro ponto de vista a respeito de religião e política, porque talvez os alunos não tenham isso em casa e serão influenciados pela figura docente; contudo, aquilo que é considerado positivo e visto como caminho de sucesso a partir de seu juízo de valor não é considerado problemático, mesmo que os pais não comentem sobre o assunto em casa ou se posicionem contrariamente (Quadro 27).

Cecília atribui ao professor e à aula de LP muitas funções e de tipos diferentes. Algumas delas estão mais relacionadas à aula, ao conteúdo de LP e seu vínculo com o meio social. Estas abarcam o desenvolvimento da criticidade e a discussão de questões sociais através das temáticas trabalhadas. As outras responsabilidades elencadas por Cecília são funções da profissão docente de um modo geral ou recaem sobre o próprio docente enquanto pessoa e sua postura, extrapolando, às vezes, a responsabilidade de professor. Estas envolvem a atenção à individualidade e ao comportamento do aluno, de forma a prezar pela justiça social na sala de aula, evitando qualquer tipo de exclusão; além disso, o professor precisa ser alguém com quem o aluno possa se abrir para falar de problemas pessoais que enfrenta em casa, de forma que acaba atuando como psicólogo, mesmo não sendo um; há ainda a responsabilidade que recai completamente sobre o sujeito que é o professor e suas ideologias, pois ele pode ser uma referência para as atitudes que o aluno toma. Assim sendo, precisa estar atento ao que diz e faz (“papel do professor ... estar atento a isso ... às suas ideologi::as ...

àquilo que ele tem falado em sala de aula ... porque isso pode refletir ... na vida do indivíduo lá na frente” – p. 297).

### **3.1.1.1. Visão panorâmica do primeiro eixo temático**

Dada a extensão da análise desenvolvida ao longo deste trabalho, ao final de cada eixo temático traremos uma visão panorâmica sobre o que foi percebido. Como o próprio título sugere, não nos deteremos aos detalhes ou individualidades de cada sujeito da pesquisa, pois o objetivo é, exatamente, trazer uma visão mais ampla, na tentativa de elencar e sintetizar os tópicos principais de cada eixo, facilitando o processo de leitura. Para uma visão minuciosa, a análise que precede este tópico cumpre o papel, assim como ocorrerá em cada um dos eixos temáticos.

No eixo “A língua portuguesa, a aula de Português e o professor de Português enquanto sujeito central” saltou aos olhos o tema das responsabilidades do professor. Na medida em que os entrevistados iam falando da importância da língua portuguesa e do papel da aula de LP e tendo em vista que o professor, em certa medida, sempre é responsável por aspectos da aula, as funções desta acabavam recaindo sobre o docente na forma de responsabilidades que precisa assumir com seus alunos. Quando o foco estava especificamente na aula de LP e na importância da língua portuguesa, era destacado o aspecto emancipatório que elas podem ter. Assim, surgia como responsabilidade social do professor a formação de cidadãos, de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Nesse sentido, a função docente é contextualizar os conteúdos de língua portuguesa, aproximá-los da realidade extraescolar, tal como é previsto nos documentos oficiais e, por isso, foi abordado no primeiro capítulo deste trabalho.

Todavia, algo que não esperávamos, por não estar previsto nos documentos oficiais e no discurso acadêmico, foi muito recorrente na fala de todos aqueles que tiveram ou têm contato com a prática, sejam professores ou graduandos. Apesar de não estarem previstas como função docente e papel da escola, algumas demandas surgem a todo instante, sobrecarregando o professor e, até mesmo, atrapalhando o cumprimento daquilo que de fato é sua responsabilidade. Isso ocorre mesmo quando ele, ao perceber as demandas extras, as recusa. Estas são bastante amplas e diversas, indo desde a preocupação com a influência que a figura docente pode exercer no aluno até o aspecto afetivo exacerbado, que faz com que o professor ocupe o papel de amigo, psicólogo, de mãe e pai. Assim, percebemos que muitos



modelos discursivos sobre o professor são retomados, inclusive o jesuítico, já que aparecem discursos moralizantes sobre o a função docente. Tais modelos vão se misturando a outros e criando novos. Muitas das responsabilidades que chegam ao professor e extrapolam a função docente, sobrecarregando, são fruto da ausência familiar. Esse aspecto foi identificado como aquilo que vem causando mudança no Discurso sobre o professor, já que tem feito com que ele assuma funções tão amplas e diversas em relação ao que é previsto como sua responsabilidade.

É importante mencionar que graduandos que ainda não tiveram contato com a prática não percebem bem esse acúmulo de funções, falando apenas sobre aquelas que são previstas no âmbito da universidade e dos discursos oficiais. Deste modo, acabam julgando as ações que consideram pouco pautadas nesses discursos, por desconhecerem a complexidade do trabalho real.

Outro aspecto que chama atenção é que assumir ou não as funções que extrapolam a docência não está relacionado ao fato de ser graduando ou professor, e sim ao modo como a pessoa lida com vários dos discursos que a compõem. É que não apenas a vivência universitária ou a prática docente integram a identidade do professor. Muitas experiências e discursos cumprem esse papel, de modos distintos para cada pessoa, já que depende da forma como cada uma se sente afetada.

### **3.1.2. Das pedras no caminho: assumir responsabilidades em um cenário de problemas e dificuldades**

É essencial analisar o que os professores de LP consideram ser sua responsabilidade social e, relacionada a isso, a função social da aula de Português. Mas, talvez, mais do que isso, analisar as dificuldades que os professores apontam como obstáculo no cumprimento de tais funções seja mais importante no sentido de nos colocar mais próximos do trabalho real; muitas vezes o que eles falam como função da aula se aproxima muito do discurso oficial, ou daquilo que eles gostariam de fazer. Porém, há muitos problemas que não permitem que seja feito – pelo menos não da maneira pretendida. Essa é a proposta deste eixo temático.

## **Professores**

Ao ser questionada acerca das dificuldades para cumprir as responsabilidades sociais, se havia alguma, Juliana estabelece uma oposição entre duas dimensões: pensar e fazer, de modo que “pensar” muitas vezes é um problema, algo que inviabiliza a ação. Juliana atribui a si própria o fazer. Isso estabelece uma relação de coerência com o que a docente disse antes: na medida em que toma para si tantas responsabilidades, é preciso arrumar meios de cumpri-las, é preciso agir, independente das dificuldades (observemos os trechos do quadro 28). Assim, mais do que as próprias dificuldades existentes, a maior contestação de Juliana é em relação às reclamações dos professores. Ela atribui a essas reclamações o sentido de problema, problema maior do que os próprios obstáculos enfrentados, porque são as queixas que, sendo colocadas em oposição à ação, são vistas como o que a impede. É nesse sentido que ela fala que existe um problema “da gente”, incluindo-se na categoria enquanto professora, e esse problema é que o professor “coloca muito empecilho ... muitas dificuldades”.

Ou seja, reconhece a existência de dificuldades, mas não as enxerga como impossibilitadoras, como algo que impede a ação, não dando tanta relevância a elas. O eixo fazer/pensar é mantido ao longo de todo o Discurso, mesmo que seja a partir de variações possíveis para ele: em determinado momento, o que se opõe à ação e a inviabiliza é a reclamação, que não vai provocar mudança efetiva, como pode ser visto no final do último trecho. A todo momento a professora se chama à ação, demonstrando que esse deve ser o foco, mas sempre incluindo-se em um grupo maior, o de professores de um modo geral, denunciando falta de atitude por parte dos docentes, como pode ser visto no quadro 29.

Observando esses trechos, percebemos, mais uma vez, um acúmulo de responsabilidades que a professora atribui a si própria. Embora reconheça a falta de apoio e existência de problemas, não os ressalta muito e enfoca o que o professor precisa fazer para melhorar a situação. Assim, ela enfatiza a necessidade de novos aprendizados por parte do professor em situações difíceis, como a de inclusão de alunos com deficiência na escola. Independente das condições, pesa para Juliana a falta de ação do professor, ao que ela questiona: “e a nossa parte?”. Podemos entender essa fala de Juliana como uma crítica à categoria: faltam políticas públicas, falta apoio, mas, quando ela questiona “e a nossa parte?”, fazendo referência aos professores, ela mostra acreditar que os professores também não fazem sempre a deles. A isso ela relaciona o fato de que nem todos os momentos são propícios à reivindicação, como é o caso, para ela, da palestra que foi oferecida aos professores sobre educação especial.

Além da cobrança que Juliana impõe a si própria no que diz respeito às suas responsabilidades enquanto professora, há um segundo fator que reforça o enfoque que ela atribui à ação. É que não apenas ela se cobra, mas também é cobrada a partir do momento em que assume a responsabilidade de uma sala de aula, independente das condições oferecidas aos professores. Talvez falte apoio do governo, oferta de formação adequada aos professores, mas eles precisam agir mais do que cobrar, pois o prejuízo por não saber lidar com as situações de sala de aula será sentido somente por ele, o que pode ser visto quando ela afirma “porque quem vai tá na sala de aula é a gente”. É o professor quem vivencia a realidade da sala de aula, e ele terá que lecionar, independente das condições. Nesse sentido, ele precisa torná-las melhores, fazer sua parte, como propõe Juliana. Isso não significa que ela responsabilize apenas o professor pela melhoria da situação, mas que, diante da ausência de apoio, é ele quem enfrenta a realidade, então é ele quem precisa tomar atitudes que favoreçam seu próprio trabalho. Não vendo a quem recorrer, Juliana tenta suprir lacunas de várias esferas, por acreditar que isso refletirá positivamente em seu próprio trabalho.

Entretanto, há aí uma sobrecarga, já que ela toma para si responsabilidades que não deveriam ser suas. Essa responsabilização de si e dos colegas de trabalho pode ser percebida quando ela afirma que, na ausência de formação oferecida pelo governo, “**a gente vai ter que correr atrás**”, ou quando afirma que tem dificuldades, **mas** que “você tem que ... **QUERER correr atrás** [...] você **tem que gostar MUI::TO da profissão** [...] eu acredito sim que **a gente trabalha em qualquer profissão ... primeiro ... por amor**”. Esses trechos reforçam o que dissemos anteriormente: embora perceba ausência de apoio, Juliana acredita que os professores não estão cumprindo seu papel, pois muitas de suas ações dependem não de fatores externos, mas de sua própria vontade, de um “QUERER”, de uma dedicação, o que é demonstrado pela expressão “correr atrás”. Juliana também destaca o amor à profissão que é necessário, o que nos remete à ideia de que, se o professor gosta do que faz, fica satisfeito e, assim, é um bom profissional. No fim, o professor, tendo vontade, amor à profissão e dedicação, é o maior responsável pela superação das dificuldades, é quem pode tomar atitudes para mudar a situação.

Juliana fala da necessidade de equilíbrio entre reivindicação e ação, colocando cada uma dessas dimensões em um polo e afirmando que “tem que ter as duas coisas”. Este trecho mostra isso: “então a gente **tem que aprender a fazer as duas coisas ... né? reivindicar mas ao mesmo tempo agir** ... então assim ... **tem dificuldades? tem MUITAS ... mas** assim ... eu acho que:: ... **você tem que ... QUERER correr atrás**”. Entretanto, o que observamos em seu Discurso é a prevalência dos aspectos referentes à ação, sendo atribuído a esta o sentido de

dedicação, de vontade de fazer algo. Não aparece em seu Discurso qual é o espaço da reivindicação.

Essa necessidade de ação defendida é convergente com a certeza de responsabilidade por parte da professora, que assume a identidade profissional “vinte e quatro horas”. Assim, há reconhecimento da existência de dificuldades, mas elas são colocadas em relação com a ação, de modo que ficam em segundo plano. Diante de uma função tão grande, as dificuldades não podem sobressair. Se o professor tiver atitude, as dificuldades são superadas, o que reforça a responsabilização docente. Para Juliana, alguns problemas são criados pelos próprios professores, na medida em que “colocam muito empecilho”. Essa análise parece mais coerente pela relação de oposição que, como mostramos, a professora vem estabelecendo ao longo de sua fala entre ação e reclamação, ação e pensamento/reivindicação e da responsabilização dos professores que ela reforça através dessa oposição e do “amor à profissão” como central na ação docente.

As dificuldades apontadas por Nathália são bastante diferentes das que Juliana trouxe, pois têm um caráter mais pessoal, envolvendo o estabelecimento de vários embates para a professora. O primeiro deles diz do reconhecimento de ser ou não boa profissional (Quadro 30). Como vimos, a identidade envolve o reconhecimento. Se pensarmos em uma identidade discursiva, Nathália é boa professora de Português, porque é reconhecida por outras pessoas como tal. Entretanto, se pensarmos em uma identidade central, em que a própria docente se avalia, ela é má profissional. Essa autopercepção de Nathália parece ser motivada pelo fato de ela não considerar que cumpre as suas funções como deveria, e a entrada de uma “clientela nova” (p. 69) é o principal indicativo disso. O sentimento de não cumprimento da função pode ser percebido nos trechos do quadro 31.

Nos dois primeiros excertos (“ELES” faz referência aos alunos), percebemos que estar na sala de aula, em si, não é um aspecto negativo para Nathália. Ao contrário, ela atribui a esse contato com os alunos e à sala de aula o sentido de completude, de realização. Isso demonstra que a professora considera a atividade docente como parte constitutiva de sua identidade, sendo algo que a deixa bem; logo, estar fora da sala de aula poderia deixar-lhe mal (por sentir-se incompleta e não realizada). Mas, estar na sala de aula é, ao mesmo tempo, algo que a deixa angustiada. É que Nathália demonstra sentimento de impotência na relação que estabelece com os alunos, pois não se considera retribuir a completude que ela sente em relação a eles. Os trechos do quadro 31 permitem observar que a docente cria uma categorização dos professores de LP: verdadeiros e, por oposição, falsos.

Sabemos que Nathália possui diploma de licenciatura em Letras e que ela ocupa, institucionalmente, o cargo de professora; logo, com base na identidade institucional, ela é uma verdadeira docente; como ela mesma mostra, há reconhecimento de outras pessoas (identidade discursiva) não apenas de que ela seja professora de LP, mas uma boa professora. Essa categorização se deve, então, aos seus conflitos internos, possivelmente de uma cobrança exagerada de si mesma, o que a faz acreditar que não desempenha as atividades que um professor de LP precisa, colocando-se em uma posição inferior em relação a outros docentes: ela não é verdadeira professora de Português, não é “A professora”, mas “**apenas uma** professora”, e por isso não atende às necessidades de seus alunos. Ao contrastar os dois grupos de professores que ela estabelece a partir do uso dos artigos “a” e “uma”, colocando a si própria no segundo, essa noção de inferioridade fica muito marcada, sendo ainda mais reforçado pelo uso de “apenas” antes de “uma”, e pelo destaque que “a” ganha na entonação, o que não ocorre com “uma”. O artigo “uma”, por ser indefinido, traz consigo uma carga de imprecisão: “uma” professora é uma qualquer, dentre tantas outras, não importando qual; já “a” professora, a partir da ideia de especificação, traz a noção de destaque, de alguém que é referência dentre as outras, e para ter esse destaque há algum motivo; nesse caso, o desempenho profissional diferenciado, condizente com o trabalho de uma “verdadeira professora”.

Toda essa situação gera, para Nathália, uma relação ambígua com a sala de aula: é, ao mesmo tempo, aquilo que gosta de fazer, mas que a deixa desconfortável, por acreditar que não faz bem. Tudo isso a angustia e, pelo modo como fala, percebemos que é uma questão bastante conflituosa para ela, caracterizada pela docente como “fardo” e “peso” (Quadro 32). Ambas as palavras demonstram a situação como algo difícil de suportar. Em um primeiro momento, Nathália atribui à situação descrita o sentido de “fardo”, mas logo a professora se corrige, percebendo que tal palavra tem uma carga semântica bastante forte. A tentativa de diminuição dessa carga se dá através da troca de “fardo” por “peso”.

Embora Nathália queira demonstrar que o conflito não é assim tão intenso para ela, as partes que dão sequência a esta trazem várias outras relações contraditórias, as quais mantêm esses sentimentos conflitantes, mostrando a professora sempre entre o sair e o ficar na sala de aula (Quadro 33). Diante dessa cadeia de relações contraditórias, a sala de aula é significada como um vício, o que implica tanto uma relação positiva quanto negativa, uma intercalada à outra. Mantendo esse campo lexical que é acionado pela professora, poderíamos dizer que o desejo de saída da sala de aula, sempre que concretizado, traz um outro desejo, o de voltar, o

que poderia ser visto como uma crise de abstinência que mantém esse conflito permanentemente, de modo que nem a saída nem a permanência são capazes de resolvê-lo.

É importante notar que essa angústia se intensifica com a chegada da “clientela nova”. É possível pensar, a partir disso, que a professora, já formada há mais tempo, considera seus conhecimentos desatualizados em relação às cobranças trazidas por esse novo público, análise esta que é coerente com o restante de seu Discurso, que mostra a escola como inadequada pela ausência de tecnologias e demonstra a dificuldade vivida em relação aos PCNs, cujo uso é cobrado dos professores. É possível, assim, que as cobranças que chegam em relação às diretrizes e as dificuldades que a professora têm com seu manuseio sejam tomadas por Nathália como motivo para se avaliar como má profissional.

Além dessa dificuldade, outras questões menos pessoais aparecem em seu Discurso. Quando fala sobre a noção de individualidade, por exemplo, ela traz o pouco tempo de aula e o fato de ter aluno cadeirante como fatores que dificultam essa atenção. As necessidades especiais aparecem também em outro momento, quando fala mais sobre essa dificuldade; na verdade, não se trata apenas de uma dificuldade, mas de uma incapacidade, pois os professores não são preparados para esse tipo de trabalho (“mas a gente não sabe trabalhar com ele ... é la-men-tá::-vel isso ... isso pra mim é uma tortura ... é um sofrimento” – p. 57). Como podemos ver, o aluno com necessidades especiais não atrapalha a aula, não gera dificuldade; esta consiste, para a professora, no fato de não conseguir trabalhar com ele, mesmo ele estando ali em sua aula, situação à qual atribui o sentido de “tortura”, “sofrimento”. Ao não saber trabalhar com esses alunos, mas ter essa demanda, a professora se apega à questão afetiva (“então o MÁ::XIMO que eu po::sso e que eu consigo ... é:: o toque ... é o cari::nho é o tato é o BEIJO”), como forma de criar vínculo. Se a partir do vínculo, da relação afetiva ela conseguir que o aluno fique na aula, por mais que ele não consiga dar um retorno que mostre se está ou não aprendendo, somente pelo fato de estar ali, deve estar havendo algum aprendizado. Nathália se apega a essa aposta, já que é a única coisa que ela pode fazer.

Ao falar sobre as dificuldades enfrentadas para cumprir as responsabilidades sociais, Livia aponta para os próprios alunos e suas famílias como empecilhos. Estando a responsabilidade social relacionada a ajudar os alunos em seus problemas, muitas vezes a professora os identifica, percebe que eles existem e que estão, em alguns casos, associados à relação familiar do aluno, mas a solução depende de uma parceria com os familiares e com os alunos; é preciso que eles queiram ser ajudados. É nesse sentido que a professora diz se esbarrar em vários “fatores”, quais sejam, o próprio aluno e a família (Quadro 34). Aliás, o

professor não pode resolvê-los, mas sim tentar ajudar a resolver. As pessoas diretamente envolvidas nesses conflitos – alunos e seus familiares –, porém, muitas vezes não querem ajuda: os alunos porque são resistentes, e a família, que é sobre quem a professora mais faz referência, não apenas não quer ajuda como **não apoia e fica contra**, o que demonstra haver total recusa e impedimento nas tentativas de ação do professor. O centro da questão, porém, é que tais problemas são levados para a escola, o que faz com que Livia considere como responsabilidade sua envolver-se com esse tipo de questão – responsabilidade esta que muitas vezes não consegue ser cumprida, apresentando-se como uma dificuldade para a professora.

Como já dissemos, Thaiana atribui a si própria, enquanto professora de LP, uma responsabilidade que diz respeito à relação do conteúdo programático com a vida do aluno, com questões sociais. Diferentemente de outras professoras entrevistadas, o sentido de responsabilidade que ultrapassa as questões pedagógicas e atribui ao professor funções múltiplas, inclusive de pai ou mãe, não é trazido, na fala de Thaiana, como algo que ela atribui a si, mas sim como uma demanda que surge por parte dos alunos. Percebemos que é uma responsabilidade que chega até ela, mas não necessariamente é assumida, quando Thaiana descreve rapidamente a relação afetiva intensa e complicada que os alunos estabelecem com os professores como uma resposta ao que eles vivenciam fora da escola, mostrando o quanto se desgasta diante disso. Após dizer dessa relação, a professora afirma: “e aí ... **vem essa responsabilidade** para gente”. Isso nos faz pensar que, para Thaiana, essa responsabilidade chega ao professor, **vem** para ele, mas não necessariamente é dele, sendo, portanto, uma dificuldade que atrapalha o cumprimento do que de fato é sua função: o trabalho com a linguagem, com textos, sempre relacionados a fatores sociais.

Quando perguntamos a Thaiana se havia alguma dificuldade em cumprir as responsabilidades sociais, ela não apenas afirma que há muitas, mas também demonstra refletir sobre tais dificuldades em vários momentos. Elas chegam a fazer com que Thaiana coloque em dúvida seu papel enquanto professora, buscando, em suas reflexões, entender qual é a sua função e se ela tem sido cumprida. Isso acontece justamente porque a professora assume como suas algumas responsabilidades, as quais estão relacionadas ao conteúdo de LP e à maneira como eles são trabalhados, mas os alunos não se interessam por esses conteúdos. Por outro lado, responsabilidades que Thaiana não considera serem suas são cobradas pelos alunos, gerando grande impasse e angústia para a professora. O trecho do quadro 35 demonstra o que dissemos. Diante de toda essa situação, a professora constantemente se questiona e reflete sobre sua prática, na tentativa de definir qual é a sua identidade profissional e, conseqüentemente, quais são as atividades que precisa desempenhar para ser

coerente com a identidade assumida. Essa busca constante pode ser percebida a partir das indagações que Thaiana coloca para si: “**que professora** eu sou sabe? **qual** é o meu **papel afinal?**”.

Esse impasse vivido pela docente não se deve apenas à incompatibilidade entre os dois tipos de responsabilidade. Visto que o que é levado como proposta não é do interesse de grande parte dos alunos, muitas vezes ela consegue desenvolver a função que atribui a si apenas com uma parcela muito pequena deles, o que a incomoda, mas, ao mesmo tempo, não parece ter uma solução diante das circunstâncias vivenciadas. A maneira pela qual Thaiana se refere a isso indica que se trata de uma situação comum na carreira docente, posto que ela traz uma expressão que, pela maneira como é dita pela professora, pode ser entendida como clichê. A frase é uma espécie de solução, ou, se não uma solução, uma visão positiva para essa situação conflituosa, reproduzida por Thaiana da seguinte forma: “mas numa turma de trinta e cinco ... se você conseguir fazer com dez já é muito”.

Conhecemos essa expressão por ser bastante usada entre os professores, por ser comum na escola, o que, como já dissemos, pode ser percebido na forma como fala Thaiana. Quando a professora diz “aquela ideia” e “aquele discurso que a gente escuta”, ela não dá explicações sobre eles, sobre quem os fala e em quais contextos. Ela simplesmente o reproduz, partindo do princípio de que a entrevistadora compartilha esse conhecimento, já que utiliza o pronome demonstrativo “aquele(a)” antes de discurso e ideia, o qual é usado quando o referente já é de conhecimento dos interlocutores, já foi explicitado. Entretanto, não houve outro momento no discurso em que Thaiana fizesse referência a qualquer discurso ou ideia que ela costuma escutar.

O cerne da expressão clichê é que os números não necessariamente são dez e trinta e cinco, e que essas variações da quantidade pouco importam. O principal é que ela sempre significa que o mínimo é muito, de forma que o pouco se torna quase completude, sinônimo de que o trabalho foi concretizado, de objetivos atingidos. Ou seja, significa que, na situação da sala de aula, conseguir realizar o trabalho planejado, mesmo que seja com o mínimo de alunos, é uma proeza. Significa que o ensino é tão complicado, que os professores se contentam com o mínimo, de modo que um trabalho na sala de aula que atinja menos de um terço da turma é uma conquista muito grande. No caso de Thaiana, porém, essa expressão não foi reproduzida no sentido de que a professora esteja concordando ou se apoiando nela para resolver seu impasse; ao contrário, talvez a expressão aumente o incômodo vivido pela professora ao invés de reconfortá-la.



Esse impasse fica mais evidente quando Thaiana estabelece, em sua fala, uma relação entre os dois tipos de responsabilidade, mostrando que a relação conflituosa entre eles origina outro incômodo: grande parte dos alunos não aprende o que é ensinado em suas aulas (observemos os trechos do quadro 36). Após citar a tal expressão comumente usada para reconfortar a categoria de professores, Thaiana demonstra que o fato de uma parte da turma ter aprendido não ameniza a frustração pelos outros que não aprenderam, não sendo, portanto, reconfortante pensar dessa forma. Logo em seguida, Thaiana demonstra que há não apenas uma frustração pelos que não aprendem, mas também pelo fato de trazerem para a escola demandas que não competem ao professor resolver.

Há, para ela, “um limite”, isto é, ao professor não compete cumprir qualquer demanda do aluno; ele tem uma função determinada, e esta não se resume à transmissão de conteúdos, já que a professora se preocupa com as questões sociais vinculadas a eles, mas também não pode ocupar o que deveria ser suprido por assistentes sociais, por psicólogos e até mesmo pela família. O professor não apenas não tem essa função, como também não é preparado para suprir tais lacunas, para assumir essa responsabilidade. Se o professor se dedicar somente à responsabilidade cobrada pelos alunos, a função especificamente de professor é deixada de lado e o docente passa, então, a assumir inúmeros papéis, inúmeras funções, deixando de lado a que realmente lhe cabe.

Thaiana não apenas demonstra haver um limite da atuação docente e que certas cobranças não são de sua competência, como aponta as esferas de onde essas lacunas originam-se, de onde as carências que os alunos apresentam surgem: elas estão relacionadas a questões familiares, a questões psicológicas, as quais interferem no funcionamento das aulas e na relação docente/discente.

Se a cobrança que chega não é aquela para a qual eu estou preparado, há então uma sobrecarga, que é expressa pela professora quando diz que os alunos “**SU::gam** a gente com isso”. E ela mostra exemplos de como essa sobrecarga ocorre, estando a questão afetiva muito envolvida nessa situação. Muitas vezes, os alunos se apegam intensamente ou mesmo agridem o professor, e ambas as situações são maneiras que ele encontra de expressar suas carências originárias no ambiente extraescolar; conforme as palavras de Thaiana, é o “**reto::rno** disso que é a vida fora da sala de aula”. E essas reações caracterizam suas experiências no ambiente extraescolar como problemáticas, já que o que chega como retorno para o professor é “muito complicado muito pesado”.

Embora a responsabilidade que chega não é do professor, Thaiana demonstra se sensibilizar com isso quando diz “a gente **quer** ajudar”. Entretanto, imediatamente ela mostra

que esse desejo não é passível de ser concretizado, pois o envolvimento pessoal com qualquer tipo de problema extraescolar vivenciado pelos alunos ultrapassa aquilo que é função do professor, de modo que ele não consegue atender. Ele precisa, então, se equilibrar entre o que ele é capaz e que lhe compete fazer e aquilo pelo qual ele é cobrado, mas que não é sua função (“**ou** cê sa/quase sai ... querendo adotar ((risos)) todo mundo ... **ou** às vezes cê tem que aceitar a limitação”). Ao estabelecer uma relação de alternância entre “adotar todo mundo” e “aceitar a limitação”, Thaiana indica que não é possível conciliar essas duas ações e, após, demonstra optar por aceitar os limites. Ao escolher esta, recusa a ideia de adoção, a qual traz à cena a figura docente ocupando funções maternas/paternas, suprimindo lacunas familiares. Assim, a professora demonstra recusar a ideia do docente assumindo papel de mãe/pai do aluno, suprimindo as carências afetivas advindas dessa relação. Atender tais questões significaria sobrecarregar-se a ponto de adoecer: “quando a gente **vai se envolve::ndo** demais ... a gente vai meio que **adoecendo** com aquilo”. Toda a reflexão que Thaiana faz e os questionamentos que ela coloca para si própria acerca de sua função se mostram como uma forma de manter esse equilíbrio, o que faz com que, mesmo ela sendo cobrada pelos alunos, mesmo se sentido frustrada e sensibilizada, ela não toma para si essa responsabilidade, deixando marcada a existência de um limite, o qual define o que é sua obrigação e o que a extrapola, ultrapassa.

Essa decisão de sustentar uma identidade profissional, porém, não é fácil para a docente, o que pode ser percebido quando ela fala de toda a dificuldade que é lidar com essas cobranças e da frustração que isso causa. Logo após falar sobre a necessidade de o professor “aceitar a limitação” Thaiana diz da dificuldade que isso traz: “e é: ... complicado”.

Diante de todo esse quadro e tendo em vista que, apesar de todos os sentimentos controversos, Thaiana tenta manter-se firme na posição assumida, tenta agir conforme suas convicções, arcando somente com as responsabilidades que ela acredita serem suas, resta uma **tentativa** de trabalhar as questões de linguagem e sua relação com questões tão amplas (“essa ideia **to::da** né?”), tais como os fatores sociais, a noção de cidadania e os direitos dos alunos. O prolongamento da palavra “toda” dá o efeito de amplitude à qual nos referimos, o que mostra que a responsabilidade social que Thaiana acredita ser sua já é, por si só, bastante abrangente. E é interessante notar como essa ideia de frustração, de tentativa, da dificuldade que é cumprir sua função é reforçada na maneira como Thaiana encerra sua fala a respeito desse assunto: “**ma::s**”. A professora fala das dificuldades, dos impasses e conflitos, mostra que diante de todo esse cenário problemático o que resta é uma tentativa de trabalhar a noção de cidadania, o que é coerente com suas ideias e, contrastando essa tentativa com a conjunção “mas”, deixa um espaço que indica que ela nem sempre é bem sucedida.

Isso faz lembrar-nos do que disseram Nathália e Helena, que demonstram como a relação familiar que o aluno estabelece e sua vivência extraescolar interferem no seu comportamento na escola, nas aulas, no seu relacionamento com os professores e, até mesmo, no seu desenvolvimento escolar, no interesse ou na falta dele em relação aos conteúdos que são apresentados. Diferentemente de Thaiana, porém, as duas assumem essa responsabilidade como suas, colocando-se, muitas vezes, na função de mãe dos alunos, o que “pesa”, como ambas relatam.

Além dessa dificuldade, Thaiana traz em seu Discurso (p. 115-116) outras questões que se mostram como empecilhos: o fato de não ter aula de Redação separada das de Literatura e Português, o que, junto à grande quantidade de alunos, dificulta o trabalho com a produção textual; há ainda a defasagem dos alunos no que diz respeito à interpretação, tão grande que se mostra como um desafio para a docente. A aula que já não dura muito tempo (cinquenta minutos) fica ainda menor devido a vários fatores, chegando a ter, às vezes, vinte minutos. Há ainda o desrespeito e a indisciplina, que tornam o ambiente de sala de aula “caótico” (p. 123) e geram muito estresse para a professora.

A responsabilidade social, para Daniela, está relacionada à necessidade de contextualizar o conteúdo de LP, de aproximá-lo da vivência do aluno. Entretanto, há uma dificuldade que se coloca para a professora antes mesmo de ela tentar fazer essa aproximação e que, de certa forma, toca a questão da individualidade, lembrando um pouco o Discurso de Nathália. É que aproximar o conteúdo ensinado da realidade do aluno exige que se conheça, antes de tudo, qual é essa realidade, os contextos vivenciados pelos alunos, o que já é, por si só, uma dificuldade, a qual se agrava devido à existência de um conjunto de outros empecilhos, tais como a quantidade de discentes existente em uma só sala e a heterogeneidade deles. Cada aluno tem uma história e vivencia uma realidade diferente, o que culmina em sua individualidade. Cada indivíduo, em sua relação com os outros, forma um grupo, que reúne todos esses diversos sujeitos e suas diferentes características. Visto que cada coletividade agrupa indivíduos diferentes que se relacionam, toda turma é diferente em relação à outra, e a professora precisa conhecer cada uma delas para planejar um trabalho que seja adequado.

Além disso, a professora lida com pessoas, e isso significa que existe um processo de interação, uma relação que precisa ser construída. Conhecer a realidade depende um pouco dessa relação, de que os alunos permitam à professora se aproximar, de que eles deem espaço para uma conversa mais próxima; ou seja, a professora precisa conquistar a confiança daquele aluno para que ele mostre um pouco mais de si. Tudo isso é um processo demorado, o que pode ser percebido na forma como Daniela se expressa: ela vai descrevendo todo um processo

de aproximação que vai progredindo, começando no momento em que a professora “chega perto do aluno” (p. 103) até conseguir “conhecer a:: realidade mesmo do aluno” (p. 103), que “é mais difícil” (p. 103). O grande tempo que isso leva é expresso na ênfase dada à expressão “até” em dois momentos na fala de Daniela, como pode ser visto no quadro 37.

O estabelecimento de uma relação, que por si só já é difícil, torna-se ainda mais complicado por vários fatores que a professora aponta: as salas são superlotadas, o que não permite à professora conhecer melhor cada aluno, nem atender às necessidades particulares de cada um; há também os casos de alunos que demandam ainda mais essa atenção especial, como é o caso dos alunos surdos. Como mostra Daniela, mesmo quando há presença de intérpretes, o problema da comunicação não é resolvido. A aula, apesar de ter cinquenta minutos, acaba durando cerca de vinte, pois todo um cenário de indisciplina faz com que o professor passe grande parte do tempo tentando organizar os alunos para iniciá-la. Daniela também aponta muitas dificuldades quando fala sobre a distância entre o que se aprende na universidade e a realidade. Essa questão da realidade também aparece em seu Discurso quando ela fala sobre o trabalho com a individualidade, opondo a realidade a outro eixo, a vontade. O trabalho com a individualidade, diante de todos os obstáculos que são enfrentados, encontra-se somente no segundo eixo. O que impede que a vontade atinja o outro eixo é a própria realidade, a maneira como ela se coloca para a professora: bem mais difícil do que se imagina. Isso ficará mais claro, como veremos, quando Daniela fala sobre a distância entre a teoria e a prática, retomando essa noção de realidade.

A responsabilidade social do professor de LP, para Pâmela, envolve o trabalho com as variedades linguísticas, aproximando o aluno da norma culta. Além disso, o trabalho com textos traz à tona discussões acerca de fatos sociais. O cumprimento dessas responsabilidades, entretanto, não é visto como algo fácil. Pelo contrário, ele é significado como “desafio”, mas a professora não explica por que. As outras dificuldades elencadas por Pâmela envolvem questões estruturais da escola e da educação, de um modo geral, tais como ausência de material didático, ou de material que seja adequado à realidade do aluno (p. 111); a quantidade de alunos por turma e a heterogeneidade; o tempo que se tem para assumir todas as responsabilidades, a que a professora se refere como “calendário” (p. 111), prejudicado pelas atividades extraclasse. Esse aspecto chama atenção, pois, enquanto para Juliana e para Daniela, por exemplo, essas atividades são consideradas essenciais por serem, muitas vezes, o que garante a participação da família e da comunidade na escola, para Pâmela elas são vistas como “coisas inusitadas”, algo “que atrapalha esse trabalho” (p. 111). O fato de serem trazidas como sinônimas de “inusitadas” demonstra o quanto essas atividades são incomuns;

ainda assim, Pâmela considera que elas sejam obstáculos, algo que atrapalha o trabalho com a responsabilidade social, que, portanto, está circunscrito aos limites da sala de aula.

Thais não considera que tenha dificuldades no cumprimento de suas responsabilidades enquanto professora de LP. Visto que a responsabilidade, para ela, está muito relacionada ao trabalho com textos, à discussão sobre questões sociais, ela não enxerga dificuldades porque não é impedida de realizar esse trabalho (“porque a **dificuldade seria se alguém nos impedisse de falar ... sobre determinadas coisas** na sala de aula ... e essa liberdade a gente **ainda tem**” – p. 136). Thais garante que “ainda tem” essa liberdade. É importante notar o uso de “ainda”, o qual delimita a existência de liberdade ao momento atual, de modo que não mostra certeza em relação ao futuro. Não é possível analisar um Discurso sem remetê-lo ao contexto sócio-histórico em que se insere, e essa incerteza em relação à liberdade dos professores para falar sobre determinados assuntos inevitavelmente nos remete à proposta da Escola sem Partido, cuja discussão estava muito em voga quando a entrevista foi realizada.

Embora não haja dificuldades em relação ao trabalho com textos, que é a responsabilidade mais imediata para Thais, ao longo de sua fala a docente aponta vários problemas que permeiam a sala de aula: a quantidade de alunos; o acúmulo de funções, que obriga a conciliar o controle da disciplina, o desenvolvimento do conteúdo de LP e, assim, deixar em segundo plano a atenção à individualidade; e a falta de estrutura, relacionada pela docente à ausência de tecnologia, são fatores que inviabilizam a utilização dos conhecimentos universitários.

Ao ser questionada sobre a existência de dificuldades para cumprir as responsabilidades sociais, Helena afirma que ser professor “não é você dar a sua aula e ir embora”. Assim, ela aponta para o envolvimento que o professor estabelece com o discente, um vínculo que não permite ao docente restringir-se ao momento em que leciona, mas, ao contrário, o obriga a levar o aluno, carregá-lo após cada aula. Esse “carregar”, é claro, é em sentido metafórico, já que o professor não os leva, em sentido estrito, fisicamente, para casa. Estando esse ato de “carregar” os alunos relacionado às dificuldades em cumprir as responsabilidades sociais, podemos, então, entendê-lo como fator de sobrecarga da professora, que não apenas toma para si várias funções – muitas vezes na tentativa de suprir cobranças, demandas dos alunos –, como também se vê obrigada a estendê-las para fora do ambiente profissional, Discurso que se aproxima do de Juliana, que assume a identidade docente vinte e quatro horas. O ato de “carregar” nos remete a isso principalmente pelo contexto de cobranças e preocupações que Helena descreve, em que o professor exerce múltiplas funções e se preocupa com o aluno ao ponto de assumir o papel de mãe. Ao

“carregar” cada aluno consigo, o peso da carga, da responsabilidade assumida com cada um é levado para casa em forma de uma preocupação ilimitada, de um envolvimento com os problemas dos alunos que extrapola os muros da escola e o horário de trabalho.

Como já dissemos anteriormente, Helena traz como parte da responsabilidade social do professor um envolvimento afetivo, que muitas vezes chega ao docente como uma cobrança por parte dos alunos. Essa cobrança, no entanto, às vezes exige esforço de Helena para interpretá-la como tal, porque o aluno, na tentativa de chamar atenção, tem atitudes agressivas ou, até, desrespeitosas. Um abraço da professora muitas vezes é retribuído com o aluno batendo, que é a única forma de interação que ele vivencia no seio familiar. Ou o aluno pede insistentemente que a professora vá embora, quando quer, na verdade, o contrário: que ela fique perto e dê toda sua atenção. Então a professora fala de toda a complexidade dessa relação, de entender esses sinais dados pelos alunos. Entender tudo isso exige muita maturidade para o professor não “descontar no aluno”.

Além disso, fica implícita a necessidade de que seja construída uma relação de confiança em um cenário em que o aluno vive desconfiado pelos problemas que enfrenta em sua vida. Helena diz que o professor chega ali e o aluno ainda não o conhece, não sabe quem ele é, o que explica, em certa medida, suas ações, e exige da professora grande maturidade para lidar com a situação. Embora isso não seja citado por ela quando perguntamos a respeito das dificuldades, seu Discurso demonstra o quanto é difícil, por exemplo, quando fala sobre toda a maturidade que precisa ter para não reagir mal às ações desrespeitosas do aluno, para tentar entendê-las não como afronta, mas como uma demanda, uma carência. Logo após descrever toda essa situação, Helena diz: “então ... **é be::m complicado**” (p. 178), o que mostra mais explicitamente que trata-se de uma dificuldade enfrentada pela docente. Outras dificuldades são apontadas em seu Discurso, assim como a obediência a algumas regras institucionais, o que a impede de decidir sobre a forma de avaliação usada ou de dar atenção à individualidade; a falta de disciplina dos alunos; a lotação das turmas; a carência familiar, que faz com que várias demandas sejam levadas para a escola.

Estando a responsabilidade social, para Mônica, relacionada ao desenvolvimento da criticidade, à formação de opinião, trabalho que, na aula de LP, é propiciado pelos textos, ela considera que cumprir a responsabilidade é algo muito difícil, pois não é possível, muitas vezes, medir, verificar se conseguiu desempenhar a função (Quadro 38). A dificuldade está no fato de que a responsabilidade por ela assumida não depende apenas de suas ações para gerar “frutos”. Aliás, a metáfora usada pela professora – do colhimento dos frutos – é bastante eficaz para explicar a dificuldade, que consiste não necessariamente em cumprir, mas em

saber se conseguiu cumprir. Isso acaba sendo um obstáculo no cumprimento, porque a professora não tem uma medida, um indicativo de que suas ações estão sendo suficientes, se estão atingindo o objetivo pretendido.

É que, retomando a metáfora usada por Mônica, há um investimento, um plantio que visa ao colhimento de frutos. Mas, a colheita leva tempo, pois envolve todo um processo, inclusive de ações que não cabem à professora interferir, apenas esperar: o amadurecimento dos alunos, que não tem um tempo definido. Um ano letivo, por exemplo, pode não ser tempo suficiente para colher os frutos do trabalho desenvolvido ao longo do ano. Apenas o acompanhamento permite verificar se a responsabilidade foi ou não cumprida, se o que foi investido no plantio foi colhido, pois esse crescimento dos frutos, se pensarmos a partir da metáfora, é a mudança que acontece nos alunos, a qual só pode ser percebida ao longo do tempo. Como pode ser observado no quadro 38, essa ideia de processo, de prolongamento da ação no tempo é reforçada com o uso do gerúndio, quando a professora fala do momento em que é possível perceber as mudanças nos alunos.

Outras dificuldades são apontadas no Discurso de Mônica, muitas das quais impedem que as teorias sejam colocadas em prática na sala de aula. Algumas estão relacionadas à estrutura da escola (ou à falta dela), tais como a dificuldade para levar materiais além do LDP, pois a escola só faz cópias de prova; salas superlotadas; problemas com disciplina dos alunos. Soma-se a isso o fato de a professora trabalhar em duas escolas, o que faz com que tenha pouco tempo para preparo das aulas, e a ausência dos pais na escola e na vida dos próprios filhos, o que gera para a instituição uma grande responsabilidade.

Paula não considera difícil cumprir suas responsabilidades. Isso parece estar relacionado ao local de trabalho da professora, pois ela responde: “**aqui não**” (p. 187), o que nos leva a pensar que em outras escolas talvez seja difícil. A única dificuldade que ela cita é a resistência de alguns alunos, o que não parece ser um grande empecilho, pois não se trata da maioria. Ao longo da entrevista a professora também não cita muitos problemas, mas, ainda assim, encontramos alguns fatores que parecem dificultar seu trabalho: a quantidade de alunos por turma e a atenção exigida em turmas de alunos muito falantes. Esses fatores são empecilhos para a atenção à individualidade. Embora os obstáculos não apareçam muito no Discurso de Paula, eles existem, pois uma das características que diferencia a prática da teoria, para a professora, é o enfrentamento de dificuldades.

## Alunos

Como vimos, a responsabilidade social do professor de LP, para Luisa, está muito vinculada ao trabalho com textos. Assim sendo, a dificuldade que ela acredita que o professor enfrenta para cumpri-las é o debate acerca de determinados temas (Quadro 39). Essa dificuldade demonstra respeito com a pessoa do educando, pois é uma forma de não impor uma visão sobre o assunto, de não demonstrar preconceito em relação à opinião, crença e posicionamento do aluno. É por isso que é preciso ter cuidado ao falar sobre certos assuntos. A dificuldade, portanto, é que, enquanto o debate de temas que perpassam a vida social é uma das principais responsabilidades do professor de LP, há, por outro lado, um respeito que é necessário às crenças dos alunos, o que demonstra respeito em relação ao próprio discente.

Portanto, é preciso discutir as questões, mas sempre buscando não ferir alunos que possam se sentir ofendidos, o que exige muito cuidado e preparação e, por isso, é considerado difícil. Nesse sentido, a heterogeneidade característica de qualquer sala de aula é, em si, uma dificuldade, pois é isso que faz com que o professor precise ter cuidado com tudo o que diz, já que cada um tem suas peculiaridades e todas precisam ser respeitadas. Talvez seja nesse sentido que Luisa, além de apontar para essa dificuldade, traz ainda outras, tal como o número de alunos em sala de aula. Ela aposta ainda na falta de disciplina como um possível empecilho. Em turmas com problema de comportamento a graduanda acredita que é difícil até mesmo “DAR AULA” (p. 206); nesses casos, algo que já é considerado difícil torna-se ainda mais, assim como o trabalho com determinados temas. O pouco tempo de aula em oposição à grande quantidade de conteúdos que precisam ser trabalhados, trazido em certo momento como “cumprir ... o livro” (p. 201), também é considerado algo que dificulta o trabalho do professor, inclusive em relação à atenção à individualidade.

Para Sofia, a responsabilidade social do professor de LP está muito vinculada ao desenvolvimento de um trabalho voltado para o uso crítico da língua. Embora o considere muito importante, afirma existirem dificuldades em seu cumprimento. É interessante notar que a graduanda não traz questões pontuais que se caracterizam como dificuldades, mas todo um contexto que perpassa o sistema educativo e gera vários empecilhos, de forma que um ciclo se forma e um problema vai dando sequência a outros. Como pode ser observado no trecho do quadro 40, a primeira dificuldade é a própria escola enquanto instituição. Por “bloquear muito”, o ensino vigente tem sido acrítico, contrário ao que Sofia acredita ser necessário. Esse “bloqueio” ao qual a graduanda faz referência parece ser das ações dos professores em relação ao ensino crítico, pois, ao final de sua fala, traz a vontade do professor



de cumprir suas responsabilidades como algo limitado pelo sistema escolar. E, como pode ser visto, não ser crítico o torna também “não pesado”. Tendo em vista que “pesado”, no contexto escolar, costuma fazer referência a um ensino “forte”, difícil, tudo isso indicando qualidade, o ensino acrítico, ao qual os alunos estão acostumados, é, ao contrário, fácil e, portanto, seguindo a lógica apresentada, de pouca qualidade. Deste modo, eles não precisam pensar. Isso traz a ideia de um ensino vigente mecanicista, já que é contrário ao pensamento. Estando habituados a esse tipo de ensino, ao serem colocados diante do difícil, de algo que exige pensar, há recusa. Este último é o que Sofia significa como ensino crítico, o qual é também mais subjetivo, já que envolve uma participação mais ativa do aluno.

Diante desse cenário, ainda que queiram, os professores são “bloqueados” tanto pela escola, quanto pela falta de interesse dos alunos, provocada exatamente pelo bloqueio daquela, formando uma cadeia de ações. O ciclo se completa quando os professores, ao não conseguirem superar essas barreiras, não conseguem oferecer um ensino crítico, o que mantém o aluno em contato com o que é fácil. Deste modo, o “querer” do professor fica restrito por todas essas questões, podendo levar o docente, antes interessado em provocar mudanças, a perder esperanças em relação à possibilidade de assumir responsabilidades desse tipo.

Carolina indica a existência de dificuldades no cumprimento das responsabilidades do professor. Elas são, principalmente, institucionais, pois algumas escolas retiram a autonomia docente, obrigando-o a restringir-se ao LDP e aos textos e atividades nele propostos. Visto que a responsabilidade social, para ela, está muito relacionada ao trabalho com textos, o qual permite adequar as temáticas das aulas às demandas dos alunos, fica difícil cumpri-las quando se é impedido de escolher o material mais adequado para a própria aula.

Como veremos, Eduarda mostra que há uma diferença entre os conhecimentos universitários e a realidade da escola, pois os problemas vivenciados na sala de aula não são previstos nas teorias. Assim, as próprias condições do ensino são dificuldades que atrapalham o cumprimento das responsabilidades sociais. Ela traz como exemplos a falta de interesse de muitos dos alunos; a falta de respeito com o professor, impedindo, muitas vezes, que ele prossiga com sua aula; a falta de tempo, por ter que trabalhar em várias escolas para compensar o salário indigno; diante da falta de tempo, outro problema surge, pois o professor não consegue “continuar se especializando”, deixando de aprender coisas novas, permanecendo com a formação que teve na graduação, a qual passa a ser desatualizada; dessa forma, o professor fica limitado pela ausência de uma formação adequada. Assim, aposta na

parceria com a universidade como solução para o problema, tomando como referência o PIBID (Quadro 41).

O que chama nossa atenção é que, mesmo no PIBID, voltado para a iniciação à docência, quem tem a aprender, segundo Eduarda, são, principalmente, os professores já atuantes, os quais precisam se renovar, sendo um dos pontos principais desse programa que estabelece parceria entre universidade e escola. Logo, trata-se de um diálogo em que apenas um dos lados é tido como defasado, não tendo com o que contribuir, e sim aprender. Desse modo, a universidade, com quem o diálogo é estabelecido, é vista como plena em conhecimento, sendo, por isso, quem vai ajudar os professores já atuantes, oferecer a formação que eles não têm e não conseguem buscar sozinhos, o que nos remete à problemática acerca da extensão que trouxemos no primeiro capítulo, de uma visão salvacionista.

Um aspecto que perpassa todo o Discurso de Mariana é a ausência de acompanhamento familiar como algo que reflete no desenvolvimento na escola. Ao falar sobre as dificuldades que o professor enfrenta para cumprir suas responsabilidades, essa questão surge novamente como um empecilho (Quadro 42). O Discurso de Mariana se aproxima bastante do de Thaiana a respeito deste aspecto. Ela chama muita atenção para o fato de que as responsabilidades dos pais são transferidas por eles aos professores, gerando um acúmulo de funções amplas que nem mesmo a família consegue cumprir. Assim como destaca Nóvoa (1999), é comum a transferência de problemas de qualquer esfera que não se consegue resolver para a escola, transformando-a em um local de acúmulo de questões conflituosas. Isso tem sido muito recorrente em relação à família, que vem abdicando de suas funções. Os professores já têm responsabilidades que são exclusivamente suas, as quais envolvem o social, mas estão diretamente relacionadas às disciplinas ministradas. Ao receber demandas outras, trazidas como lacunas deixadas por outras instâncias – responsabilidades não cumpridas por quem deveria –, a escola, o que inclui os professores, se vê sobrecarregada, o que atrapalha até mesmo o cumprimento das funções que são de fato suas.

Por outro lado, as cobranças que os alunos levam para a escola na tentativa de terem as lacunas familiares supridas interferem no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, essa carência faz com que os alunos tomem o professor, muitas vezes, como referência. Desse modo, o docente se enxerga em uma situação bastante complicada, pois ele não é uma máquina. Ao dizer isso, Mariana ressalta o aspecto interpessoal da relação professor/aluno, a qual torna difícil, para o primeiro, fingir que não está enxergando certos problemas, estabelecer limites para suas ações, pois acaba se envolvendo, em alguma medida,

afetivamente com o aluno, preocupando-se com ele e suas questões, mesmo que aquilo signifique uma sobrecarga para o profissional. Como veremos à frente, é isso, inclusive, que faz Mariana não acreditar na possibilidade de ser neutra, esse envolvimento que se estabelece com o aluno por cobranças que ele mesmo traz. Funções tão amplas e complexas que chegam ao professor não apenas o sobrecarregam, como também dificultam o cumprimento de todas as responsabilidades.

É importante notar que Murilo traz várias dificuldades nas quais o professor se esbarra no cenário educacional, dentre elas o tempo de aula; a cobrança por seguir um cronograma, muitas vezes extenso; a quantidade de alunos. Essas dificuldades foram sendo trazidas ao longo do Discurso, conforme o graduando ia mostrando como alguns aspectos deveriam ser desenvolvidos, mas, ao mesmo tempo, indicando alguns empecilhos para agir da maneira proposta. Contudo, ao falar especificamente sobre a responsabilidade social do professor de LP, não são dificuldades institucionais ou de estrutura que são apontadas, mas sim a formação dos professores. Ele fala, portanto, não de dificuldades externas, do contexto, mas de dificuldades pessoais que ele enxerga nos professores.

Os trechos do quadro 43 nos permitem observar o quanto as dificuldades recaem sobre o professor, que é visto como aquele que não consegue agir de forma adequada em algumas circunstâncias, indo desde a conexão entre teoria e prática, até questões de cumprimento do currículo. Desse modo, questões que anteriormente ele trouxe como cobranças que chegam ao professor, seja pela instituição, seja pelo governo, agora são colocadas como responsabilidade dele. Essa responsabilização é ainda mais nítida, como veremos, quando o universitário fala sobre a relação entre conhecimentos adquiridos na universidade e aqueles usados na prática docente, momento em que retoma a relação entre teoria e prática no trabalho dos professores e aponta para a questão da formação docente como um problema.

Para Cecília, muitas vezes o professor tem dificuldade em cumprir suas responsabilidades sociais, pois ele sozinho não consegue formar o indivíduo. É que, para ela, o professor é um sujeito que faz parte de uma teia composta por vários outros integrantes: a família, a escola e a sociedade. Assim, considera utopia “achar que o professor ele vai transformar o mundo sozinho” (p. 297). Ao trazer como dificuldade o fato de depender de outras instâncias, podemos entender que o professor não tem certeza de que vai conseguir cumprir tudo a que se propõe por não poder garantir que esses outros sujeitos participarão do processo.

Heitor também percebe dificuldades no cumprimento das funções docentes. Em relação à observação da individualidade, por exemplo, alguns empecilhos são encontrados:

turmas extensas, problemas com disciplina, o que gera um ambiente tumultuoso, e tempo curto para observar especificidades de cada um dos muitos alunos. Em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico – uma das principais responsabilidades por ele destacadas –, é exatamente aí que se encontra a principal diferença entre o ensino superior e o Ensino Básico: a possibilidade de cumprir a função. Outras dificuldades, então, são elencadas: o cumprimento de uma demanda curricular; a maturidade e idade dos alunos, estando uma relacionada à outra, e o medo de “represálias” por parte dos administradores. Esta última está mais relacionada ao posicionamento político do professor, à exposição de sua opinião. Contudo, é importante ressaltar que a noção de política trazida por ele é referente aos partidos, e não a uma noção mais ampla.

Tendo em vista a relação da responsabilidade social do professor de LP com o desenvolvimento do pensamento crítico e a aproximação da aula da vida do aluno, Renata considera que ele tenha dificuldades para cumprir sua função pelo vínculo forte que ainda é mantido entre a disciplina e a gramática como seu centro, não dando espaço para o contexto, por exemplo. A dificuldade, então, é a própria gramática. Tendo em vista que muitos professores restringem suas aulas a ela, deixa de existir espaço para problematização a respeito do contexto social, um dos principais aspectos da responsabilidade social do professor de LP.

Embora seja empecilho à ação docente, Renata traz a centralidade da gramática como uma escolha de grande parte dos professores, por ser algo que lhes facilita o trabalho (Quadro 44). Dessa forma, acredita que os professores abrem mão de sua responsabilidade para não terem trabalho, por uma questão de comodismo que os faz pegar como base para a aula o que é mais prático e está pronto. O LDP é um exemplo desse caminho fácil, o qual tem muitas questões de “gramática pura”. Mas, Renata mostra que usar o LDP não é um problema, ainda que somente ele seja base para os conteúdos trabalhados; até porque, ela cita dificuldades que os professores enfrentam e que impedem que muitos deles preparem o próprio material. A graduanda toma como referência um dos estágios realizados para falar isso, pois observou uma professora que usava o material e, ainda assim, conseguia levar questionamentos, problematizar certos assuntos com os alunos, o que mostra autonomia do profissional no direcionamento da aula.

O que é problemático, portanto, não é o uso do LDP, mas a postura que se toma frente a ele. Logo, é possível fazer a aula ser significativa mesmo quando se trabalha com um material já pronto, pré-estabelecido, mas é “BE::M difícil ... achar alguém que faça ((risos))”. É por isso que prevalece a ideia de que os professores persistem na gramática pura e ignoram

o contexto por uma questão de escolha, não de falta de possibilidade, já que ela encontrou docentes nas mesmas condições e que faziam um trabalho diferente. Portanto, a dificuldade real que ela encontra é o apego excessivo ao LDP e à gramática que ainda há por parte de alguns professores.

As dificuldades de cumprir a responsabilidade social docente já são trazidas por Manuela antes mesmo de perguntarmos sobre. Elas consistem no fato de que o professor é muito responsabilizado até mesmo por aspectos que, muitas vezes, não lhe dizem respeito, ou não apenas. Isso porque o professor, apesar de ser muito importante na formação do aluno e ser responsável socialmente por ele, não é o único. Essa função recai sobre diversas outras instâncias, dentre elas os pais e a própria sociedade. Ainda que considere que o professor seja excessivamente responsabilizado, Manuela assume algumas dessas responsabilidades que ultrapassam a função docente, tal como a ocupação do papel de amiga do aluno. Ainda assim, ela não consegue cumprir todas as responsabilidades assumidas, não sendo possível cobrir lacunas deixadas pelos pais ou pela sociedade. Visto que há uma distância muito grande, em alguns casos, entre o contexto vivido pelo aluno e a escola, todo o trabalho desenvolvido pelo professor é contrariado.

### **3.1.2.1. Visão panorâmica do segundo eixo temático**

As dificuldades apontadas pelos entrevistados são muitas e de diferentes tipos. Nelas, principalmente, observamos a experiência como fator central da constituição da identidade docente; a experiência didática, é claro, mas não apenas. Todas as experiências vivenciadas em quaisquer discursos. É que são citados problemas estruturais e institucionais que permeiam a educação e a sala de aula, mas também aparecem outras dificuldades, muito particulares e relativas à vivência de cada um. A forma com que cada entrevistado lida com as situações, inclusive, é o que os leva a considerar ou não que aquilo é um problema. O entendimento ou não dos PCNs, por exemplo, é uma dificuldade, mas que é citada como um problema da diretriz, e não do entendimento que se tem sobre ela. Aqueles que compreendem a proposta, incluindo o fato de ter em mente que há diferenças entre prescrito e real, conseguem lidar de forma menos conflituosa, orientando-se por ela sem grandes dificuldades e sem uma preocupação aplicacionista. Quando são citados fatores referentes à estrutura e à própria escola enquanto instituição, tais dificuldades variam conforme a escola onde cada um trabalha, o contexto de trabalho que vivencia.

Outro aspecto que interfere na definição do que são dificuldades no cumprimento da responsabilidade social é a própria maneira como esta é definida por cada um, isto é, ao modelo Discursivo a que cada um se filia para tratar disto. É importante dizer que duas dificuldades são bastante recorrentes nos Discursos analisados, as quais estão completamente imbricadas uma na outra: o acúmulo de responsabilidades e a ausência familiar. A escola não só depende da parceria com a família para desenvolver muitas de suas funções, tendo muitos de seus projetos prejudicados pela ausência tão frequente desta instância, como também fica sobrecarregada pelo fato de a família abrir mão da educação dos filhos, tanto no contexto escolar, quanto no de suas casas, de forma que carências familiares são levadas para a escola e, especialmente, para os professores.

Algo importante a ser também destacado acerca das dificuldades apontadas é que os graduandos as voltam para os professores atuantes. Mesmo reconhecendo que há muitos problemas estruturais e institucionais que os professores enfrentam - inclusive destacando-os - e que há uma distância entre prescrito e real, eles julgam as ações daqueles que já lecionam. As entrevistas demonstram que, de fato, muitas vezes os problemas são decorrentes da postura do docente. Todavia, muitas vezes elas têm origem no processo de formação, por exemplo, e não necessariamente na falta de vontade do profissional. Além disso, muitos outros problemas existem e independem dos docentes para serem superados. Acrescenta-se o fato de que o julgamento feito pelos graduandos muitas vezes não é decorrente de ações problemáticas demonstradas por docentes atuantes, e sim, fruto de supervalorização do saber acadêmico por parte daqueles que julgam, na tentativa de esperar um novo cenário quando eles próprios assumirem a sala de aula, de apostar que suas ações serão válidas na transformação da atual situação do ensino.

### **3.1.3. Uma forte relação com a (não) neutralidade**

Juliana, ao tratar especificamente sobre as responsabilidades sociais que acredita ter um professor de LP, diz de um cuidado que é necessário com o que diz e o que faz, pois o professor é uma referência para o aluno. Isso não parece, porém, impedi-la de dizer aquilo que pensa. A grande preocupação não é, portanto, tentar ser neutra, mas não impor sua opinião. Não acompanhamos aulas da professora, então suas posturas são observadas a partir do que ela própria diz fazer: ter um cuidado com o modo de dizer, mas não necessariamente deixar de se posicionar. Isso também é percebido quando a professora é questionada sobre a

possibilidade de uma ação docente neutra, momento em que afirma ser impossível, por sermos seres ideológicos. Mas, Juliana não apenas nega essa possibilidade, como a enfatiza de diversas maneiras. Sua fala é bastante assertiva nesse sentido (Quadro 45). A docente não salienta essa impossibilidade apenas com base na repetição através de formas diferentes, como também enfatiza algumas palavras, seja por meio da divisão silábica ou da entonação, tais como “ninguém” e “não”.

Neutralidade significa, para Juliana, “NÃO colocar a sua visão ... em cima das coisas”. Podemos pensar que ela está totalmente relacionada à responsabilidade social, ou melhor, à ausência de responsabilidade. Se esta diz respeito ao trabalho com textos, como mostramos anteriormente, e também ao fato de o professor ser referência para o aluno e precisar, por isso, ter cuidado com o que fala, mas ainda assim não deixar de opinar, é impossível ser, ao mesmo tempo, neutro, não colocar sua visão, e assumir responsabilidades. Como Juliana mesma disse, o trabalho com textos promove debates sobre assuntos diversos, e esses debates exigem que a professora se posicione, algo que é cobrado pelos próprios alunos. E1 é bastante significativo nesse sentido. Como em outros momentos, aqui também a professora demonstra se preocupar com uma imposição de sua parte, buscando sempre um equilíbrio, o que pode ser observado a partir do jogo de oposição entre “colocar” e “impor” que a fala da professora cria. “Por mais que [...] a gente tente” e “às vezes eu tento” demonstram um desejo que a princípio pode parecer contradizer a crença na impossibilidade de neutralidade; logo em seguida, porém, a fala demonstra que a tentativa não é de ser neutra, mas de manter esse equilíbrio, de não impor uma opinião. “IMPOR”, com entonação forte, deixa claro que a professora toma cuidado é para não determinar uma certa visão, obrigar os alunos a aceitarem sua opinião como verdade, algo que seria autoritário e, até mesmo, contrário ao pensamento crítico que a professora parece tentar desenvolver. Diferentemente de impor, que exige cuidado total, “NÃO colocar a sua visão” é algo que “NÃO tem como”.

Lívia, ao falar sobre a (não) neutralidade docente, diz explicitamente sobre sua relação com a responsabilidade social. Visto que, para a professora, tal responsabilidade está relacionada ao envolvimento com os problemas do aluno, com questões que estão para além da transmissão de conhecimento, e isso significa assumir uma posição, não é possível, ao mesmo tempo, ser neutra e assumir as responsabilidades sociais. Há uma incompatibilidade entre essas duas dimensões. E, para Lívia, essa responsabilidade sempre perpassa a ação docente, porque qualquer professor precisa se posicionar, ainda que seja para não aceitar assumi-las. Mesmo quando isso ocorre, há aí uma tomada de posição, uma escolha que é feita, e isso já caracteriza a não neutralidade. Essa noção de que há sempre uma escolha pode ser

verificada no uso da palavra “decidir”, a qual envolve a ideia de optar por algo, de escolher (Quadro 46).

A noção de neutralidade, portanto, está relacionada à tomada de posição, e esse posicionamento, para Lívia, é principalmente em relação ao aluno e sua realidade, seus problemas. Observando os trechos do quadro 46, podemos entender que assumir uma posição é sinônimo de falar, expressar opinião, influenciar o aluno de alguma forma, uma interação mais próxima, um envolvimento com as questões não conteudísticas. Lívia reafirma a impossibilidade da neutralidade quando diz que a diferença entre o professor que não expressa sua opinião e se limita à transferência de conteúdo e aquele que assume uma responsabilidade social, isto é, expressa sua opinião, não é que o primeiro é neutro e o segundo não: ambos se posicionam, mas alguns não assumem esse posicionamento, não o explicitam. A partir da fala da docente, percebemos que a impossibilidade de ser neutro também advém do fato de que, ainda que o professor não deseje ser e, inclusive, se esforce para isso, ele é tomado pelos alunos como uma referência; assim sendo, suas ações poderão sempre, em alguma medida, influenciá-los.

Outro fator que impossibilita a neutralidade docente é que o professor é um ser humano que lida, a todo instante, com muitos outros. Deste modo, ainda que ele consiga, em muitos momentos, manter-se afastado de questões mais pessoais dos alunos, não envolver-se com eles para além dos conteúdos lecionados, essa postura não consegue ser mantida sempre, pois certo envolvimento e a interação são próprios da convivência, da relação humana, sendo independente, portanto, de uma questão de vontade. E esse envolvimento, como mostra Lívia, acontece, em alguns momentos, sem que o professor se dê conta. Os dois últimos trechos do quadro 46 são bastante representativos disso. Portanto, não se posicionar ou esconder por completo qual é sua posição é impossível, ainda que se tente.

A neutralidade do professor é vista, por Daniela, como algo “impossível” (p. 104), e essa impossibilidade é fruto da maneira como a professora significa sua responsabilidade social. Se é responsabilidade dela aproximar-se do aluno como forma de relacionar o conteúdo lecionado a sua vivência, a partir do momento em que consegue cumpri-la, a docente começa, de certa forma, a se colocar na posição do aluno (Quadro 47). Significa que, a partir do momento em que a professora conhece a realidade do discente, ela não pode ignorá-la, mas sim levá-la em conta para, a partir dela, planejar suas aulas e avaliar os alunos dentro de suas possibilidades. A neutralidade, portanto, tem a ver com a desconsideração da realidade do aluno; logo, é impossível assumir as responsabilidades docentes sendo neutro.



A neutralidade, para Pâmela, se aproxima muito de uma ausência de afetividade ou de envolvimento em relação ao aluno. Isso pode ser percebido nos trechos do quadro 48. Ela afirma a impossibilidade do agir docente neutro dizendo de seu envolvimento afetivo com os alunos, de sua tentativa de aproximação em relação a eles. Assim, há uma atenção para com o aluno que prioriza a questão humana e vai além do puramente pedagógico. Nesse sentido, as ações da professora (“e a gente tenta fazer uma interferência”) também acontecem quando o aluno apresenta não um problema de conteúdo, mas relativo aos sentimentos. A partir desse envolvimento, a professora não fica alheia à vida do discente; ao contrário “acaba fazendo parte” dela.

Sobre este tópico, Thaiana inicia sua fala dizendo que acha não ser possível, mas logo se corrige: “aliás ... tenho certeza que não” (p. 126). A (não) neutralidade, para ela, está relacionada ao fato de mostrar em sala de aula “o sujeito que a gente é:: de onde a gente parte [...] o que a gente ... né? acredita” (p. 126), o que nos faz lembrar de F. Fernandes (1987), sobre a impossibilidade de se separar a figura do cidadão e a do docente, e do risco que isso traria. Estando relacionada a isso, a neutralidade é, para Thaiana, impossível, porque o tempo todo o professor marca o sujeito que é na sua interpretação e visão sobre os conteúdos e textos trabalhados, estando estes últimos, como vimos, totalmente relacionados à responsabilidade social do professor de LP. O docente marca o sujeito que é na visão que tem do mundo e, até mesmo, na sua forma de lidar com os alunos.

Algo importante no discurso de Thaiana sobre a neutralidade é a diferenciação que é feita entre dogmatização e não ser neutro. Como vimos no primeiro capítulo, há uma discussão polêmica, hoje, acerca da doutrinação na escola, a qual coloca em jogo o posicionamento do professor em sala de aula. Ao fazer essa diferenciação, Thaiana se insere no debate, posicionando-se no que podemos chamar de Conversação. Falar em dogmatização é uma forma de Thaiana mostrar que não se trata da mesma coisa que um posicionamento por parte do professor, a não neutralidade. É uma forma de se colocar contrária à doutrinação, mas não à ausência de neutralidade, já que não se tratam da mesma coisa (Quadro 49). A neutralidade é, com certeza, impossível na visão de Thaiana. O que há, no máximo, é uma identificação do aluno com o posicionamento do professor. Nesse caso, pode haver a impressão de neutralidade por serem posições convergentes, logo, habitual para o aluno, o que o faz ver como o posicionamento “normal”, e não um ponto de vista.

Por outro lado, é fácil identificar o caráter ideológico quando não se trata da ideologia na qual se acredita. Os excertos reunidos no quadro 50 reafirmam o Discurso de Thaiana sobre as responsabilidades sociais do professor de LP. Na medida em que busca trabalhar

textos que abordem questões sociais, questões de preconceito e de respeito às diferenças, a docente se posiciona no sentido de mostrar aos discentes que existem outras visões. Logo, ser neutra seria uma forma de abrir mão de suas responsabilidades, seria permitir que os alunos continuassem restritos à visão que é passada a cada um em suas casas.

Como vimos, a responsabilidade social, para Thais, está muito relacionada ao trabalho com textos, à discussão sobre questões que acontecem na sociedade. Assim, a professora considera impossível uma atuação docente neutra, e essa impossibilidade está completamente relacionada ao sentido atribuído à responsabilidade social. A (não) neutralidade diz respeito tanto ao envolvimento com o aluno, quanto ao posicionamento em relação ao que acontece no cenário nacional, isto é, em relações às questões sociais (Quadro 51). Se há alguma questão que esteja provocando impacto na sociedade, no país, a professora não consegue não discuti-la com os alunos, o que já havia sido dito por ela quando falou sobre o trabalho com textos e a discussão de fatores sociais que ele propicia. Assim, ela não é neutra.

Do mesmo modo, a docente não é neutra quando sente a necessidade de conversar com o aluno se percebe nele uma mudança de comportamento, um problema pessoal. Ao tomar uma atitude em relação a isso, ao invés de deixar passar despercebido, há aí um posicionamento de sua parte. Assim, há dois sentidos para a neutralidade no Discurso de Thais: a neutralidade em relação ao contexto social e a neutralidade em relação ao aluno e seus problemas/comportamentos, sendo que ambos são considerados impossíveis de existir na atuação docente.

Para Helena, a neutralidade docente é algo muito difícil, de modo que palavras como “utopia”, “balela” e “história” são usadas pela professora para caracterizá-la (“a gente fica **naquela:: ... u-to-pia** ... e nem sei se deve ... realmente ser neutro ... né? de que va/é vai acontece::r ... essa neutralida::de ... que a gente tem que ... **balela [...]** **história**” – p. 180). No contexto em que são usadas, essas palavras têm o mesmo sentido, e trazem a neutralidade como um mito. Essa impossibilidade da neutralidade se deve ao caráter político da própria vida (“a:::::i é difícil né? porque a vida é polí::tica ... o neutro é muito difícil” – p. 180). Alguns trechos do discurso de Helena, reunidos no quadro 52, indicam qual o sentido da neutralidade para ela. Ao falar em exposição/não exposição do professor, na necessidade de tocar em determinados pontos na sala de aula e na diferença entre apontar direções e dizer que elas existem, parece-nos que a professora aproxima a noção de neutralidade de um não posicionamento, ou de um alheamento às questões que acontecem no contexto social. Isso implicaria em não ser político e, como vimos, um dos motivos que impossibilitam a neutralidade, para Helena, é o fato de a vida ser política.

Como dissemos, algo muito importante no Discurso de Helena a esse respeito é a diferenciação que ela estabelece entre apontar uma direção e dizer que elas existem. Quando Helena fala sobre o trabalho com textos, que tem centralidade na responsabilidade social do professor de LP, ela fala sobre a necessidade de tratar sobre questões sociais na aula, o que é reafirmado quando, ao falar sobre a (não) neutralidade, a professora diz da necessidade de “tocar em determinados pontos” em sala de aula. Entretanto, falar sobre determinado assunto, para ela, não significa “apontar uma direção ... mas [...] dizer que as direções existem”. Isso significa que tratar sobre determinado assunto em sala de aula não é indicar um caminho para o aluno, ou buscar que ele siga uma direção “apontada” pelo professor; ao contrário, a função docente é, em vez de definir **uma** direção para o aluno, mostrar que várias existem, apresentando-as. Ao mostrar as direções, o professor apresenta opções – no plural – ao aluno, lugares diversos para onde ele pode seguir, se retomamos a noção de direção trazida por Helena, o que significa que ele tem escolha, que ele decide qual vai adotar.

Assim, o professor propicia ao aluno o conhecimento de direções diferentes, permitindo que se posicione da maneira que considerar mais adequada, mas não aponta a direção, o que seria não a oferta de opções a serem escolhidas, mas uma escolha, de antemão, por parte do professor, com base no que ele considera mais adequado. Como veremos, Paula, ao falar sobre o trabalho com texto, se posiciona contrariamente ao que propõe Helena: a partir do trabalho com textos, o professor leva argumentos para que o aluno siga um caminho bom, já definido por ela com base em seu juízo de valor.

Ao falar sobre a noção de neutralidade, Paula considera que é algo difícil. O sentido de neutralidade para ela também se aproxima do posicionamento do professor em relação às questões debatidas em aula. Isso porque o fato de responder ao que os alunos perguntam é considerado, por ela, um ato de (não) neutralidade. Mas não ser neutro não parece ser um problema para Paula, o que é percebido pela oposição que ela estabelece entre não ser neutro e fazer propaganda política (partidária), vendo este segundo como algo que não pode acontecer, algo que exige neutralidade (Quadro 53).

Nathália deixa seu posicionamento em relação a este tópico bastante marcado desde o início de sua fala. A professora não apenas não acredita ser possível, como também não vê razão para que isso aconteça, o que pode ser percebido quando, ao perguntarmos a respeito da possibilidade de uma atuação docente neutra, ela responde: “**pra quê?**” (p. 70). Logo em seguida, a professora relaciona a ideia de neutralidade à proposta da Escola sem Partido, o que já havia acontecido quando falou sobre o trabalho com texto (Quadro 54). A Escola sem Partido, relacionada pela docente à neutralidade, é tida como fator de preocupação. Estando a

importância da aula de Português muito vinculada ao trabalho com texto, a partir do qual se pode trabalhar qualquer questão, a Escola sem Partido, ao negar o posicionamento do professor, impediria a abordagem de alguns assuntos.

No primeiro excerto, a impraticabilidade da atuação neutra pode ser percebida no Discurso de Nathália quando ela questiona “Escola sem Partido **co::mo?**”, que é, na verdade, uma pergunta retórica. Em seguida, a professora traz uma espécie de *slogan* da proposta (“ah:: não fale de política”) para, depois, rebatê-la, mais uma vez com uma pergunta que não quer resposta (“**então vou falar de que?**”). Esta última fala da professora é muito significativa, porque nos permite identificar que a escola é, para ela, lugar de política. Logo, se não se pode falar sobre isso, ela não vê outra possibilidade sobre o que discutir; há, ainda, a possibilidade de pensar a política como algo que faz parte de tudo, algo que está presente em qualquer fala nossa; deste modo, ao ser impedida de abordar o assunto, a professora não sabe sobre o que falar.

A escola como espaço da política não faz referência ao partidarismo. Nathália fala explicitamente sobre isso, mostrando que a noção de política da qual fala está diretamente relacionada à cidadania, à discussão sobre as questões que permeiam a sociedade (Quadro 55), pois a professora fala de como isso pode partir do trabalho com textos, com a literatura, o que justifica a impossibilidade de uma escola “fechada”. Esse fechamento, portanto, faz referência à ausência de discussão sobre aquilo que diz respeito à vida extraescolar, um fechamento que impediria de discutir aspectos da sociedade. Isso se relaciona com outra fala da professora, quando demonstra não ver sentido na neutralidade: “pra quê? se **eu** ... sou a continuidade ... se **a escola** ... se **nós ... somos a continuidade** ... neutra em que sentido? não dá pra ser neutro” (p. 70).

Essa noção de continuidade, tendo em vista todo o contexto que é estabelecido no Discurso de Nathália, pode ser vista como algo que vai na direção do fechamento ao qual ela fez referência; pode ser entendida, inclusive, como uma justificativa para a impossibilidade de a escola se fechar para o que está fora dela. A escola é continuidade, então, da sociedade, da comunidade como um todo. Sendo continuidade, não há como se fechar para a discussão acerca de aspectos sociais. Esse sentido atribuído foi encontrado em quase todas as outras entrevistas. Ele, porém, é acompanhado de outro sentido no Discurso de Nathália. Ao dizer da necessidade de falar sobre a situação política, sobre “o que nó::s estamos passando”, trazendo palavras como “votar” e nomes de políticos brasileiros, a professora emprega o sentido de política eleitoral que, é claro, não deixa de envolver a cidadania. Mas no caso de outras professoras, por exemplo, a noção de cidadania e de política foram empregadas enquanto

posicionamento, mas não esbarraram na questão eleitoral. Se retomarmos os acontecimentos nacionais relacionados ao assunto à época da entrevista, com escândalos de corrupção, instabilidade política e *impeachment* da então presidente, inevitavelmente relacionamos as falas acima que tanto fazem referência à situação que estamos passando à política partidária. Nathália afirma várias vezes que, embora fale da situação, porque os alunos precisam saber o que está acontecendo, não diz em quem o aluno deve votar. Acreditamos que essa justificativa se deve ao fato de que a política que envolve partidos é uma questão bastante delicada na escola, sendo considerada, muitas vezes, antiética, já que pode influenciar o aluno. Nathália, ao trazer essas explicações, está protegendo-se de possíveis acusações nesse sentido.

Mônica, inicialmente, fica confusa em relação ao termo “neutralidade”, confirmando com a entrevistadora: “[posicionamento polí-ti-co?” (p. 159). Por não saber exatamente qual a acepção de “político” estava em jogo, a entrevistadora ficou à procura de uma maneira que pudesse esclarecer o que Mônica perguntava sem, no entanto, influenciá-la. Mas a professora, provavelmente percebendo o receio, deixa mais claro seu questionamento: “[não político partidário”, demonstrando que a noção de política empregada é mais ampla, aquela que é própria das relações humanas, que envolve posicionamento. Ao certificar-se de que estava falando sobre a mesma noção de política que a entrevistadora, Mônica afirma a sua impossibilidade, relacionando-a, assim como Nathália, à proposta da Escola sem Partido. A proposta aparece no Discurso de vários entrevistados como representante da neutralidade docente, e essa associação mostra o quanto a proposta é inviável, já que a neutralidade é considerada algo impossível. Para Mônica, essa impossibilidade se deve ao fato de que “tudo é ideológico né?” (p. 159).

A neutralidade está muito relacionada à formação de opinião, mas enquanto algo que vai na contramão dessa formação. Nesse sentido, a (não) neutralidade está relacionada, inclusive, ao próprio conteúdo de LP, à responsabilidade social do professor e à função da aula de Português. Levando em conta que a aula de LP, para a professora, tem como uma das finalidades desenvolver a criticidade do aluno, sua atuação na sociedade através do trabalho textual, seria impossível atingir esses objetivos se a neutralidade fosse parte da aula, pois o debate, a contraposição de ideias e posicionamentos seria impedida. Logo, a neutralidade é antipedagógica e impediria o professor de assumir suas responsabilidades sociais; impediria que o conteúdo de LP, que o trabalho com textos tivesse todo seu potencial desenvolvido. Deste modo, para além de ser impossível, a tentativa de neutralidade também é um obstáculo ao desenvolvimento da função docente.

A professora explica sua visão acerca da neutralidade a partir do relato de uma situação que vivenciou na escola: uma discussão com uma colega professora, que defendia o não posicionamento por parte do professor. A argumentação que Mônica usou na conversa com a outra professora demonstra o quanto a identidade docente e a pessoa do professor, sua identidade fora do ambiente profissional, estão vinculadas. Elas não se dissociam quando ele está na sala de aula; logo, a professora não precisa esconder seu posicionamento; aliás, ela considera importante que os alunos saibam qual é, desde que sejam apresentados argumentos. Ser cidadã lhe garante o direito de posicionar-se.

Mas há algo a que Mônica se opõe: o convencimento. Para que isso seja evitado, busca pautar as aulas em conversas, em trocas, garantindo que não apenas ela se posicione, mas também os alunos, cada um demonstrando os argumentos que embasam a opinião. A professora reitera várias vezes a diferença entre posicionar-se, o que é um direito enquanto cidadão, e convencer o outro, obrigá-lo a concordar, mostrando-se avessa a este último (Quadro 56).

O trabalho com a argumentação, que envolve posicionamento, está previsto, inclusive, enquanto conteúdo de LP, já que é trabalhado, por exemplo, o texto dissertativo. Mas é possível perceber que a professora tem um cuidado grande em relação a isso, o que mostra, mais uma vez, que ela de fato está preocupada com a formação de opinião, e não com a influência, o convencimento do aluno. Não é com qualquer turma que ela desenvolve esse trabalho, pois considera, por exemplo, que os alunos do sétimo ano não têm maturidade suficiente. Isso demonstra cuidado e respeito com a pessoa do educando, pois ele não é exposto a uma disputa de argumentos diante dos quais precisa se posicionar sem que a professora considere que tenham a maturidade necessária para tal. Além disso, ao posicionar-se, a docente demonstra todo um cuidado na forma como o faz, argumentando o que diz e trazendo isso para o centro, e não exatamente a sua posição. Conforme as palavras de Mônica, ela “pondera” (Quadro 57).

Sendo a formação de cidadãos o foco, é preciso ter como base um processo ativo, em que o próprio aluno decida seu posicionamento, e não a professora decida por ele, o que seria influência e, portanto, um processo passivo, não de formação; no trabalho desenvolvido por Mônica, seu papel é fornecer condições para que a formação aconteça, expondo ao aluno diversas visões a respeito de um mesmo tema, promovendo discussões e espaço para o diálogo na sala de aula (Quadro 58). Logo, o essencial nesse trabalho é a discussão, ouvir o outro para posicionar-se em relação aos seus argumentos, o que significa que não há obrigação em concordar; nesse sentido, o Discurso de Mônica faz lembrar o que diz Freire

(2015): ouvir não significa anular-se ao que o outro diz, acatar. Significa entender para, depois, poder posicionar-se, não necessariamente concordando. Assim, podemos dizer que o diálogo se mostra como prática basilar para Mônica, não só na aula, como na vida – na aula para a vida – porque é a partir dele que se forma opinião e a amadurece, como pode ser visto nos trechos do quadro 58.

Como já mostramos, a professora considera impossível apagar a figura do cidadão quando se assume a identidade de professor; ser cidadão, ao contrário, compõe a identidade profissional; ela não deixa de ser cidadã, com seus princípios éticos, na sala de aula, e isso lhe garante o direito de opinar. Além disso, o Discurso de Mônica demonstra que, para ela, posicionar-se faz parte do ser professor, o que é totalmente coerente com o Discurso apresentado acerca da responsabilidade social. Percebemos que a professora considera a escola como o espaço próprio e adequado para o posicionamento quando ela diz: “**se eu não puder fazer isso ... onde que eu vou fazer?**”. Se posicionar-se faz parte do pensamento crítico, da participação na sociedade, da formação de cidadãos, é coerente que a escola seja espaço próprio do posicionamento, já que todas essas funções fazem parte da responsabilidade social assumida por Mônica enquanto professora. Logo, posicionar-se torna-se não apenas um direito enquanto cidadã, mas também um dever enquanto professora formadora de cidadãos ativos e participantes, fomentando o debate e a discussão, devendo ela própria fazer parte desse processo para dar, conforme nos diz Nóvoa (1999), seu testemunho ético. Afinal, como formar cidadãos se eu mesma não exerço cidadania? O quadro 59 mostra as falas de Mônica sobre o tópico.

### Alunos

Sobre a neutralidade docente, Luisa acredita ser “impossível”, associando essa ideia à proposta da Escola sem Partido. Diante da impossibilidade de ser neutro, o projeto é considerado por ela um “absurdo”. A (não) neutralidade está relacionada, para Jéssica, a algo que é automático, a um controle daquilo que se diz, o qual não é possível a todo instante. Nesse sentido, a (não) neutralidade é significada a partir da noção de “impor-se”. Essa imposição, no entanto, não é imposição de algo, mas de si própria (“a gente **SE IMPÕE** mesmo sem perceber” – p. 206). Deste modo, parece estar relacionada ao posicionamento do professor.

Isso fica ainda mais coerente se retomamos a noção de responsabilidade social e as dificuldades que Luisa aponta em seu cumprimento. O professor é responsável no sentido de que influencia a formação do aluno; por outro lado, essa influência não consiste em desrespeito às crenças e valores que o aluno traz de sua casa, o que é demonstrado na preocupação de Luisa em relação à discussão de certos temas na aula; essa é a dificuldade em relação à responsabilidade social, justamente pela preocupação em promover o debate e, ao mesmo tempo, não ofender ou atingir de alguma forma os valores dos educandos. Isso mostra que posicionar-se não quer dizer obrigar o aluno a concordar com uma opinião.

Sofia considera que a neutralidade seja algo possível, mas “muito muito muito: ... é difícil” (p. 197). Em outros momentos, porém, afirma a impossibilidade de ser neutro (Quadro 60). Essa crença na impossibilidade tem forte influência do discurso acadêmico, o qual, pela legitimidade que tem para a universitária, mostra-se constituinte de sua visão de mundo sobre esse aspecto (“não tem como a gente ser neutra sempre ... **até porque a gente aprende isso na faculdade**” – P 197). Percebemos, no entanto, que o foco de Sofia não recai sobre ser ou não possível a neutralidade docente. O que importa, para ela, é que, ainda que seja possível, “não é bom para os alunos” que o professor seja neutro. Aí, então, seu Discurso se aproxima do que diz a professora Mônica, a qual destaca os prejuízos que isso traria para o ensino e, conseqüentemente, para os discentes. Este trecho demonstra o que dissemos sobre o Discurso de Sofia: “**do mesmo jeito que/que a gente deve forma::r cidadãos críticos cidadãos ... aptos a viver na/na sociedade ... a gente precisa ser também ... pra gente ser a gente tem que ter uma posição**” – (p. 197). Diante disso, independente de ser ou não possível, é algo que, para Sofia, não deveria acontecer.

É importante ressaltar que ser neutro, para ela, significa não tomar posição, e isso faz com que a noção de (não) neutralidade esteja fortemente relacionada à responsabilidade social do professor de LP. É que a tomada de posição é o que faz com que um cidadão seja crítico, e para formar cidadãos críticos, é preciso também ser um; logo, é preciso posicionar-se, o que significa não ser neutro.

Chama atenção que, já ao fim de sua fala sobre este tópico, Sofia ratifica sua oposição à neutralidade, mas diz da possibilidade de ter que agir contrariamente ao que acredita e do quanto isso seria complicado, fazendo suposições acerca do futuro. Tendo em vista que é com base no contexto que o falante constrói seu Discurso, a partir do que considera necessário dizer, inevitavelmente relacionamos essa fala à Escola sem Partido, a qual seria uma forma de, futuramente, obrigar os professores a serem “neutros”; como já dissemos, à época da entrevista a proposta estava bastante em voga, o que pode ser percebido também pela



recorrência com que aparece nos Discursos de grande parte dos professores (“eu a::cho ... que **não deveria acontecer ... não sou muito a favor disso não ... mas né ... se precisar a gente vai ter que dar um jeito de ser ... vai ser bem complicado**” – p. 197).

Carolina também não acredita na possibilidade de ser neutra, e isso se deve ao fato de ser cidadã (“a gente cidadão não consegue ser ... totalmente neutro não” – p. 216). Dessa forma, podemos dizer que ela também não acredita na dissociabilidade entre o profissional docente e o sujeito que ele é, pois traz características do cidadão para falar da (não) neutralidade docente.

Eduarda tem uma convicção muito forte a respeito da impossibilidade de um agir docente neutro, afirmando que “ninguém nunca vai me fazer mudar de ideia” (p. 226). O motivo disso também é a indissociabilidade entre a figura do professor e a pessoa que ele é, a qual interfere em sua postura profissional. Como veremos, a experiência é algo que recebe muita importância em todo o Discurso de Eduarda, que a enxerga como aquilo que vai definir a identidade profissional. Logo, não é apenas o que se aprende na formação universitária ou na própria prática de trabalho que compõe essa identidade, mas todas as experiências vivenciadas no decorrer do tempo (Quadro 61). É exatamente por isso que Eduarda relaciona a questão da neutralidade à proposta da Escola sem Partido, considerada por ela uma “ideia TOTALMENTE ... descabida” (p. 226), por propor algo que é impossível, por pretender que o professor seja transformado em robô que ensina regras – gramaticais, no caso de LP. Para ela, isso é sério por dois motivos: primeiro porque cobra do professor que deixe de ser ele próprio. Como já discutimos no primeiro capítulo, isso o torna instrumento para qualquer tipo de manipulação; em segundo lugar porque, ao mecanizar o ensino, reduz a língua a algo que é muito pouco diante de toda sua complexidade. Isso pode ser percebido quando Eduarda mostra a importância de se trabalhar a leitura não apenas como decodificação, como algo mecanizado, mas sim uma leitura crítica, momento em que a graduanda amplia a noção de alfabetização e a relaciona a algo que faz a pessoa ocupar um lugar na sociedade, visão um pouco imediatista a respeito dos “poderes” da leitura, mas que serve para mostrar a insuficiência daquela apenas decodificadora (Quadro 62).

Mariana significa a noção de (não) neutralidade como um envolvimento (afetivo) do professor em relação ao aluno, tomando como base sua própria experiência para falar sobre o tópico (“eu já sou ma::is manteiga derretida ((risos)) ... eu já me deixo levar”). A graduanda não acredita na possibilidade de ser neutro a todo instante, por mais que o professor tente, mas considera ser possível parecer neutro. Mesmo o professor não demonstrando aos alunos

envolvimento, preocupação, ela não acredita que seja possível ele não se sensibilizar com nenhum aspecto que envolva os discentes; logo, não é possível um professor neutro sempre.

A neutralidade, portanto, seria a tentativa de excluir a dimensão interpessoal da função docente, limitando-se a ser um transmissor de conteúdos – o que é impossível, já que o professor se relaciona a todo instante com outros sujeitos. Assim, Mariana não acredita em uma ação docente completamente neutra, por mais que o professor tente agir dessa forma. Para ela, especificamente, a tentativa de neutralidade não é algo com o que se preocupa. Mesmo pensando a (não) neutralidade como esse envolvimento que abrange a afetividade, Mariana demonstra que ele precisa ter um limite a ser respeitado (“claro que ... tem que saber ... né? delimitar isso aí”), demonstrando recusa a um envolvimento que extrapole a função profissional.

Murilo não acredita na neutralidade docente. Contudo, mostra que isso não significa deixar de cumprir o papel de professor, com coerência e ética, as quais são requeridas em qualquer profissão. Essa diferenciação se prolonga por todo o Discurso sobre este tópico, mostrando que há um limite na (não) neutralidade, mas que uma neutralidade completa também não é possível e atrapalha o cumprimento das responsabilidades sociais.

É interessante observarmos a sequência em que essa reflexão é desenvolvida, pois o graduando se mostra um pouco confuso em alguns momentos, entre ser possível ou não, ser necessário ou não ser neutro. Isso pode ser percebido porque, em um primeiro momento, diz não acreditar na neutralidade docente; em seguida, contrariando o que disse antes, fala da necessidade em tentar ser neutro, mas já destacando o quanto isso é difícil. Todo o Discurso vai girando em torno dessas ponderações, as quais demonstram uma dificuldade do universitário para definir como o professor deve agir frente à neutralidade e vão permitindo que acompanhem sua reflexão. Essa dificuldade é explicitada quando Murilo, que pensa a neutralidade a partir da ideia de imparcialidade, após trazer várias oscilações a esse respeito, diz: “acho que ... imparcialidade é um ... conceito difícil de explicar” (p. 287). A partir desse momento, ele demonstra organizar melhor suas ideias, passando a considerar que há um limiar que distingue falta de ética e não neutralidade; não ser neutro não significa deixar de cumprir bem o papel que cabe ao docente (Quadro 63).

Após organizar o pensamento, Murilo mostra que, na verdade, tudo depende desse limiar, desse limite que precisa ser observado para não colocar em xeque a ética profissional e não perder de vista a função docente. Desse modo, não é um problema o professor colocar a sua opinião enquanto uma possibilidade dentre tantas outras, mas torna-se problemático trazê-la como única, como verdade, o que deixa de ser **colocar** para tornar-se **imposição**, influência

a partir do poder que se tem. Esse limite precisa ser observado também porque, por outro lado, ser neutro é igualmente um problema, pois impede que a responsabilidade social seja cumprida.

Para Murilo, como vimos, a responsabilidade do professor de LP é formar cidadãos; assim sendo, questões políticas, sociais, ideológicas “DEVEM ser discutidas na sala de aula” (p. 287), pois ser cidadão envolve posicionar-se a respeito desses aspectos, e isso precisa ser ensinado ao aluno, ser desenvolvido, de forma que o professor precisa incentivá-lo a pensar e a questionar, oferecendo oportunidade de contato com argumentos e pontos de vista diversos para que amplie sua visão e vá constituindo, assim, o seu próprio posicionamento, o que não significa que o professor tenha direito de tomar decisões por ele.

Heitor se posiciona sobre esse tópico de uma maneira muito próxima à de Murilo. Ele considera que a neutralidade é algo complicado. Isso se deve ao fato de que “a gente ... **pode até ten-TAR** ... ser neutro **mas::** ... acho que:: ... né? **todo discurso é um ... pouco ideológico**” (p. 274). Desse modo, é preciso que o professor encontre um equilíbrio em relação a esse aspecto; ao mesmo tempo em que precisa ter cuidado com a forma como expõe seu ponto de vista para não influenciar seus alunos – que o veem, muitas vezes, como uma referência, “um espelho” –, para não usar de seu poder de professor para doutriná-los, a neutralidade total também não é interessante. Logo, o papel do professor é expor vários pontos de vista sobre um mesmo assunto, contrapor vários vieses, dentre os quais o seu posicionamento pode estar incluso como uma alternativa. Assim, o professor estará dando condições para que o aluno tenha autonomia para se posicionar, para escolher e saber justificar sua escolha, sem que esta seja fruto de uma influência do docente.

Para Cecília, a neutralidade docente é algo impossível para qualquer sujeito, pois nem mesmo a mídia, que se propõe a informar, consegue ser neutra. É exatamente essa impossibilidade que faz com que o professor precise se atentar à questão, policiando-se para “tentar ... ser o mais neutro pos-sí-vel ... dentro das possibilidades ... porque ele jamais vai conseguir ser totalmente neutro” (p. 297-298).

Manuela, assim como Cecília, não acredita na possibilidade de ser neutra, mas pensa que seria o ideal. Essa impossibilidade se deve ao envolvimento que o professor estabelece com os alunos ao longo do ano letivo. Ser neutro, portanto, abarca a exclusão da dimensão interpessoal da relação professor/alunos, e a convivência e a proximidade que eles mantêm fazem com que tanto aluno quanto docente se exponham ao outro, o que já impede a neutralidade. Todavia, a neutralidade seria, para a graduanda, o ideal, pois enxerga a ausência dela como um problema, já que considera que não é função do professor discutir aspectos

sociais com os alunos, os quais não são maduros o suficiente para isso. Assim, é “muito errado” o professor levar tais assuntos para a aula, pois é algo que não é do interesse dos alunos. Logo, “o professor PERDE ... por não dar a sua aula pra ficar falando ... uma coisa que ... não interessa os alunos” (p. 315). Além disso, o professor pode acabar abordando aspectos que não são discutidos nas casas dos discentes, sendo a única visão que eles teriam sobre aquilo, de forma a ser influenciado pelo professor.

Isso, no entanto, contradiz o que ela fala sobre a responsabilidade social em dois sentidos: primeiro, porque fala da importância da aula de LP no desenvolvimento de pensamento crítico, o que fica difícil imaginar sem o debate acerca de aspectos sociais; o segundo é o fato de que, como já mostramos, Manuela afirma que a importância do professor incentivar os alunos a cursarem ensino superior é o fato de não terem isso em casa, mas é importante para suas vidas, devendo o docente despertar o interesse.

Renata não considera possível ser neutro na sala de aula. A partir disso ela vai mostrando o que embasa sua opinião (Quadro 64). Como podemos ver a partir dos excertos, a neutralidade está relacionada, para ela, ao posicionamento enquanto sujeito, e isso é impossível esconder completamente, mesmo que não o explicita em palavras: seja em uma entonação, gesto ou qualquer outro aspecto, sempre mostramos um pouco de nossa opinião em tudo que fazemos. Assim, após trazer todos os seus argumentos, Renata ratifica sua resposta inicial, reformulando-a: passa de uma suposição a uma certeza a respeito da impossibilidade de ser neutra não apenas na sala de aula, mas em tudo que fazemos (“[então eu acho:: ... impossível ... é ... pra falar verdade não é que eu ACHO que não ... eu acho im-pos-sí-vel ((risos))” – p. 265).

### 3.1.3.1. Visão panorâmica do terceiro eixo temático

Neste tópico, pudemos observar que, mesmo quando se trata de um ensino mais estrutural, mesmo quando o professor não explora tanto a criticidade, todos se posicionam contrariamente à ideia de uma atuação docente neutra, tanto pela impossibilidade de se fazer isso, quanto pelos prejuízos que, se fosse possível agir de tal forma, ela ocasionaria. De certa forma, fomos surpreendidos pelo que foi encontrado, pois esperávamos que professores mais tradicionais talvez pudessem concordar com tal perspectiva.

A neutralidade está sempre relacionada ao modo como cada entrevistado define a responsabilidade social docente, mas, independente de como esta é vista, ser neutro é sempre

um impeditivo de educar para a cidadania, de assumir compromissos sociais com os alunos; portanto, a ideia de neutralidade está na contramão das responsabilidades sociais. Explícita ou implicitamente, a Escola sem Partido é muito recorrente nos Discursos analisados. Esperávamos que graduandos estivessem mais engajados no debate sobre a proposta, mas não foi o que as entrevistas mostraram. Professores atuantes citaram muito o projeto, tratando-o como algo descabido e que atrapalha o trabalho docente. O próprio conteúdo da aula inviabiliza a neutralidade, já que textos, operadores argumentativos e gêneros como o debate exigem, inevitavelmente, posicionamento. E, posicionar-se significa vincular-se a uma ideologia e, portanto, não ser neutro. Outro aspecto muito destacado pelos entrevistados é o fato de que o posicionamento não se dá apenas em palavras, mas em cada gesto, na postura e tantos outros elementos não verbais de expressão individual, ressaltando a impossibilidade de separar a pessoa que se é da figura do professor.

Apenas uma entrevistada defende a neutralidade como algo possível e necessário na sala de aula. Contudo, identificamos várias contradições em seu Discurso que colocam em xeque a ideia defendida, pois o ato de posicionar-se de tal forma é em si mesmo ideológico. Sejam mais claros: Manuela considera indevido, por exemplo, discutir alguns temas com os alunos, pois considera desrespeitoso falar sobre questões que eles não têm acesso em suas casas. Contudo, ao considerar essencial cursar graduação, não considera problemático incentivá-los, ainda que os pais sejam contrários, pois considera uma privação. Logo, desrespeito ou privação não são características inerentes aos tópicos citados, mas sim advindos das ideologias e crenças de Manuela. Ainda que defenda a neutralidade docente, sente-se autorizada a interferir naquilo que os pais dizem, até mesmo contradizendo-os em sala de aula, isto é, demonstrando seus posicionamentos, não sendo neutra.

#### **3.1.4. O texto enquanto fator de responsabilidade social: leitura, escrita e gêneros textuais**

A leitura é um aspecto muito recorrente na fala dos entrevistados, sendo vista como um dos principais fatores que propiciam ao professor de Português assumir responsabilidades sociais. Assim sendo, consideramos importante que a leitura fosse um de nossos eixos temáticos. De um modo geral, o trabalho com texto é muito relacionado pelos professores à vida extraescolar, acreditando que um bom conhecimento acerca dele trará ao aluno possibilidades de atuação social.

## Professores

Como já vimos, o trabalho com textos, para Juliana, perpassa a aula de Português de várias formas e em quase todos os momentos, seja pela escrita, pela leitura, pelos gêneros e temas que esses textos permitem trabalhar. Quando ela aborda os gêneros textuais, por exemplo, pensa na circulação que eles têm na sociedade, o que demonstra uma preocupação com o que está vinculado à vivência do aluno fora da escola. Isso é percebido também quando a professora é questionada sobre os temas que podem ser trabalhados na aula de Português, ao que ela responde que “tudo”, demonstrando a abrangência que pode ter esta aula e que isso é oportunizado, principalmente, pelo trabalho com textos. Para explicar o que estava dizendo, a professora cita como exemplo algo que tinha acontecido no dia da realização da entrevista. A partir do que ela fala, podemos notar, mais uma vez, que a aula de Juliana integra os conteúdos de LP às questões sociais, pois a professora consegue relacionar o conteúdo gramatical, por exemplo, a algo mais amplo, como as suas possibilidades de uso, e todo esse trabalho é propiciado pelos textos, pela interpretação.

Isso fica claro quando a professora mostra que um exercício sobre operadores argumentativos<sup>43</sup>, ou seja, um conteúdo programático, pode levar ao debate sobre diversos assuntos que fazem parte da vida, debate este que, além de trabalhar temáticas importantes e trazer pontos de vista, envolve conteúdos de LP: operadores argumentativos, funcionamento de um texto argumentativo, ensinando aos alunos como “atuar com os argumentos”. Assuntos que surgem de dúvidas dos alunos, mesmo que não estejam no programa, são aproveitados, e um trabalho com eles é desenvolvido na aula. Como o conteúdo “operadores argumentativos” fez com que surgissem temas diversos e debates sobre eles, a professora aproveitou aquele interesse para trazer algo que não estava programado, mas que é considerado importante: mostrar o funcionamento de um debate.

A abrangência da aula, então, é propiciada pelo texto, mas não apenas. A postura da professora permite que isso seja feito, pois aproveita o interesse e as demandas que vão surgindo para direcionar seu trabalho, permitindo que uma aula se desdobre em várias outras. É a sua flexibilidade para alterar o programa conforme a demanda e, ainda assim, manter o foco – aula de Português, relacionando conteúdo e questões sociais – que permite a abrangência das aulas e o aproveitamento dos textos para realização de trabalhos diversos. O conteúdo de LP não é deixado de lado, nem fica desvinculado da realidade.

---

<sup>43</sup> Veja o excerto 7 (E7) no quadro da página 91.

Sendo o texto o meio através do qual a professora faz a conexão entre escola e realidade extraescolar, é importante nos atentarmos à importância atribuída ao trabalho com os gêneros textuais. Novamente, Juliana afirma o papel do texto nesse diálogo, dizendo que sempre parte dos gêneros textuais nas atividades propostas, “mesmo gramaticais”. A partir do exemplo dado pela docente, podemos perceber que os gêneros textuais são pensados por ela em termos de sua funcionalidade. Ela mostra, então, como é possível trabalhar os adjetivos a partir do estudo da fábula, destacando a função do adjetivo no texto, mostrando que aquele aspecto gramatical trabalha na construção do sentido, como acontece na caracterização de um personagem de uma fábula. Do mesmo modo, gêneros mais comuns em nosso cotidiano também são trabalhados, tais como os que circulam na televisão, por exemplo. Mesmo sendo algo com que o aluno tem contato no dia a dia, o estudo destes gêneros na aula pode trazer outras percepções para o aluno sobre o que ele vê na televisão, tão presente nas casas da população brasileira.

Mais um exemplo, a propaganda, é dado por Juliana para demonstrar que o principal é levar os alunos a pensarem em “qual é o objetivo de cada gênero”. Ela passa então a falar de como este trabalho se dá, e os aspectos considerados centrais por ela são: interesse do gênero, quem é o anunciante, quem está falando e para quem. Tudo isso é trabalhado com uma finalidade, qual seja, levar os alunos a entenderem o funcionamento do gênero, que ele “tem um funcionamento e tem uma função”. E uma ênfase, como se pode notar, é dada à palavra “função”, que parece ser, por todo o contexto da fala de Juliana, o foco do trabalho textual desenvolvido em suas aulas.

Juliana não fala sobre os gêneros apegada a conceitos, a questões teóricas, mas às suas possibilidades de uso, e isso fica muito claro até mesmo pela forma como ela diz da importância deste trabalho: sempre partindo de exemplos do que ela faz enquanto professora, o que pode ser observado em todas as suas falas, mas de um modo especial no excerto seguinte: “[e tem um porquê de tá ali ... então ... a:: propaganda não é pra qualquer um ... a propaganda é/sem-pre tem um público específico [...] e ele:: ... e isso é importante pra eles identificarem”.

Dissemos que Juliana parece dar grande importância à leitura crítica, e isso continua sendo percebido quando a professora é questionada a respeito do que espera ao trabalhar textos na sala de aula. Mais uma vez ela diz o que faz nas aulas, e não necessariamente o que considera importante. Isso é muito significativo, porque, embora a professora pareça sempre agir com base em finalidades, buscando atingir objetivos que ela estabelece previamente, seu discurso nunca está preso a aspectos teóricos, a conceituações, ainda que seja possível

perceber questões teóricas funcionando em seu trabalho, mas de uma forma orgânica, transposta para a prática sem um apego academicista. Isso demonstra, também, que não basta uma “espera”, no sentido de expectativas, se esta não for acompanhada de um trabalho efetivo do professor direcionando a leitura e a escrita do aluno.

O que se espera, no fundo, sempre tem relação com aquilo que o professor desenvolve nas aulas, e este processo sempre se dá com uma finalidade, um objetivo que ele tem em mente, os quais são sempre perpassados por uma concepção de ensino, teorias que estão orientando seu pensamento. Juliana busca uma leitura “além do que tá: no texto [...] além do que tá EXplícito”, o que vai ao encontro de nossas análises anteriores: o modelo de aula de Português que a professora tem é orientado por teorias que se preocupam com a formação cidadã e, assim, ela busca desenvolver uma leitura crítica, uma leitura que pensa o texto dentro de um contexto, desenvolvido dentro de uma sociedade específica.

Dissemos, anteriormente, sobre a flexibilidade percebida nas ações da professora, e que isso parece ser um dos principais fatores de conexão entre a realidade dos alunos e os conteúdos de LP, pois ela não se prende ao que é proposto para determinada aula, mas aproveita as demandas que vão surgindo. Esta flexibilidade é mais uma vez percebida quando Juliana fala sobre como o texto, muitas vezes, serve de gatilho para desenvolver outras questões. Quando há, por exemplo, uma proposta de interpretação trazida pelo livro didático, ela propõe novas atividades para aproveitar melhor o assunto discutido, e estas atividades nem sempre são estruturais, nem mesmo escritas ou diretamente relacionadas aos conteúdos de LP. Pode ser uma proposta de debate ou conversa sobre determinado tema, em que não apenas os alunos colocam suas opiniões e escutam as opiniões dos colegas, como também a professora demonstra seu ponto de vista. Não há, em momento algum, frases prescritivistas, que dizem o que deve ser feito em uma aula de Português. A professora fala sobre possibilidades, e isso pode ser percebido quando diz: “é uma/uma forma de trabalhar”. É interessante notar que o LDP não deixa de ser usado, mas Juliana não se restringe a ele. A partir das propostas do próprio livro didático, a docente elabora outras.

Como já vimos, a leitura, representada pelos livros, é considerada fator de responsabilidade social pela professora Nathália. Ao ser questionada sobre a importância dos gêneros textuais, percebemos que a leitura da qual a professora fala é realmente restrita aos livros, à literatura. Isso porque o trabalho com textos, com gêneros textuais em sua aula está muito vinculado às avaliações externas: a preocupação em trabalhá-los é o preparo para tais avaliações. Ao falar em gêneros textuais, percebemos que Nathália tem uma preocupação muito grande com as nomenclaturas. A primeira frase da professora sobre o assunto é



destinada a falar que trabalha não apenas com os gêneros, mas também com a tipologia, isso porque “às vezes o aluno confunde o que é tipologia e gênero” (p. 21). Essa preocupação com a diferenciação entre tipos e gêneros textuais não se deve a um mau funcionamento da aula decorrente dessa confusão, mas de uma preocupação teórica. Para quem é da área, é senso comum dizer que o aluno confunde essas nomenclaturas, e não sem razão. Como Nathália mesma explica, ao falar em tipo, o aluno acha que “TIPO é um tipo de texto ... ele pega uma carta” (p. 21).

A grande preocupação do trabalho com gêneros demonstrada pela professora, portanto, é tentar “**tro-car** esse vocabulário” (p. 21), de modo que este trabalho comece a ser feito desde as séries iniciais em que ela atua (6º ano). A própria docente não fala na função, na importância de se trabalhar os gêneros em sala de aula. Ela se apega aos nomes, explicando quais são os tipos textuais e trazendo exemplos de gêneros textuais. Dado que a importância deste trabalho é fazer com que o aluno adquira o vocabulário, aprenda corretamente as nomenclaturas, ele consiste em fazer com que o discente saiba responder se se trata de um gênero ou um tipo quando é questionado, ou seja, que faça essa identificação (Quadro 65).

Assim, o ápice do trabalho com gêneros textuais parece ser quando “chega um ponto” que a professora pergunta e o aluno rapidamente já identifica, dando a resposta correta. Essa forma de trabalho, em que a preocupação é uma nomenclatura e que o aluno vai sendo preparado para dar a resposta certa, através da repetição, poderia ser vista como uma forma de educação bancária, em que o discente vai recebendo e decorando a resposta, sem que surjam perguntas, dúvidas, questionamentos acerca do conteúdo em si, da importância do trabalho com os gêneros propriamente ditos, e não com o nome que se dá a cada um. Logo, o fato de a professora achar importante o trabalho com gêneros, mas direcioná-lo dessa forma, nos leva a pensar que há muito mais uma tentativa de se encaixar em um Discurso, de se encaixar em uma posição pela qual é cobrada enquanto professora de Português, do que um trabalho que é feito porque ela de fato vê importância e entende sua necessidade. Os gêneros, então, são apenas mais um conteúdo que deve ser passado pelo professor ao aluno no formato de nomenclaturas, e não algo que orienta a prática docente em LP.

Ao ser questionada sobre os temas que podem fazer parte da aula de Português, Nathália faz menção aos textos, mas não apenas. Ela diz o que faz em suas aulas: “eu procuro trabalhar com todos os temas” (p. 25); porém, o motivo disso não é exatamente uma preocupação em abarcar todos os temas por si só, ampliar os assuntos discutidos na aula. A motivação são as avaliações externas pelas quais passa a escola, representada pelos alunos que as realizam. Assim sendo, o foco desse trabalho não é exatamente a qualidade do ensino

oferecido, o impacto que ele pode ter na formação, mas garantir uma boa avaliação da escola. Os trechos do quadro 66 demonstram o que estamos dizendo.

O fato de a escola ser avaliada com base nas notas dos alunos é fator de preocupação para Nathália, e o caráter público da escola tem relação com esta preocupação. Sendo pública, a escola é aberta a “TODOS”, o que significa que o grupo atendido é diversificado. Além disso, o número de alunos atendidos é maior do que em uma escola privada, por exemplo. Por isso, Nathália se preocupa com o fato de que a escola não consegue preparar todo o seu público. Além disso, a instituição enfrenta problemas, os quais “entram nessa avaliação”. Não é exatamente com o fato de os alunos talvez não estarem aprendendo que Nathália se incomoda, ou com a dificuldade enfrentada diariamente pela existência de problemas; ou, ainda, com o quanto estes interferem no processo de ensino/aprendizagem. Eles se tornam preocupação quando passam a entrar na avaliação externa, a qual mede, quantitativamente, a qualidade da escola.

Diante disso, os alunos passam a ser preparados durante o ano para fazer a avaliação externa, para garantir uma boa nota para a escola, de modo que toda a aula passa a girar em torno desse objetivo. É na tentativa de atingir uma boa nota que é preciso garantir um bom preparo dos alunos, e este é alcançado através do trabalho com aquilo que cai nas avaliações externas, não apenas os conteúdos, mas as próprias questões das provas. Ou seja, os alunos reproduzem em sala de aula aquilo que precisarão fazer nas avaliações.

Como já mostramos no primeiro eixo temático, Lívia aposta no trabalho com a leitura nas aulas de LP, pois estabelece uma relação em que ela é tida como uma das maneiras através das quais as pessoas conseguem ter uma atuação diferenciada no mundo. Logo, a preocupação em relação ao trabalho com a leitura na aula está vinculada à maneira como ela pode interferir na vida extraescolar do aluno. Isso também é percebido quando Lívia fala sobre os gêneros textuais, já que uma das preocupações em trabalhá-los é pensar na comunicação do aluno, na adequação de sua fala/escrita aos diversos contextos e objetivos, mostrando os efeitos que determinado uso da linguagem e não outro pode provocar. Outra preocupação envolve a leitura de diversos gêneros, e mais uma vez o dia a dia do discente é levado em conta: qualquer pessoa tem contato com inúmeros gêneros em seu cotidiano, o que significa que quanto mais abrangentes forem os seus conhecimentos sobre eles, a sua familiaridade com vários deles, mais eficazmente essa pessoa se comunicará, atuará no mundo a partir dos textos.

Sobre os temas que devem ser trabalhados na aula, Lívia acredita que “**QUALQUER** tema” (p. 77), demonstrando a abertura que se tem na aula de Português para abarcar uma

variedade de assuntos. Essa abrangência é fruto do trabalho com textos, que é onde o professor de LP encontra essa abertura e essa possibilidade de diversificação (Quadro 67). Todo gênero textual, todo texto levado para a aula versa sobre um assunto. Assim, a partir deles é possível falar sobre diversos temas, abarcando diversos aspectos da vida extraescolar. O texto, então, é muito importante nas aulas de LP, é um fator que garante sua abrangência e que diz respeito a grande parte da responsabilidade social do professor.

Todas as preocupações demonstradas por Lívia em relação ao trabalho com texto, sobre as quais falamos acima, são reafirmadas quando perguntamos o que ela espera ao trabalhá-los em suas aulas. Novamente, é demonstrada uma preocupação com o seu manejo, seja na leitura ou na produção, para além da escola: no dia a dia do aluno, nos seus processos de interação e comunicação, os quais se dão sempre com base em textos, em algum gênero textual. Logo, o que a professora espera é que o aluno seja capaz de fazer uma leitura atenta, crítica, que atinja não apenas níveis superficiais do texto, mas também aquilo que foi dito nas entrelinhas, buscando informações “camufladas”, os subentendidos; que ele passe a pensar no processo de construção textual, no uso que é feito da língua e possíveis motivações para tais escolhas, isto é, que o aluno explore o texto, que ele vá adquirindo uma visão menos ingênua sobre ele.

Em relação à produção, a questão do uso também tem centralidade na fala de Lívia. Assim, uma preocupação é a adequação dos textos dos alunos aos contextos e objetivos, e isso envolve seu conteúdo, mas também sua estrutura. Espera-se, portanto, que o aluno consiga se expressar, coerentemente, sobre temas diversos. Logo, o foco de todo o trabalho é uma preocupação com o que o discente vai encontrar fora da escola, com as cobranças do dia a dia, com o uso da língua a seu favor, buscando, enfim, que ele consiga compreender aquilo que estão lhe dizendo, bem como dizer aquilo que quer da maneira mais adequada.

Como vimos, a responsabilidade social do professor de LP, para Daniela, está muito relacionada à necessidade de aproximar o conteúdo escolar da vida do aluno, de fazer com que os conteúdos estudados tenham sentido. O trabalho com textos, sejam eles mais atrelados às questões sociais ou não, é o caminho encontrado pela professora para cumprir essa responsabilidade, trabalho este que é colocado, por ela, como oposto ao estudo isolado da gramática. Essa visão da responsabilidade social como a necessidade de aproximação entre o conteúdo da aula e a vivência do aluno, em que o texto exerce importante função, mantém-se quando a professora fala sobre os gêneros textuais na aula de LP.

Perguntamos a Daniela o que ela pensava sobre este tópico e ela respondeu como o desenvolve em sua prática de trabalho: “eu procuro trabalhar todos os gêneros” (p. 90). O

foco está na função comunicativa destes, com a qual o aluno precisa lidar em todas as situações de sua vida (“quando ele for ler uma receita ... quando ele for ... ver uma bula de um remédio ... coisas do dia a dia dele mesmo” – p. 90). Logo, quanto maior a diversidade dos gêneros trabalhados, mais preparado o aluno estará para ler textos diversos e em diferentes situações de sua vida, permitindo que o aluno tenha “um conhecimento ... Básico de tudo” (p. 90).

Já que os textos são o foco do trabalho de Daniela, é normal que os temas discutidos em sala de aula sejam oriundos deles. Assim sendo, há uma preocupação em levar temas da atualidade para o Ensino Médio, tendo em vista que são os cobrados no ENEM. Desta forma, os alunos terão oportunidade de “aplicar mais os conhecimentos que eles adquiriram em sala” (p. 91) e concorrerem a uma vaga na universidade. Logo, a preocupação de Daniela em tornar significativo o conhecimento persiste, já que se mantém a tentativa de conectar os saberes escolares e não escolares. Assim, mesmo que os temas para o Ensino Médio sejam selecionados conforme suposições do que poderá ser cobrado no ENEM, a discussão acerca destes temas envolve uma pesquisa sobre o assunto, de modo que os alunos adquiram conhecimentos a respeito daquilo para, assim, debater e trazer argumentos (Quadro 68), não ficando restritos a um ensino instrumentalizador.

No Ensino Fundamental, a professora sente necessidade de trabalhar “temas **MAIS relevantes ... não/não TÃO da atualidade** igual eu trabalho no Ensino Médio” (p. 91), o que se deve ao nível de maturidade dos alunos (“porque eu trabalho com sexto ano ... então os alunos são **MAIS** imaturos” – p. 91). Independente de qual seja o tema trabalhado, a grande preocupação continua sendo tornar o conteúdo significativo, aproximando-o, de alguma forma, do aluno. Porém, isto não significa que o trabalho em sala de aula fica restrito ao que eles já conhecem. Tenta-se partir disso, mas buscando ampliar, o que pode ser percebido quando a professora fala de seus objetivos e expectativas ao trabalhar textos em suas aulas. Daniela chama atenção para a defasagem percebida em relação à leitura, à capacidade de interpretação. Por isto, é necessário que sejam reforçadas nas aulas de LP, buscando entender quais são as dificuldades dos alunos para, então, realizar um trabalho que possa saná-las e ampliar os conhecimentos. Se vários gêneros são trabalhados para abarcar a função comunicativa e cada texto é trabalhado buscando desenvolver a capacidade de compreensão, há uma busca por melhorar todo o desempenho comunicativo e interacional do aluno.

A aula de LP, para Pâmela, tem duas importâncias centrais: o estudo das variedades linguísticas e o trabalho com textos, o qual permite tanto preparar os alunos, especialmente do Ensino Médio, para o ENEM, quanto abordar questões sociais, a fim de torná-los pessoas

mais empáticas. As variedades linguísticas também podem ser trabalhadas a partir dos textos levados para sala de aula, o que faz com que eles ganhem uma centralidade ainda maior. Esta centralidade pode ser percebida quando Pâmela fala sobre os gêneros textuais. Dependendo do objetivo pretendido, tal como trabalhar uma linguagem mais ou menos culta, um gênero é escolhido e, a partir dele, todo o trabalho é desenvolvido na aula. Ela fala sobre a importância em diversificar os gêneros textuais, mas não traz maiores explicações sobre isso.

Os temas discutidos nas aulas também têm sua origem nos textos. Aliás, os temas dependem dos gêneros trabalhados, de forma que eles chegam a se misturar na fala da professora. Ao falar sobre esse aspecto, Pâmela diz levar de tudo, tal como assuntos relacionados à política e à sociologia, bem como fábulas, fazendo referência a um gênero e não mais a um campo temático. De qualquer modo, observamos uma tentativa de diversificação (“desde contos fábulas até ... coisas mais elaboradas” – p. 107). É nesse sentido que há valorização de um trabalho interdisciplinar: na medida em que qualquer assunto pode ser trabalhado na aula de LP com base nos textos que são levados, é possível estabelecer parcerias com os outros professores e buscar trabalhar um mesmo tema em várias disciplinas, isto é, sob diversos pontos de vista.

Já que o texto tem tanta relevância na aula de Pâmela, perguntamos sobre suas expectativas quando o leva para a aula. Em relação à leitura, o objetivo é instigar o aluno; já em relação à escrita, é “tentar ajudá-lo a escrever melhor” (p. 107), por uma demanda que a professora percebe chegar à escola: “eles apresentam muitos erros de: ... de português ... de se ex-pres-sar realmente” (p. 107). É interessante observar como a noção de erro de português está presente quando se fala em escrita, de tal forma que se chega a considerar que os alunos apresentam erros de “se ex-pres-sar realmente”, que os alunos se manifestam errado. Pensar em erros de português que tornam errada uma expressão nos remete a um discurso da gramática normativa, que enxerga como erro qualquer variante não padrão na escrita. Logo, escrever melhor, um dos objetivos da aula de LP, está relacionado a não apresentar “erros” de português.

Na escola C, o texto tem centralidade na função que é assumida por Thaiana, havendo uma aposta no trabalho com gêneros textuais. Estando a aula de Português relacionada, para ela, ao aspecto comunicativo e interpretativo da língua, além do trabalho com as variedades linguísticas, oportunizando o contato com a variedade padrão, o gênero textual é visto como a melhor forma de se alcançar esse objetivo, de se trabalhar interpretação e produção textual. É justamente por isso que considera que eles deveriam ser o foco do currículo de LP, mas afirma que “não É” (p. 113).

A partir de uma oposição estabelecida entre o trabalho com gêneros e o trabalho gramatical (“questões estruturais de gramática”- p. 113), a docente coloca a ênfase dada ao segundo nas aulas de LP como obstáculo à inserção efetiva dos gêneros no currículo. Mais à frente, essa oposição é retomada em sua fala e mostra que o que se tenta “rebater” não é exatamente o conteúdo gramatical, mas a forma como ele é trazido e o seu trabalho exclusivo, deixando de fora questões mais amplas. Isto é, a crítica está nos exercícios estruturais, nas orações soltas. É justamente em oposição a essa forma descontextualizada de trabalhar o conteúdo gramatical que os gêneros se mostram eficientes para Thaiana, pois são o material que mais se aproxima do aluno (Quadro 69).

Esta cotidianidade dos gêneros é o que permite, segundo ela, que os conteúdos trabalhados com base neles sejam mais bem aprendidos do que quando trabalhados a partir de frases soltas. Isso porque o que está em jogo quando a professora fala sobre gêneros é o seu aspecto comunicativo. Isso pode ser percebido quando Thaiana fala da proximidade dos alunos em relação aos gêneros, o que nos remete ao fato de que toda atividade comunicativa se desenvolve com base em um deles, o que também é destacado quando ela fala das possibilidades de produção de linguagem. E como cada gênero desempenha uma função comunicativa, cada um apresenta também características próprias, e isso é destacado por Thaiana quando ela fala dos tipos de uso da língua que o aluno terá em cada gênero, o que nos remete à adequação linguística. Assim, ela traz para a cena a outra função que ela atribui à aula de Português: o trabalho com variedades linguísticas, o qual também é propiciado pelo trabalho com gêneros, como pode ser visto. Para cada objetivo comunicacional, um gênero diferente, e para cada gênero, um ou outro uso da língua.

Os temas trabalhados em aula também derivam dos textos que são levados, não necessariamente nessa ordem, já que Thaiana dá muita importância à escolha dos temas, os quais fazem parte das responsabilidades sociais do professor de LP. Assim, muitas vezes os textos que são escolhidos em função do tema abordado. Além dos temas trazidos pelo livro didático (respeito às diferenças, temas sobre adolescência, a vida e aventura), Thaiana diz trabalhar temas transversais. É interessante, pois os temas trazidos pelo livro não deixam de ser transversais, mas ainda assim a professora sente necessidade em não se restringir ao LDP. Em outro momento, ela traz outra característica para os temas trabalhados fora do livro didático: são temas “mais políticos mais sociais” (p. 114).

Na verdade, os temas que ela tem focado são diversos (ver quadro 70), mas sempre atuam em duas direções: uma delas é contemplando um dos eixos trazidos no livro didático – o respeito às diferenças; a outra está relacionada a uma leitura menos inocente por parte dos

alunos, uma leitura que os faça perceber que qualquer discurso é ideológico. Tudo isso é desenvolvido porque a professora percebe uma demanda: há uma carência dos alunos nesses assuntos, isto é, eles não são abordados em outras esferas de seus cotidianos. Deste modo, Thaiana enxerga a possibilidade de supri-la a partir do trabalho com textos. Essa questão faz parte daquelas assumidas por Thaiana enquanto suas responsabilidades sociais, já que estão relacionadas à interpretação, à leitura crítica e atenta, bem como à expressão de argumentos, pois a docente os trabalha a partir de debates. Ainda que seja para discordar, os alunos precisam expor sua opinião e argumentá-la, o que já faz dele um cidadão mais participativo. O foco de Thaiana é justamente propiciar que esses temas sejam discutidos, mostrando aos estudantes que há mais de uma visão sobre qualquer tema, permitindo a eles conhecer visões diferentes das que estão habituados, e não mostrar apenas a sua. Isso pode ser percebido nos trechos do quadro 71.

O trabalho com esses temas é “legal”, portanto, não porque os alunos concordam sempre com o que é levado, mas porque eles participam das discussões. É por meio da participação deles que é possível promover o debate e, assim, trabalhar o assunto sob vários pontos de vista. Esse objetivo se mostra também quando Thaiana fala sobre o que espera ao trabalhar leitura e escrita em sala de aula. Aqui, porém, a professora demonstra que este trabalho não é tão simples. Ao contrário, várias dificuldades são apontadas, algumas explicitamente, outras não.

Uma das coisas que espera é uma interpretação. O modo como Thaiana constrói sua fala sobre esse ponto diz muito de suas expectativas, mais até do que o próprio conteúdo de sua fala (Quadro 72). O excerto do referido quadro indica que a própria interpretação é uma primeira dificuldade que se coloca. Assim, as expectativas de Thaiana se limitam ao mínimo que se pode conseguir em um trabalho com texto. Isso demonstra que há um grau de dificuldade enorme por parte dos alunos, pois a professora vai trazendo suas expectativas de forma decrescente, pois a cada nova “espera”, já prevê que não será atingida, passando, assim, ao nível seguinte. Uma primeira busca é a interpretação. Após uma pausa, ela complementa: “crítica **se possível**”; ser possível ou não depende dos alunos, o que pode ser visto quando, mais à frente, Thaiana diz “**eles** consigam realmente interpretar”. O que vem após “se possível” demonstra que ela já supõe a impossibilidade, pois, em nível decrescente, anuncia a próxima expectativa, a qual surge não como complementar à anterior, mas como substituta diante da impossibilidade, o que pode ser visto quando a docente diz “se crítica for muito”. Palavras como “pelo menos” e “minimamente” demonstram que Thaiana não cria grandes expectativas, nem em relação à leitura, nem à escrita. O que ela busca é que ao menos o

mínimo seja atingido em cada uma delas: na escrita, a capacidade de reproduzir minimamente; na leitura, de realmente interpretar um texto.

Uma das dificuldades enfrentadas no trabalho textual é o fato de não haver uma aula separada para redação; deste modo, a professora precisa conciliar em suas aulas o trabalho com a produção textual, literatura e os conteúdos de LP. Além disso, a quantidade de alunos é muito grande. Tudo isso faz com que não seja possível trabalhar a produção textual toda semana. Diante dessas dificuldades, Thaiana parece priorizar a interpretação (Quadro 73).

Mais uma vez, percebemos que a própria leitura, independentemente de qualquer outro fator, já é por si só uma dificuldade, pois os alunos apresentam uma grande defasagem em relação a ela. Isso explica o porquê de as expectativas serem tão baixas em relação ao trabalho com texto. Na verdade, a defasagem dos alunos é tão grande que esse tipo de trabalho não é apenas difícil. Thaiana chega a considerá-lo “até uma/um **desa-FIO**”. Ao tentar fazer com que os alunos ultrapassem seus limites, a docente se vê obrigada a fazer o mesmo, já que precisa sempre buscar novos métodos que possam suprir a defasagem dos estudantes. Esse caráter de desafio se mantém para ela porque, embora consiga métodos que melhorem as defasagens, nenhum as supre, o que exige que a professora se mantenha em constante busca.

Para Thais, os gêneros textuais precisam ser trabalhados na aula de LP pela “função social” (p. 128) que eles têm. Isso está relacionado, em seu Discurso, à função comunicativa, como pode ser percebido no trecho do quadro 74. Ao destacar a questão da funcionalidade de cada gênero, além das características e público alvo de cada um, Thais faz referência ao seu aspecto comunicativo, a função desempenhada por ele. Desta forma, é coerente que Thais fale da necessidade de o aluno “conhecer o maior número de gêneros ... pra poder também compreender [...] essa função”. Se o aspecto comunicativo é ressaltado e a comunicação se desenvolve sempre com base em um gênero, conhecer vários deles faz com que o indivíduo seja preparado para comunicações de vários tipos, em vários contextos e situações. A professora ressalta tanto a compreensão do gênero, seja lendo ou ouvindo, quanto seu uso na escrita/fala, já que remete à possibilidade de produção/reprodução dos gêneros estudados.

O trabalho com textos oportuniza que temas diversos sejam discutidos na aula de LP. Para Thais, isso está muito relacionado à responsabilidade social do professor. Deste modo, a professora aproveita essa possibilidade para levar temas atuais para a aula. A grande preocupação de Thais é que a visão dos alunos sobre cada um dos temas seja ampliada, a partir do contato com vários pontos de vista de modo que, a partir deles, os alunos possam construir o seu próprio sobre aspectos importantes do contexto sócio-histórico. A partir disso, a aula estabelece uma forte relação com a vida extraescolar. Mas o conteúdo de LP não é



deixado de lado nesse tipo de trabalho, já que a argumentação é uma preocupação central: Thais se preocupa, por exemplo, em propiciar a leitura de vários textos sobre o mesmo assunto, fomentando discussões.

Toda essa proposta se mantém como parte do Discurso de Thais sobre o texto quando ela diz de suas expectativas em relação ao trabalho com leitura e escrita na sala de aula. Há uma preocupação com o aspecto comunicativo e com a relação entre texto e contexto social; mas há também preocupação em preparar o aluno para o ENEM, o que é mais restrito ao Ensino Médio. Mesmo nesse preparo, porém, não parece prevalecer uma visão tecnicista por parte da docente, que tem como preocupação central ao trabalhar a conhecida redação, texto dissertativo argumentativo cobrado no exame, os argumentos dos alunos, e não apenas a questão estrutural.

Assim, conteúdo e estrutura são trabalhados, mas o primeiro parece receber mais atenção, o que se deve a uma carência percebida pela professora nos alunos. Já havíamos percebido esse enfoque antes, quando Thais mostrou a importância de discutir temas atuais. Os trechos do quadro 75 demonstram a importância atribuída ao conteúdo dos textos, qual seja, os argumentos utilizados, que dizem do posicionamento do aluno acerca de determinado assunto.

A expectativa em relação ao trabalho com textos, de uma forma geral, tem enfoque maior no aspecto comunicativo quando se trata da produção textual. Isso porque Thais elenca como objetivo principal desse trabalho que os alunos consigam se expressar “de modo claro ... e objetivo” (p. 129), comunicar opiniões e posicionamentos com outras pessoas. É aí que parecem entrar os gêneros textuais (ver quadro 76). É o seu aspecto comunicativo que é enfocado por Thais, e é por isso que eles recebem tanta importância em seu Discurso.

Sendo o aspecto comunicativo pensado sempre a partir de um gênero, tenta-se levar o trabalho textual para além dos muros da escola. Isso porque Thais tenta fazer com que o aluno se imagine em uma interação verbal real, que ele imagine um interlocutor, um leitor para o seu texto que extrapole o espaço da sala de aula (“**que não vai ser sempre o professor de Português né?**”). E esse “imaginar quem é o leitor” interfere em toda a construção textual, pois o objetivo de comunicação é pensado a partir da pessoa para quem se fala/escreve, sendo, portanto, o que direciona toda a estrutura e características textuais.

O trabalho com texto é tão importante na aula de Thais que até mesmo a pontuação é pensada a partir dele. Podemos dizer, portanto, que ela é trabalhada de forma contextualizada, pois a professora mostra que não se trata apenas de uma questão formal, mas que pode ajudar a construir o sentido que se quer dar ao texto. Tudo isso reforça que o conteúdo de LP é

relacionado à vida extraescolar. Em relação à leitura, o mais importante, para Thais, é que o aluno compreenda bem o texto, conseguindo “**extrair** dali **informações** importantes” (p. 129), o que nos remete ao aspecto informativo.

Para Mônica, uma das responsabilidades da escola, e mais especificamente do professor de LP, é o desenvolvimento do trabalho textual, especialmente a leitura. A escola tem grande responsabilidade na formação de cidadãos porque precisa fazer com que o aluno compreenda os diversos gêneros textuais com os quais se depara no dia a dia. Esse Discurso de valorização do trabalho com gêneros se mantém quando a professora fala sobre a importância deles na aula de LP. A docente não apenas os considera importantes, como acha impossível o trabalho na aula de LP que não seja pautado neles (impossível de trabalhar ... em sala de aula sem trabalhar com os diversos gêneros né? – p. 138).

Isso é ressaltado porque a professora dá muita ênfase para o fato de que não é necessário ter um nome para determinada forma de trabalhar para ela existir. Ainda que o professor não saiba teoricamente que os gêneros recebem esse nome, ele pode desenvolver esse tipo de trabalho em sua aula, pois não é a nomenclatura que dita a ação. Há, muitas vezes, um saber introjetado que orienta a prática, mesmo que não se dê nome a ele. A partir disso a professora faz uma crítica à formação mais recente, o que inclui, por exemplo, os docentes que trabalham há menos tempo na escola; ela estabelece, então, uma divisão entre dois grupos: o antigo, que envolve a formação mais antiga e professores que trabalham há mais tempo; e professores que estão há menos tempo na sala de aula, além da formação que os embasa. Nessa divisão, Mônica se insere no primeiro grupo e critica o segundo pelo caráter inovador que eles acreditam ter (Quadro 77).

A divisão em dois grupos é marcada por meio dos pronomes pessoais, por locuções e advérbios que indicam tempos distintos. Enquanto o primeiro é marcado por “a gente” e “nós”, o que demonstra que a professora se inclui nele, o segundo é o grupo referente a “eles”, indicando que Mônica não faz parte. Em um primeiro momento, não sabemos quem são “eles”, quais são as pessoas que compõem esse grupo, qual é a característica que faz com que um se diferencie do outro. Mas se há estabelecimento de divisão entre os dois, há um fator que os diferencia e permite comparações.

Ao longo do Discurso de Mônica vamos percebendo que esse fator é a forma de lidar com os gêneros textuais, e mesmo a docente não especificando quem são “eles”, a outra forma utilizada para marcar divisão entre os participantes dos grupos, o quesito temporal (hoje; há mais tempo), nos permite identificar isso. “Eles” são todos os que são pautados ou defendem uma formação nova, mas que nada tem de inovadora na visão de Mônica, pois o que se altera

é apenas o nome (o discurso), e não o Discurso como um todo (os valores, a postura). Assim sendo, a crítica da docente, ao afirmar o caráter acessório de uma nomenclatura, demonstra que apenas esta é nova, mas a forma de trabalho à qual ela faz referência não.

A importância atribuída aos gêneros por Mônica parece estar relacionada ao aspecto comunicativo, já que, ao justificar a necessidade de serem trabalhados, a professora ressalta a diversidade de formas “de **acesso e de produção textual**” (p. 138) que caracteriza os gêneros e que os alunos precisam dominar. Embora a docente fale a todo instante sobre a importância do gênero e a impossibilidade de não usá-lo em sala de aula, defendendo que a inovação que a nova formação acredita oferecer não existe, ela demonstra que eles são usados, mas não como esse trabalho é desenvolvido; logo, não é possível identificar se, de fato, a prática é a mesma na antiga e na nova formação.

Os temas discutidos na sala de aula são definidos a partir dos textos que são trabalhados, os quais, em geral, são retirados do livro didático. Para cada unidade do livro há um tema abordado, tratando, por exemplo, sobre heróis e as relações humanas, não tendo algum que se destaque. O que mais chama atenção no Discurso de Mônica sobre os temas é a preocupação em justificar a definição deles a partir do LDP.

Como vimos no primeiro capítulo, o livro didático foi desenvolvido com o propósito de suprir a falta de formação dos professores, que eram contratados para atenderem à demanda, que passava a ser enorme com a abertura da escola. Visto que o número de alunos era muito alto, o livro também auxiliava para que a carga de trabalho do professor fosse diminuída. Hoje, podemos dizer que o uso do livro didático se tornou uma Conversação no cenário educativo, pois vários Discursos surgem em torno dele. Um desses Discursos, muito forte no meio acadêmico, defende que seu uso seja de fato um auxílio, e não uma norma a ser seguida, linear e integralmente, como forma de salvaguardar a autonomia docente em relação às escolhas na sala de aula.

Mônica se insere nessa Conversação ao justificar o uso do livro didático. Embora ela não faça referência explícita ao Discurso acadêmico, é possível perceber que a docente não apenas se posiciona contrariamente, como também demonstra saber que é uma cobrança existente em relação ao professor, de forma que já se defende de possíveis julgamentos, descrevendo as dificuldades enfrentadas pelos docentes e como isso torna a realidade diferente (Quadro 78).

A entrevistadora não questiona a professora em relação ao uso do livro didático ou faz qualquer tipo de comentário, mas ainda assim ela sente a necessidade de justificar-se. Tendo em vista a influência do contexto acerca do que o falante considera ou não necessário dizer,

levando em conta que a entrevista pode fazer com que o entrevistado se sinta intimidado, buscando atender ao que imagina serem as expectativas, e que a entrevistadora tem vínculo com a universidade, ao ir contra o que o Discurso universitário, de um modo geral, espera do professor, Mônica se adianta para esclarecer suas motivações. Isso explica o fato de subitamente a professora começar a falar sobre os problemas que inviabilizam o trabalho com outros materiais além do livro didático. A forma como Mônica começa a relatar as dificuldades e a afirmar a impossibilidade de levar materiais alternativos chamam atenção e demonstram coerência da análise acima. Após explicar que os temas eram definidos a partir do LDP e citar alguns deles, logo a professora afirma: “não tem como a gente” “não tem como”, trazendo os vários problemas enfrentados no cotidiano docente. Mas, neste primeiro momento, não sabemos o que “não tem como”.

Começamos a ter ideia do que se refere a professora quando os vários obstáculos começam a ser citados e, junto a isso, ela afirma: “a realidade é muito diferente ((risos))”. A professora não traz o complemento da oração, mas a regência da palavra “diferente” estabelece uma relação com alguma outra coisa, isto é, é sempre diferente de algo que é tomado como base para comparação. Assim, é condizente que a professora esteja contrapondo a realidade ao Discurso universitário, a teorias que cobram do professor uma postura autônoma em relação ao livro didático. E a razão da diferença citada são os problemas elencados por Mônica, presentes na realidade e, se são a causa da diferença, não são previstos nas teorias. Ainda assim, a professora diz que tenta, dentro das possibilidades, “complementar”, mas continua destacando as dificuldades e ressaltando a impossibilidade de agir sempre dessa forma. Isso demonstra que, mesmo se inserindo na Conversação a partir de um Discurso que se mostra contrário ao acadêmico, Mônica tenta, de alguma forma, se mostrar alinhada às cobranças deste último, o que pode ser percebido também no emprego de “infelizmente” para se referir ao uso do LDP: apesar de demonstrar a distância entre o Discurso acadêmico, ao qual, inicialmente, se opõe, e a realidade docente, mostrando a necessidade de utilizar o LDP e que, em certa medida, ele define os conteúdos de suas aulas, ao usar “infelizmente” para adjetivar esse uso, Mônica lamenta a própria ação, aproximando-se do Discurso ao qual se opôs anteriormente (Quadro 79).

Tudo isso nos mostra também que o LDP continua exercendo uma das funções que explica sua origem: o auxílio do professor que, diante da falta de condições, não consegue preparar todas as aulas. Tendo o livro didático, há garantia de conteúdo a ser trabalhado. Mais do que isso, a situação descrita pela docente demonstra que o cenário educativo não sofreu assim tanta melhora: o professor não deixou de estar sobrecarregado, nem a escola passou a

oferecer uma estrutura melhor, já que falta de tempo e escassez de recursos para realização de cópias de materiais são dois dos problemas relatados.

É interessante notar que Helena e Mônica, ao dizerem que seguem o LDP, sentem necessidade de justificar esse uso, dizendo da distância existente entre o ideal e o real. Paula também segue o livro didático, mas não se preocupa em justificar por que o utiliza (ver quadro 80). Já que o LDP é **seguido**, não apenas utilizado, o conteúdo é trabalhado conforme trazido pelo material, na mesma ordem. Os temas trazidos por cada unidade vão sendo abordados naquela sequência. Há abertura para outros temas que eventualmente surjam, mas eles não compõem a rotina das aulas. Caso apareçam, são **encaixados**, o que demonstra o caráter acessório desses temas. Eles podem ser trabalhados, mas o padrão da aula é o conteúdo do LDP.

O trabalho com gêneros, para Paula, se aproxima muito do que é feito por Nathália. O que é priorizado é a identificação de cada um deles, o que implica em um trabalho mecânico, de reconhecimento de algumas características. Deste modo, o aspecto comunicativo é colocado em segundo plano, como pode ser percebido no quadro 81. Vários são os trechos que demonstram que o objetivo do trabalho com gêneros é a memorização de nomes, de conceitos, e não a comunicação, pois o que se espera dos alunos é que decorem para, em seguida, identificarem qual é o gênero em questão. A longo prazo, o objetivo é que os alunos já saibam de cor os gêneros quando chegarem ao Ensino Médio. A forma como esse saber é verificado reafirma o foco na memorização, pois em momento algum Paula faz referência ao trabalho com gêneros no dia a dia, na leitura e produção de textos; a cobrança é feita na prova (que, como veremos, é a tradicional prova escrita), também a partir do reconhecimento de cada um dos tipos e de alguns gêneros textuais.

Além disso, o trabalho não é realizado a partir da percepção de uma demanda ou com uma proposta educativa. Sua motivação está no gosto da professora (“**eu adoro ... falou que é gêneros textuais eu gosto muito ... então eu trabalho MUITO com gênero**”). Desse modo, Paula conta que os alunos já esperam e preparam uns aos outros para o trabalho com gêneros textuais em suas provas, o que faz com que esse conteúdo se torne uma espécie de “marca”, algo que identifica Paula entre os alunos. O que se percebe, porém, é que o trabalho não é exatamente com os gêneros, mas sim com os nomes que eles recebem, com conceitos, já que eles não aparecem como base para o trabalho de produção e compreensão textual.

Quando conversamos com Paula sobre suas expectativas ao trabalhar textos na sala de aula, a leitura e a produção de textos, a professora não aborda muito a questão da produção que, como vimos anteriormente, é um dos focos de sua aula. A leitura ganha centralidade, mas

de forma bastante diferente do que vinha aparecendo nos Discursos das outras professoras. É que ela detém-se à leitura literária, de forma que o que ela espera não tem relação com o posicionamento ou criticidade do aluno, como é o caso de várias professoras, mas que ele goste e se sinta atraído pelos livros, pela leitura. A literatura aparece como preocupação de Paula em outro momento, quando a docente diz atribuir nota à leitura de livros de literatura, simplesmente pelo fato de o aluno ler, para ajudá-lo a atingir a pontuação necessária.

O texto tem centralidade nas aulas de Helena, pois é a partir dele, principalmente, que a professora estabelece relação entre conteúdo de LP e sociedade. Apesar disso, os gêneros textuais não são assim tão utilizados como base do ensino. É que a professora trabalha os conteúdos a partir do livro didático e, neles, ela considera que o trabalho com gêneros é ainda “bem limitado”. Mais à frente veremos que a professora traz justificativas para o uso do LDP, mesmo considerando, por exemplo, que o trabalho com gêneros a partir dele não é tão adequado. Eles não deixam de aparecer no livro, mas é a forma como eles são trazidos que torna o trabalho insatisfatório. O Discurso de Helena demonstra que há certa mecanização, o que faz do gênero mais um conteúdo a ser trabalhado pontualmente, já que as características que os definem são apresentadas de forma muito objetiva, com uma didatização que visa apenas ao reconhecimento e identificação. Tudo isso prejudica o trabalho e confunde o aluno, pois as características são trazidas de uma forma tão clara que há um enquadramento do gênero, dificultando sua classificação (Quadro 82).

Embora Helena critique a forma como o LDP traz os gêneros, percebemos que não há uma preocupação da docente com o aspecto comunicativo, o qual, como vimos no primeiro capítulo, é mais importante em sua definição do que a estrutura e as características linguísticas (MARCUSCHI, 2005). Essa análise se deve ao fato de que o incômodo da professora em relação ao LDP é o engessamento dos critérios “pra você classificar aquilo”, trazidos de forma tão clara no livro que faz com que os alunos tenham dificuldade na identificação caso um texto apresente qualquer característica diferente das que são apontadas por aquele material. Logo, o foco se mantém no trabalho de classificação dos gêneros.

Aliás, o trabalho de Helena é desenvolvido com base no que o LDP traz, mesmo ela não concordando com a maneira como aborda esse aspecto. Isso é percebido quando diz “a gente”, fazendo referência a si própria enquanto professora que trabalha a partir do LDP (“a gente ainda tá bem limitado”). Observamos que a professora faz certa confusão entre os gêneros e os tipos textuais: ao dizer sobre a limitação do material didático na abordagem daqueles, Helena exemplifica falando sobre texto informativo e argumentativo. Isso indica que a professora talvez não tenha tanto domínio desses aspectos, o que justificaria o trabalho

pontual com os gêneros e o apego ao que é trazido no LDP, restringindo-se a suas propostas, mesmo as considerando limitadas.

Há uma parte que chama atenção em seu Discurso, não exatamente pelo que diz sobre os gêneros: “às vezes ... **você ... esquece de/de ... esquece não ... né? ... ficou ... feio o esquece** mas ... às vezes **você nã::o ... não percebe** ... que você ... tem trabalhado com o aluno que aquilo é uma linha tênue”. Os trechos marcados em negrito mostram preocupação da professora em policiar seu discurso. A mudança de palavra é uma tentativa de adequar-se àquilo que Helena considera ser esperado dela, enquanto docente de LP, pela entrevistadora, trocando um uso que acredita ser considerado “feio” por outro: “esquece” por “não percebe”. Levando em conta o vínculo da entrevistadora com a universidade, onde o trabalho com gêneros costuma ser valorizado, por ser uma questão importante nos PCNs e em teorias que dizem do trabalho textual, é possível que Helena tenha considerado que “esquecer” que as características dos gêneros não são tão bem delimitadas pudesse demonstrar pouco conhecimento sobre o assunto, por isso ser “feio” dizer.

Os temas são trabalhados com base nos textos que a professora leva. Seu Discurso mostra o quanto a especialização cursada por ela influencia o trabalho em sala de aula. Essa influência da pós-graduação na aula dos professores também foi percebida em Pâmela, que traz os PCNs como algo importante por terem sido estudados em sua especialização. Diante disso, os temas trabalhados por Helena têm sido relacionados à cultura dos povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas. Ao dizer “eu tenho trabalhado ultimamente”, a professora mostra que nem sempre esses temas são abordados. Aliás, já vimos que a docente considera a aula de LP muito abrangente, exatamente porque permite que vários temas sejam levados, inclusive de outras disciplinas ou que façam referência a questões sociais, o que torna a responsabilidade do professor de LP ainda maior (“**TUDO é o professor de Português** – p. 167”). Isso é reforçado por ela ao falar sobre os temas, como pode ser visto no quadro 83.

Quando perguntamos sobre as expectativas em relação ao trabalho com texto, Helena fala sobre o que ela tenta fazer, e não o que espera. Isto é, ela fala de suas ações enquanto professora, e não daquilo que os alunos produzem. Mais uma vez, o trabalho com texto se mostra profícuo na abordagem de temas, mas agora aparece também uma preocupação com os conteúdos de LP, que parecem partir do texto e da relação com o assunto abordado; ou seja, a docente busca “fazer um/um link” (p. 168) entre conteúdo de LP e tema: “trazer conhecimento tanto informativo ... quanto também gramatical” (p. 168), tudo isso a partir do texto. O assunto tendo como fonte o texto já foi discutido anteriormente; já os conteúdos

dizem respeito, por exemplo, ao trabalho com os vários tipos de linguagem, interpretação, escrita e também a oralidade.

Embora Helena fale sobre um *link* entre aspectos gramaticais e texto, não podemos afirmar que há contextualização da gramática. O que a professora valoriza no texto é o caráter informativo, não tendo sido mencionados aspectos tais como interação a partir dele, que envolveria produção textual e estudos acerca da construção de sentido. Normalmente, é a partir desses aspectos que se atinge a contextualização dos aspectos gramaticais, pensados no interior do texto, no modo como auxiliam em sua produção. Caso contrário, há um trabalho gramatical que parte de frases soltas retiradas dos textos, desconectadas do todo. Tendo em vista o foco no aspecto informacional e a ausência do trabalho com gêneros textuais, não parece se tratar de contextualização da gramática.

### Alunos

Como vimos, é a partir do texto que o professor cumpre mais facilmente, para Luisa, suas responsabilidades sociais, estabelecendo conexão entre a vida extraescolar e o conteúdo trabalhado na aula, de modo que o aspecto formativo seja o foco. É importante notar que, a princípio, Luisa tem dificuldade para responder quais temas deveriam ser trabalhados na aula, considerando a pergunta difícil. Ela entendeu do que falávamos, mas parecia faltar-lhe referência para buscar a resposta, o que pareceu advir da ausência de experiências. Isso porque, é ao procurar no Inglês, que é onde a graduanda tem experiência, e transpô-la que ela consegue criar hipóteses a respeito do que deve ser realizado na aula de LP. Toda a centralidade do texto se deve, em grande parte, a esses temas que são discutidos a partir dele, pois Luisa significa a responsabilidade social como a conexão entre realidade do aluno fora e dentro da escola e como discussão de certos assuntos que permeiam a vida social, e esses dois eixos são propiciados pelos temas discutidos.

Em relação ao primeiro eixo, Luisa defende a necessidade de trabalhar temas que sejam do interesse do aluno. Contudo, isso não restringe os temas apenas ao que eles já conhecem. É que o modo como a universitária fala demonstra que ser do interesse não é, necessariamente, ser algo que os alunos gostem ou conheçam previamente ao trabalho desenvolvido na aula; diz respeito muito mais à postura adotada pelo docente, de tentar despertar o interesse em tudo que se desenvolve na escola, de forma que aquele conteúdo não fique restrito ao contexto escolar. É nesse sentido que Luisa valoriza o trabalho



interdisciplinar, a partir do qual a graduanda acredita ser possível gerar interesse por ampliar o contexto de uso daquele conhecimento (Quadro 84). Essa ideia se mantém, por exemplo, quando Luisa fala sobre os gêneros textuais. A aluna considera muito importante trabalhá-los, “PRINCipalmente ... com aqueles mais formais ... que os alunos num:: tão acostumados a ver” (p. 198). Assim como antes, apesar de propor que o modo como o professor apresenta o conteúdo não o distancie dos alunos, considera necessário trabalhar aquilo que eles não conheçam. A necessidade do trabalho com gêneros textuais é justificada com base em sua função comunicativa, já que os aspectos ressaltados como importantes no ensino pela graduanda são o espaço de circulação e a função desempenhada por cada um deles.

Tendo em vista isso e o destaque que é dado aos gêneros desconhecidos pelos alunos, podemos inferir que o principal objetivo de Luisa é prepará-los para diversos contextos de comunicação, ampliando suas habilidades comunicativas a partir do estudo de gêneros ainda desconhecidos por eles. Levando em conta todo o Discurso de Luisa, em que a vida extraescolar e o futuro dos alunos são sempre visados por ela, essa ampliação dos aspectos comunicativos se mostra ainda mais coerente. Embora a graduanda não diga como esse trabalho deve ser desenvolvido, o que não nos permite avaliar, por exemplo, se os gêneros são base para todo o ensino, os aspectos ressaltados por ela – comunicativos – mostram certo alinhamento ao Discurso dos documentos oficiais e ao da universidade.

Em um momento posterior, quando a universitária fala sobre as expectativas em relação ao trabalho com textos – produção e compreensão –, percebemos que esse alinhamento é parcial (Quadro 85). É que Luisa traz dois aspectos em seu Discurso, de um modo que há estabelecimento de oposição entre eles. A produção textual é retomada por ela como escrita; a universitária não fala sobre o que espera em relação aos alunos, mas o que precisa ser feito em relação a esse trabalho: analisar o desenvolvimento deles. Em um segundo momento, porém, ela não retoma a compreensão textual, que era o outro eixo da pergunta feita. Mas a expressão “e no caso do” demonstra que o tema a respeito do qual fala passa a ser outro; ela passa a abordar, então, sobre os gêneros textuais, dizendo que em relação a eles espera avaliar se o aluno está compreendendo “a função de cada um”.

É interessante notar que Luisa não fala exatamente sobre a compreensão textual, embora fale especificamente sobre o outro eixo que compunha a pergunta e traz os gêneros no lugar da compreensão. Nesse momento, o aspecto comunicativo é novamente ressaltado, de forma que seria coerente pensar a compreensão textual sendo atrelada aos gêneros, buscando avaliar se o aluno entende as características comunicacionais de cada um deles. O que chama atenção é que a escrita não vem relacionada ao trabalho com gêneros. Apesar de afirmar que é

importante observar o desenvolvimento do aluno nesse quesito, não cita quais aspectos deveriam ser avaliados, diferentemente do que é feito quando fala sobre os gêneros e, ao que parece, substituindo a noção de compreensão textual por eles. Desse modo, é possível dizer que o gênero não é pensado como base para a produção textual, o que mostra que o alinhamento em relação aos PCNs é parcial. Acreditamos que isso esteja relacionado ao fato de Luisa fazer referência, em seu Discurso, a aulas de redação, ao foco que é dado ao ENEM. Assim sendo, os gêneros, quando se trata da escrita, de fato não seriam base para o trabalho, já que a redação padroniza todos eles, perde de vista a função comunicativa, criando um padrão de escrita restrita ao ambiente escolar (ANTUNES, 2009). Desta forma, o aspecto comunicativo não parece ser excluído, mas se restringe à compreensão textual.

Como vimos, a responsabilidade social, para Sofia, está muito vinculada ao texto, pois os gêneros têm centralidade em um ensino que se pretenda significativo, o qual é defendido pela universitária. Isso porque o aluno, muitas vezes, convive com os gêneros, mas não sabem da importância que eles têm. Logo, é função da aula e do professor de LP dar esse direcionamento, propiciando ao discente que se comunique de forma mais eficaz. Estando o texto tão relacionado às responsabilidades sociais do professor, é importante saber das expectativas de Sofia em relação ao trabalho com leitura e escrita em sala de aula. Nesse momento, duas questões são apontadas, ambas voltadas para a leitura, não para a escrita. A primeira delas é a relação estabelecida entre o que o professor espera do aluno e o que ele realmente encontra, demonstrando o quanto a realidade vai contra as expectativas.

Como pode ser visto no quadro 86, Sofia considera que os professores esperam que o aluno seja “excepcional” e saiba tudo direitinho. Ao usar esse termo, a universitária mostra o professor como aquele que espera algo além do comum. Logo, saber interpretação e “tudo direitinho” não é algo habitual. Em um segundo momento, porém, isso muda, pois Sofia mostra que, “infelizmente”, essa não é a realidade encontrada, contradizendo a ideia de interpretar direitinho como algo fora do comum, pois passa a considerar que os alunos têm “defasagem” na leitura. Deste modo, as expectativas dos professores não são atendidas não por serem muito altas, mas porque os alunos são despreparados.

Todavia, o Discurso da universitária volta a trazer a diferença entre expectativa e realidade como causa das ações dos professores. O trecho do quadro 87 demonstra o que dissemos: a diferença agora passa a ser tratada como fruto da falta de flexibilidade do professor, que tem em mente uma resposta esperada e não aceita como correto aquilo que for diferente de suas expectativas; nem mesmo por avaliação a resposta passa, sendo imediatamente considerado erro o que na verdade é um ponto de vista diferente. Isso se deve,

segundo Sofia, ao fato de o professor ser preso ao LDP e, por isso, desconsiderar qualquer resposta diferente da trazida pelo livro, impondo ao aluno uma leitura. Assim, é o LDP, na forma como é usado, o responsável pelo “bloqueio” do docente, o qual se limita ao que ali estiver escrito.

Um ponto que chamou nossa atenção foi o fato de que no Discurso dos professores, os temas foram associados aos textos que eram trabalhados, sendo significados como assuntos, no sentido de uma temática que era abordada e debatida. Assim sendo, estavam relacionados ao desenvolvimento de argumentos, e isso os tornava parte da responsabilidade social do professor de LP. Já para Sofia, os temas não são pensados exatamente enquanto temáticas, mas sim enquanto dimensões da língua que precisam ser trabalhadas. Deste modo, o tema que deve ser discutido na aula, segundo a graduanda, é o uso da língua, aspecto este que é valorizado pela oposição que a universitária estabelece em relação aos conceitos (Quadro 88). Isso é coerente com o restante de seu Discurso: valoriza contextualização do conteúdo para ser significativo, partindo do conhecimento do aluno para aproximar o ensino da realidade. Isso se consegue a partir da valorização da língua que de fato é falada como objeto de ensino, e não de uma língua estagnada, presa em conceituações.

Como vimos, o texto é um dos elementos que caracterizam a responsabilidade social do professor de LP para Carolina, especialmente pelos temas que ele permite discutir, os quais devem ser trabalhados de acordo com as demandas que os alunos levam para a escola. Isso explica a necessidade de diversificá-los, de “levar um pouquinho de tudo” (p. 209), aproximando o ensino de vários aspectos da vida cotidiana e deixando espaço para tratar qualquer assunto percebido como um problema social na vida dos discentes. Tendo em vista a importância que o texto desempenha na aula, é necessário entender como a graduanda pensa o trabalho com os gêneros textuais. Seu Discurso sobre este aspecto é muito próximo da proposta dos PCNs (ver quadro 89).

A proximidade do discurso oficial é percebida porque Carolina não pensa os gêneros textuais como mais um conteúdo a ser “mostrado” e, em seguida, passar a outro tópico. Logo, o trabalho com gêneros não tem um caráter pontual; ele é pensado como base para o desenvolvimento de diversos conteúdos da aula: para o trabalho com “morfologia sintaxe ... (entre outras coisas)”, além de ser base para a escrita e oralidade (“modalidades da língua”). Não apenas as modalidades da língua são exploradas, como também as variedades linguísticas, já que a retextualização, a qual exige adequação ao novo propósito comunicativo que é trazido com a passagem de um gênero a outro, é trazida como foco deste trabalho.

Percebemos, então, o enfoque no processo comunicativo, na função social desempenhada pelos gêneros.

Chama atenção o fato de Carolina indicar que o trabalho com gêneros pensado dessa forma é inovador, remetendo-nos à ideia de algo que não é feito normalmente. Nesse momento, percebemos uma influência do Discurso acadêmico no que ela diz acerca do trabalho com texto, tomando-o como base para mostrar o que deve ou não ser feito (“hum ... ((risos)) visto que eu tô fazendo uma matéria agora de gêneros textuais ... eu enxergo um pouco diferente” – p. 208).

Ao mesmo tempo em que o toma como base, demonstra o quanto esse modelo é incompatível com a realidade da sala de aula, pois apesar de toda a valorização do texto na aula de LP e de propor um trabalho com os gêneros que acha “diferente”, tendo como parâmetro o Discurso acadêmico, suas expectativas não são grandes em relação aos alunos nem mesmo naquilo que considera ser o básico. Aqui, o discurso acadêmico ganha outro caráter, sendo visto como algo distante do que de fato acontece, o que justifica expectativas tão baixas. Os excertos do quadro 90 demonstram a análise feita. Vale ressaltar que, mesmo sendo do PIBID, a graduanda também toma os estágios realizados como referência de prática, mas não somente suas observações, e sim o que dizem os professores, os quais também são bastante descrentes. É com base nisso que Carolina acredita ser necessário investir mais para esperar mais, indicando que isso não tem sido feito. Essa referência aos estágios é importante porque, mesmo sendo de observação e mesmo o Discurso acadêmico influenciando vários dos modelos Discursivos de Carolina, ela não parte dele para realizar julgamentos acerca do trabalho docente; o Discurso dos professores tem validade para ela e, assim, também influenciam sua visão. Logo, os estágios não funcionam como forma de conferir a “coerência” do trabalho docente com base em outro Discurso, o que seria problemático, como vimos em Gee.

O trabalho com texto, para Eduarda, está muito relacionado ao posicionamento do aluno na sociedade, o que traz à tona a ideia de cidadania. Assim, ele está bastante vinculado à responsabilidade social do professor de LP. Esse Discurso sobre o texto se mantém quando a graduanda fala sobre os gêneros textuais, mostrando que a riqueza deste trabalho está na influência que exerce na formação de posicionamento do aluno (Quadro 91). A importância atribuída à diversificação dos gêneros da maneira como é proposta por Eduarda demonstra valorização dos propósitos comunicativos: a partir do contato com gêneros diversificados, o aluno, conseqüentemente, fica diante de propósitos comunicacionais diversos. Logo, aprenderá a adequar as características de seu discurso a cada um deles, mudando, por

exemplo, a variedade linguística. Desta forma, trabalhar vários gêneros significa trabalhar também diferentes níveis linguísticos.

Os gêneros textuais têm ainda outra importância: já que é o contato com textos que permite ao aluno formar opinião e enxergar a diversidade delas no mundo, e todo texto se materializa em um gênero, este é central, pois permite desenvolver, inclusive, o respeito com o outro, por perceber que não há um único posicionamento sobre os assuntos. Nesse sentido, podemos pensar que os temas das aulas estão vinculados aos textos trabalhados. Eduarda acredita que qualquer assunto pode ser abordado, desde que seja relevante em dois sentidos: para o aprendizado e para o relacionamento dentro da sala de aula, remetendo, mais uma vez, ao trabalho com texto como forma de ensinar a respeitar. A partir dos temas é possível aproximar a aula de aspectos sociais, o que explica a necessidade “de se trabalhar com os temas ... mais diversificados possíveis”, pois assim é possível abordar diversos aspectos da sociedade, mostrando posicionamentos diversos a respeito de muitas questões e ensinando a ser respeitoso com todas elas.

Logo, não há tema tabu, que não possa ser trabalhado, mas sim “MANEIRAS” de se abordar esses temas. Eles em si não envolvem preconceitos, mas a maneira de se posicionar diante deles sim. Da mesma forma que precisa ensinar a conviver com diferenças e respeitá-las, a enxergar outros pontos de vista, o professor não pode impor uma visão, desrespeitar qualquer aluno em qualquer aspecto que seja. Por isso, qualquer tema pode ser trabalhado, desde que de uma forma “que não falte respeito com nenhum alu::no ... ou com nenhuma cren::ça ou com:: ... a:: ... com o que é diferente do que o professor do que um aluno acredita”.

Já mostramos, de certa forma, a expectativa de Eduarda acerca do trabalho com textos: propiciar ao aluno a capacidade de se posicionar diante de aspectos sociais, trazendo opiniões diferentes sobre o mesmo assunto. Contudo, ao falar especificamente sobre as expectativas em relação à leitura e à escrita, a universitária traz outros elementos. Segundo Eduarda, elas variam conforme o professor, conforme os objetivos que ele estabelece para o ensino, dependendo, inclusive, da experiência que ele teve enquanto aluno. Ao pensar um modelo que fosse seu, Eduarda faz suposições acerca do que faria enquanto professora de LP, e isso demonstra quais aspectos ela valoriza (“um equilíbrio entre os dois seria o mais legal”), em que “dois” faz referência à estrutura e ao conteúdo do texto: questões gramaticais que comprometem o sentido precisam ser observadas, não bastando o caráter criativo; todavia, este também importa, não bastando saber falar/escrever de acordo com a norma padrão.

No entanto, a graduanda não impõe padrões do que deve ou não ser feito, mostrando que essas expectativas têm um caráter muito subjetivo; desta forma, destaca o pronome “eu”, deixando bem marcado que o que é dito é referente ao seu posicionamento, podendo não se aplicar para outros professores: “EU ... procuraria desenvolver a:: ... a argumentação do aluno ... a criatividade dele a capacidade de escrita em termos gramaticais”. Isso demonstra a centralidade da noção de experiência, pois essa subjetividade que marca o trabalho de cada professor é muito forte no Discurso da graduanda.

Como já mostramos, o trabalho com os gêneros é visto por Mariana como uma das principais funções da aula de LP. Esse caráter essencial é reafirmado quando a graduanda fala especificamente sobre o texto. A importância desse trabalho se justifica pelo caráter cotidiano que os gêneros possuem, por estarem em circulação nas várias esferas da vida social e terem uma “finalidade”. Sendo assim, o ensino que parte deles é significativo para os alunos, pois são aspectos que se aproximam do dia a dia, são questões que eles conseguem perceber em suas vidas cotidianas, destacando o aspecto comunicativo dos gêneros. Para isso, contudo, é preciso que o professor trabalhe “gêneros adaptados ao cotidiano dos meninos [...] a gente não vai levar ... sei lá um memorando pr/um:: aluno”.

Aparentemente, não há uma preocupação em apresentar gêneros que não tenham um uso tão imediato para os discentes, com os quais não tenham contato na vida cotidiana. O que a graduanda defende, portanto, é que todos os gêneros trabalhados possam ser efetivamente usados por eles fora da escola, sendo a aula de LP um espaço de mostrar a importância daquilo que eles já conhecem, aprofundar os conhecimentos (“o gênero textual ele:: ... tá em circulação::o ... tá no dia a dia e::: faz parte dos meninos ... é uma coisa que:: ... que **eles já trabalham com aquilo sem saber ... né? da importância e tal**” – p. 228). Isso é coerente com o Discurso da graduanda sobre as responsabilidades sociais, já que pensa a aula de LP como esse espaço de “aperfeiçoar” o que o aluno já sabe.

Essa aproximação entre ensino e contexto social é defendida também na valorização do olhar crítico dos estudantes, demonstrando preocupação com o posicionamento deles na sociedade. Assim, os temas que são discutidos na aula desempenham um papel muito importante, pois permitem que ela seja um espaço de problematização. Isso explica a escolha dos temas que considera necessário trabalhar: assuntos atuais, voltados para o dia a dia do aluno, para o contexto por ele vivenciado.

Como já mostramos em relação aos gêneros, por exemplo, Mariana não deixa muito espaço para apresentar aos alunos algo que eles ainda não conheçam. Ao falar sobre os temas, a graduanda explica os motivos disso, como pode ser visto no quadro 92. Não basta que o

tema seja recorrente, pois isso não garante que ele seja do conhecimento do público com o qual se está trabalhando. E o conteúdo, para ser significativo, não pode ser distante da realidade do aluno; caso contrário, eles não terão interesse na aula e irão se dispersar. Mas isso não confirma a suposição que fizemos de que era impossível, nessa visão, trabalhar aspectos importantes, mas desconhecidos pelos discentes.

Mariana explica que temas mais difíceis, e entendemos que isso, nesse contexto, significa temas que não são do cotidiano dos alunos, sendo, por isso, mais difíceis de serem compreendidos, podem ser trabalhados, “mas fazendo a/algumas adaptações” (p. 229). Independente da proximidade ou não do contexto discente, o essencial é que os assuntos sejam voltados para questões sociais, o que relaciona escola e vida extraescolar e, assim, permite que qualquer tema seja adaptado para aquela realidade. Isso nos remete ao Discurso de Luisa, que defende aproximação do conteúdo com a vida do aluno, o que não significa impossibilidade de trabalhar o que eles ainda não conhecem, mas exige que o professor o adapte, partindo sempre dos conhecimentos prévios para desenvolver o trabalho com novos.

O texto, então, é um elemento central do ensino tal como pensado por Mariana, e a interpretação textual é bastante enfocada quando a graduanda traz como importância principal da aula a problematização de temas sociais. Perguntamos a ela a respeito da expectativa do trabalho com textos, com a leitura e a escrita na sala de aula. A universitária traz dois modelos que permitem pensar a questão, um ao qual se filia, e outro, do qual discorda, que explica o que tem sido feito nas escolas: o texto enquanto redação, voltado para o ENEM, especialmente no Ensino Médio (“é ((risos)) ... no Ensino Médio é aquela coisa de ENEM né?” – p. 229).

Mariana se opõe a esse modelo não exatamente por ser voltado para o ENEM, mas pela restrição a apenas isto. É que ela se orienta por um modelo que tem o trabalho como algo muito mais complexo, como algo que “vai além disso”, o que não significa excluir essa preocupação, mas apenas não parar nela; isso fica muito explícito ao longo de todo o seu Discurso, o qual tem no texto um elemento de responsabilidade social pelo aspecto formativo dele. Assim sendo, as expectativas em relação a esse trabalho não podem ser tão imediatistas, pensando apenas na aprovação na universidade. As expectativas são em relação ao cidadão que esse aluno irá se tornar, aos posicionamentos dele na sociedade e ao aperfeiçoamento da escrita. Todas estas são preocupações com o Ensino Médio que se intensificam ainda mais em relação ao Ensino Fundamental.

O trabalho com o texto é central na forma como Murilo pensa a aula de LP, estando completamente relacionado à responsabilidade social do professor, seja pelos gêneros

textuais, seja pela leitura ou pela escrita. Quando questionamos o graduando a respeito da importância dos gêneros, ele faz uma ressalva em relação a esse trabalho. Como podemos ver no quadro 93, ele considera os gêneros importantes, desde que sejam trabalhados a partir de sua função social, e não como pretexto, como “desculpa” para dizer que os aspectos linguísticos estão contextualizados; para ser significativo, ele precisa ser base para um trabalho em que as questões linguísticas estejam relacionadas ao aspecto social, o que, segundo ele, não tem acontecido. É que os gêneros, para Murilo, “viraram moda”; a ideia de moda nos remete a algo que todos querem usar por ser bem visto. Mas, usá-los não significa desenvolver um trabalho significativo, porque pode ser uma maneira de fazer o velho com cara de novo na tentativa de adequação à moda, o que é um problema. Dessa maneira, Murilo traz dois modelos a respeito do trabalho com gêneros, pois, ao negar a importância deste que descrevemos, revela a existência de outro ao qual se filia.

A respeito da leitura e da escrita, o Discurso de Murilo se mantém coerente com aquilo que acredita serem as responsabilidades sociais do professor de LP: um trabalho que não se restrinja à codificação/decodificação, mas que esteja preocupado com o sentido do texto, com uma interpretação de fato, uma leitura atenta. Como já havíamos mostrado quando falamos sobre a função da aula de LP, Murilo traz leitura e escrita como constituintes dessa função, desde que não sejam apenas instrumentais. Contudo, não propõe formas de desenvolver trabalho crítico com a escrita, pois enfoca apenas a leitura. O mesmo acontece quando perguntamos a respeito de suas expectativas em relação a esses dois aspectos: ele fala bastante sobre a leitura, mas não menciona a questão da escrita, a qual parece, então, não ser uma preocupação tão grande para o universitário, ou, pelo menos, não ter o mesmo foco que a leitura.

Como vimos, os professores associavam a noção de “temas” aos assuntos debatidos nas aulas, comumente relacionados aos textos trabalhados. Alguns alunos também, mas outros os associavam às dimensões constituintes da aula. Murilo é um deles, pois traz como tema possível a gramática tradicional. E o lugar ocupado por ela em seu Discurso é bastante interessante (ver quadro 94). Da maneira como é retomada, como ponto de partida para a construção de sua fala, Murilo não apenas demonstra a centralidade deste tópico, como também a certeza acerca de sua presença. Essa certeza é trazida como um conhecimento compartilhado com o interlocutor – a entrevistadora –, já que o graduando não elenca temas possíveis, e sim diz sobre o trabalho do único tema retomado, como se o que estivesse em questão fosse a importância ou não da gramática tradicional, ou o que ele pensa a respeito dela.



Assim, a construção de sua fala demonstra a retomada de um conflito acerca do modo como a gramática compõe o ensino de LP, surgindo pelo menos três modelos Discursivos a seu respeito: a sua inutilidade e necessidade de descarte enquanto tópico de ensino; o seu uso tradicional; o redimensionamento do uso, tendo como base uma nova proposta, mais crítica. O que nos indica isso é o uso de “ainda”, que deixa implícita a existência de um Discurso que defende a inutilidade da gramática no ensino, do qual Murilo parece discordar, dizendo que “ainda deve ser discutida”. Logo após ele demonstra, então, já ter um posicionamento nessa discussão que coloca em xeque o ensino de gramática em LP.

Outro conflito em torno dela é realçado, e é isso que, para ele, se mostra como uma questão, já que a necessidade de presença da gramática é algo sobre o qual ele não tem dúvida (“precisa dela”). Essa inserção de um outro conflito na fala, sobre o qual o universitário irá se debruçar, é demonstrada por “a questão é”. A partir de então ele demonstra que discorda do modelo que defende o descarte da gramática, mas também não concorda com a visão de que deve permanecer da forma como está: o ensino tradicional do tópico. Ele então traz um terceiro modelo, que questiona não sua presença, mas o modo de ser trabalhada, afirmando que o modelo tradicional não atende e deve ser substituído por um trabalho mais crítico. Logo, ela não deve ser descartada, mas redimensionada.

Para Renata, como já vimos, todos os professores têm responsabilidades sociais, mas isso fica mais nítido em relação aos de História e de Português pelo engajamento social que eles podem ter. No caso do segundo, isso é propiciado pela possibilidade de levar textos relacionados à sociedade, temáticas discutidas no cenário atual. Contudo, ao perguntarmos a ela especificamente sobre os temas que poderiam ser abordados na aula, não é a isso que Renata faz menção. Ela diz que muita coisa pode ser abordada, mas que quando ela imagina a aula como tem sido, só consegue pensar em gramática. Tal qual Murilo, a noção de temas não é pensada exatamente enquanto assuntos, mas como elementos da língua que podem ser abordados. Assim como acontece ao longo de seu Discurso, mais uma vez a gramática aparece como um fardo, um empecilho que se coloca sempre presente, atrapalhando o desenvolvimento de outros aspectos; como algo que quase persegue o professor, sendo necessário que ele fuja (Quadro 95).

É nesse sentido que gramática e produção de texto são trazidas uma em oposição à outra, sendo a primeira aquilo que “prende”, impedindo a expressão e liberdade do aluno, e a segunda, sinônimo de liberdade total: para o aluno escrever o que quiser, no gênero que ele quiser. O exemplo de produção que ela traz também demonstra essa liberdade, porque leva em conta o contexto, mas um contexto muito pessoal, já que sugere o gênero “diário” como

um dos melhores de se trabalhar. O diário é o exemplo trazido, mas o que ela defende, de uma forma geral, é o trabalho com temas que sejam da vivência do aluno e se aproximem de seu contexto, pensado de forma bem pessoal, como vimos.

Para falar sobre esse tópico, Renata toma como exemplo o Inglês, pois é nele que tem experiência de aula, ao que explica que não adianta ensinar sobre o café da manhã americano (idealizado, porque não é todo americano que tem esse café da manhã que se contrasta a uma quase ausência de café que ela traz a respeito do café brasileiro) se meu aluno mal tem o que comer ao acordar. Essa relação entre temas e gêneros demonstra o quanto os primeiros estão vinculados ao texto. Sendo a língua trabalhada na escola pensada pela graduanda como sinônimo de gramática, a qual é trazida em oposição ao trabalho textual, isso justifica o fato de os alunos não se interessarem pela língua portuguesa e pela aula de LP, já que gramática é pensada por ela como algo chato, mas, ainda assim, o que é vigente.

Essa visão de língua portuguesa e, conseqüentemente, da aula de LP como sinônimas de gramática é tão incrustada que os graduandos em Letras muitas vezes não querem lecionar Português porque não dominam gramática. Se não acham legal para eles, não querem ensinar para os alunos; se não sabem ou não supervalorizam gramática, não podem ser professores de LP. Dessa forma, Renata vai demonstrando um repúdio ao aspecto gramatical, o qual a faz fugir, desvencilhar-se, mas, ao mesmo tempo, traz a gramática para o centro a todo instante ao remeter-se a ela, ainda que seja para criticar, demonstrando o quanto o tópico influencia e, inclusive, se sobressai no ensino de LP, determinando até mesmo o trajeto profissional dos graduandos – deixar de lecionar Português e dedicar-se apenas ao Inglês por não quererem ficar presos ao tópico gramatical.

Essa questão em torno da gramática é recorrente em seu Discurso, aparecendo em outros momentos, por exemplo, quando ela fala sobre a função da aula de LP. Em um primeiro momento a graduanda parece fazer uma crítica à universidade, a qual, para Renata, tem um posicionamento, algumas vezes, antigramatical. Sobre isso, a graduanda afirma que concorda em partes e discorda em outras (Quadro 96). Isso porque não percebe um posicionamento radical apenas por parte da universidade; no outro oposto se situa a escola, a qual aposta em um uso exacerbado da gramática que ignora outros aspectos. Assim, traz um modelo Discursivo que se situa entre os dois outros descritos: considera que a gramática deve ser trabalhada, mas não da maneira como tem sido, fora de contexto.

Isso mostra que no seu próprio modelo Discursivo texto e gramática não são representados como aspectos opostos; esse contraste entre os dois, ao qual Renata fez referência anteriormente, é marcante nos modelos que têm estado presentes nos trabalhos

desenvolvidos, seja na escola, seja na universidade. Embora saiba que esse equilíbrio é o que considera ideal (“então eu acho que:: ... tinha que ... TER uma maneira de:: ... juntar as duas coisas ... que a gen/o que a gente vê ... são essas coisas separadas” – p. 243), seu Discurso demonstra oscilações, ora tendendo a valorizar mais o aspecto textual sem remeter à gramática, ora se opondo ao Discurso que defende a exclusão da gramática do ensino, pois toma como base, em alguns momentos, as observações na escola, em outros, os aprendizados adquiridos na universidade, não tendo onde buscar referência de um trabalho que se localize entre os outros dois por ela descritos. Isso fica mais explícito quando Renata explica o sentido da contextualização, demonstrando que não basta trabalhar a partir de um texto, se a gramática permanecer puramente estrutural, desvinculada da constituição de sentido: o texto estará servindo apenas de pretexto. E a noção de contextualização da gramática é essencial no Discurso ao qual Renata se filia, pois é o que torna o ensino deste elemento significativo. Logo, deixaria de ser o tópico chato que reduz a língua e que nada tem a contribuir com o ensino, fazendo com que o aluno perca o interesse. Nesse sentido, seu Discurso lembra o de Murilo. Aliás, ela o toma como referência para falar sobre essa necessidade de contextualização, demonstrando se basear em seu modo de pensar o assunto.

Essa questão gramatical como empecilho aparece também quando Renata fala do que espera em relação ao trabalho com textos – leitura e escrita – na aula de LP. Ela não fala de suas expectativas, mas sim das de professores atuantes, pois toma como referência as observações – provavelmente nos estágios. A gramática aparece quando ela fala sobre a escrita, cujo foco é observar se o aluno está “escrevendo corretamente de acordo com gramática”. A forma como fala demonstra considerar esse trabalho insuficiente, restrito, tendo a adequação gramatical como único objetivo (“é **basicamente** isso ... se o aluno tá dentro **daquele padrãozinho fechado**”); e esse fechamento da escrita é em relação à norma e também à tipologia textual, tendo como foco apenas a aprovação no ENEM – e isso começa antes mesmo do Ensino Médio. O caráter básico desse tipo de aula é reafirmado pela graduanda quando traz outra vez o termo “padrãozinho”, que no contexto de fala demonstra um tom pejorativo, indicando limitação (Quadro 97).

Tendo em vista que Renata fala apenas sobre expectativas de outros professores, perguntamos sobre as suas próprias, mas a graduanda diz não ser capaz de falar sobre elas por não ter experiência com o ensino. Entretanto, para tentar dar uma resposta, o que ela faz é se apoiar “na **ide::ia** ... naquela **utopi::a** da:: ((risos)) ... perfeita”; logo, não corresponde a uma expectativa dela de fato, mas a uma idealização sobre a aula de LP. Tendo em vista que não tem experiência e que já disse da expectativa de professores atuantes, a fonte dessa referência

parece ser seu curso de graduação. Isso também é pensado porque, como veremos, essa formação é vista por ela como uma utopia, algo que não se aplica à realidade da sala de aula. Assim, essa resposta é uma repetição daquilo que aprende na universidade, uma filiação ao discurso acadêmico, mas apenas como forma de reprodução por ser a única referência, sem, contudo, acreditar que o que diz de fato possa ocorrer.

Com base nesse discurso, a expectativa trazida é em relação ao que o professor faz, e não ao que o aluno produz. Seria levar textos coerentes à realidade da turma, e isso exige uma sondagem do perfil, das dificuldades e até mesmo das expectativas que os discentes têm em relação ao aprendizado daquela aula. Deste modo, ainda que não utilize o termo, Renata faz referência à noção de individualidade quando pensa como passo inicial de qualquer trabalho a sondagem da turma e quando traz como foco a coerência dos textos em relação à realidade dos alunos.

Tendo em vista que os gêneros são tão recorrentes em seu Discurso como uma possibilidade de fuga da gramática, como sinônimo de liberdade e aproximação da vida do aluno, é importante verificar mais a fundo o que a graduanda pensa sobre esse aspecto. Renata traz dois modelos Discursivos, um ao qual se opõe e outro ao qual se filia. É importante observar onde a graduanda busca referências para falar sobre o assunto: na ausência de experiência profissional – mesmo fazendo parte do PIBID no Inglês –, toma como base sua vivência enquanto aluna do Ensino Médio, que é o modelo ao qual se opõe. Isso porque, mesmo sendo um trabalho de produção de texto, era estrutural, preso em uma fórmula, com quantidade de parágrafos determinada e sempre o mesmo gênero, voltado para o ENEM.

Na verdade, o que ela cita são tipos textuais predominantes do gênero redação, que é o gênero escolar que traz uma padronização, uma fórmula para a “boa” escrita. Como já foi discutido com base em Antunes (2009), a redação perde de vista a principal importância do gênero textual, que é a função social, comunicativa, pois ela é restrita à escola, não mantendo relação com outros contextos da vida social; assim, perde a especificidade que cada gênero tem. Por isso, Renata considera que esse trabalho é “um pouco ... estranho”, demonstrando que a experiência enquanto aluna do Ensino Básico foi tomada como referência de algo que não é adequado. A real importância desse contato com os gêneros, e principalmente com vários deles, é explorar a diversidade que lhes é característica, pois a aula de LP é o melhor espaço para isso, já que depois da escola grande parte dos alunos não frequentará cursos de Letras para ter esse conhecimento.

Dessa forma, tendo em vista a ausência de experiências, o modelo ao qual se filia parte das disciplinas cursadas na graduação, especialmente uma que ela estava cursando naquele

período e que foi citada por Cecília e Carolina também como referência para trabalho com gêneros: a de retextualização. Visto que tal processo está muito focado no aspecto comunicativo, na função social, poderíamos dizer que, implicitamente, essa é a importância do trabalho com os gêneros textuais, do conhecimento de diversos deles. Contudo, Renata não fala sobre o que o aluno pode fazer com esse saber, dizendo apenas que, se existem vários, é importante que isso seja valorizado.

Para Heitor, o trabalho textual é parte das responsabilidades sociais do professor de LP, mas não a única. Junto a ela está, por exemplo, o estudo das variantes. É nesse sentido que o graduando pensa que os temas trabalhados na aula são amplos e abarcam questões gramaticais, literatura, as variantes, além do desenvolvimento do pensamento crítico e do preparo para o ingresso na universidade. Desta forma, os temas não são pensados enquanto assuntos para debate, no sentido do que são os temas transversais, mas sim aspectos mais amplos, dimensões que a aula precisa abarcar. Logo, não estão necessariamente vinculados aos textos trabalhados. Todavia, ao falar sobre os gêneros, Heitor demonstra que todo o trabalho desenvolvido na aula de LP está a eles vinculado, de forma que servem de base para todos os outros aspectos, mesmo o gramatical. Ainda que os temas não signifiquem “assuntos”, eles partem do texto no modo como Heitor pensa os gêneros. Estes são considerados “bem importantes” pela presença marcante em nosso cotidiano. Por esse motivo é preciso conhecer suas características principais e saber utilizá-los.

Apesar da importância, Heitor faz críticas a algumas formas de trabalhá-los. O excerto do quadro 98 demonstra que a crítica é em relação a um modelo que exclui os outros aspectos além dos gêneros, quando apenas estes são trabalhados, dissociados dos elementos linguísticos. Logo, não se opõe exatamente ao trabalho com gêneros, o qual, ao contrário, recebe muita relevância no Discurso do graduando. A ressalva é em relação a algumas posturas que os tomam não como base, mas como único aspecto a ser tratado na aula, deixando de lado todos os outros.

Em relação ao trabalho com o texto – a leitura e a escrita –, Heitor fala apenas sobre o primeiro aspecto. Ele acha que as expectativas do professor de LP são que o aluno, a partir da leitura, torne-se autônomo. Desta maneira, o professor seria um mediador, alguém que auxilia o discente durante algum tempo necessário para que, em seguida, ele consiga aprender sozinho e use a língua de maneira autônoma enquanto participante e construtor dela. Isso é algo muito importante, pois destaca o caráter vivo da língua, mutável e a inscrição daquele que fala no percurso de sua construção, e não apenas alguém que participa sem movimentá-la, como se ela fosse fixa. Para desempenhar essas duas dimensões integralmente, precisa ser

capaz de uma leitura além do código, da superfície do texto; de uma leitura crítica, a qual é ressaltada na responsabilidade social do professor de LP.

Como vimos, a função do professor de LP está muito relacionada, para Manuela, ao trabalho com os gêneros, pela função social que estes desempenham, por serem recorrentes na vida cotidiana dos alunos (Quadro 99). Dessa maneira, o trabalho desenvolvido na escola deve buscar ampliar os conhecimentos, mostrar aspectos desconhecidos daquilo que permeia a vida de qualquer pessoa. Essa aproximação entre o ensino e aquilo que faz parte da vida dos discentes, ampliando os conhecimentos sobre algo que já se conhece, deixa os alunos “muito surpresos” com as novas descobertas sobre aspectos já conhecidos. Tudo isso, para Manuela, torna o trabalho interessante.

A graduanda, a todo instante, toma como referência para falar sobre isso a sua experiência com o PIBID, onde trabalhou com diversos gêneros textuais. Apesar de mostrar a eficácia disso e a importância que eles desempenham, Manuela faz confusão entre o conceito de gêneros e de suporte, tratando a televisão como um gênero textual. Esta confusão se mostra mais nitidamente quando a graduanda, após dizer que os alunos não sabiam que a televisão é um gênero, talvez percebendo a sua confusão, começa a trazer exemplos de gêneros que podem estar presentes na televisão: reportagem, entrevista, propaganda.

Embora faça confusão entre conceitos, consegue desenvolver o trabalho com foco no aspecto comunicativo, de forma que os alunos se interessem pela discussão. Ela entende a importância real do trabalho com gêneros no ensino de LP, enfocando suas características comunicativas, sua função social e o impacto que podem ter no cotidiano dos discentes. Isso demonstra que há um saber orgânico a respeito deste trabalho, de forma que uma confusão entre conceitos se torna pouco significativa na prática docente, já que os objetivos do que a graduanda desenvolveu nas aulas estavam claros para ela e bem definidos. Assim, uma confusão que poderia ser considerada problemática no âmbito teórico não interfere no bom desenvolvimento prático da aula. Isso nos faz lembrar da fala de Tardif (2000) a respeito da diferenciação entre o saber teórico e o saber prático, os quais possuem finalidades diferentes e, assim, enfatizam aspectos diferentes.

Os temas são entendidos por ela como assuntos discutidos na aula, o que é percebido no contexto de sua fala. Eles devem ser sempre relacionados ao texto, logo, vinculados ao gênero textual, seja literário ou não. Esse vínculo é necessário para que o tema não surja como algo aleatório, desconectado do restante da aula, e sim como componente de um todo. Conforme as palavras de Manuela, “os temas não podem cair de ... paraquedas na aula”. Outra condição em relação aos temas trabalhados é que eles não sejam distantes dos alunos. Isso

exige que o professor observe a série, pois ela dirá muito a respeito do que será ou não adequado trabalhar (“eu acho que **depende muito da SÉrie** ... do que/que o aluno está ... porque ... **se você levar um tema muito po-lê-mi-co ... talvez ... o aluno não tenha capacidade de en-ten-der**” – p. 300). Seu Discurso, nesse sentido, nos faz lembrar um pouco do de Luisa. Não basta que o tema seja recorrente, mas que ele seja próximo da vivência dos alunos para que eles sejam capazes de entender a discussão. Caso não exista essa proximidade, ao trabalhá-lo o professor deverá ter um cuidado ainda maior para garantir que o estudante não entenda de forma equivocada o que está em questão. Um entendimento errado poderia não apenas gerar prejuízos ao aluno, como também gerar polêmicas ao falar sobre o aprendizado com os pais, “colocando o professor em uma situação:: ... bem delicada”.

Como vimos, um dos elementos considerados parte da responsabilidade social do professor de LP é o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao falar sobre as expectativas em relação ao trabalho com texto, Manuela mostra que essa responsabilidade está muito relacionada a ele. As expectativas se intensificam ainda mais, segundo ela, diante do cenário vivenciado hoje na educação, em que a cobrança por um ensino dedicado exclusivamente ao ENEM pesa sobre o professor, colocando a redação como foco do trabalho com a escrita e perdendo de vista o contexto. A partir disso, Manuela estabelece uma diferenciação entre “texto” e “redação” (“aí acaba que **foge** um pouquinho do contexto do/do/de escrever um **TEXTO** ... eles **só escrevem agora** ... **INFELIZMENTE** ... o modelo DE **redação** ... do ENEM”). Redação não é sinônimo de texto, como pode ser visto. E a restrição à redação, que tem como fim específico o ENEM, é vista como um trabalho limitado, o que pode ser percebido no uso de “só” e na lamentação que ela expressa (“INFELIZMENTE”). Isso se reforça se retomamos a importância que ela atribui aos gêneros pela função social que desempenham, o que se perde na redação, como discutimos no primeiro capítulo.

Após explicar o que vem sendo feito hoje, e que é isso que reforça a necessidade de desenvolvimento de um trabalho mais crítico, Manuela mostra o que caracteriza este último. Ela enfoca a escrita, não falando sobre a leitura. O trabalho crítico, para ela, tem como base o *feedback* e a reescrita, os quais possibilitam um contato maior do aluno com o próprio texto e o ensina a fazer as correções necessárias sem apenas consertar aquilo que o professor apontou; a fazer uma nova escrita, posicionando-se frente ao próprio texto. Ao falar do trabalho crítico a graduanda substitui a redação por gêneros textuais, tais como conto, crônica, ratificando o que já havia dito anteriormente. É importante ressaltar que, tanto para falar sobre o trabalho limitado que se volta apenas para o ENEM, quanto para falar sobre o trabalho crítico, Manuela toma como base sua experiência no PIBID, onde teve oportunidade de

desenvolver os dois tipos de trabalho. É com base nisso que ela atribui importância maior ao segundo.

Quando perguntamos a Cecília sobre o trabalho com gêneros textuais, rapidamente ela retoma em seu Discurso uma disciplina cursada na graduação há pouco tempo sobre o tema. Em seguida, toma como base sua experiência enquanto aluna do Ensino Básico. A partir disso, a graduanda contrasta dois modelos Discursivos sobre o tópico em questão, falando do quanto aquilo que era feito enquanto estava na escola é diferente do que aprende no curso de Letras. Desta forma, a graduanda filia-se ao último Discurso, pois pensa ser mais adequado e considera exequível. Enquanto o trabalho que era feito na sua época de aluna tinha muito foco no texto, a proposta da universidade propicia a aproximação entre a aula e a vida do aluno, fazendo com que ele perceba a relevância do que está aprendendo para a sua vivência fora da escola. Esta forma de aproximação se deve ao aspecto comunicativo, já que é a partir dos gêneros que interagimos nas mais diversas esferas de nosso cotidiano. Se esse fator diferencia o trabalho que era desenvolvido quando Cecília era aluna da escola e o que ela aprende na universidade, o primeiro, então, não tinha foco na função social dos gêneros. Isso nos permite entender melhor o que ela diz sobre o trabalho realizado na escola ter foco no “texto”, o qual, em oposição ao todo que constitui sentido e que tem uma finalidade de comunicação, é pensado enquanto um apego à materialidade.

Chama atenção, aqui, que Cecília, mesmo ao se filiar ao Discurso acadêmico, valorizando a função social dos gêneros, trata o professor como “transmissor” de conhecimento e o aluno como aquele que deve estar interessado em buscá-lo (logo, não o tem), e os gêneros facilitam o processo por gerar interesse no educando. Essa forma de pensar a relação professor/aluno nos remete a uma educação bancária, em que o primeiro faz comunicados, deposita conhecimentos na cabeça de quem não os possui, os discentes. Isso contraria uma das responsabilidades sociais apontadas por Cecília: o professor como mediador do desenvolvimento de pensamento crítico.

Sobre os temas, ela não os relaciona diretamente aos textos trabalhados. Fala não de suas experiências ou do que pretende levar para a aula quando for professora, mas daquilo que alguns docentes fazem e que ela considera problemático: o trabalho com temas polêmicos. Isso porque considera que os alunos são imaturos para esse tipo de questão, o que exige cuidado por parte do professor. Lembra, nesse sentido, o Discurso de Manuela, que levanta o mesmo ponto e fala da possibilidade de entendimento errado por parte do aluno.

Ao dizer das expectativas em relação ao trabalho com texto, Cecília também fala sobre o que acha que outros professores esperam, não ela própria. Ela pensa que a expectativa é que



os alunos sejam capazes de produzir um texto coerente, de forma que enfatiza a escrita e deixa de lado a leitura. Contudo, destaca que a expectativa não corresponde ao que de fato ocorre, tanto por falta de interesse dos alunos, quanto por falta de preparo dos professores.

#### **3.1.4.1. Visão panorâmica do quarto eixo temático**

A necessidade de criar um eixo temático para falar exclusivamente sobre o texto se deve ao fato de que em todos os discursos analisados ele está diretamente relacionado à responsabilidade social do professor de LP. Isso não quer dizer que todos os professores definem da mesma maneira a responsabilidade social, mas que, independente da forma como a enxergam, o texto exerce uma importante função em seu cumprimento. Tendo em vista que todo texto é materialização de um gênero textual, estes também são recorrentes nas falas dos entrevistados a respeito deste tópico.

Tentaremos deixar mais explícita a importância atribuída aos textos trazendo algumas das funções desempenhadas e que são relacionadas pelos participantes à responsabilidade social. Quando o que é destacado é a necessidade de tornar os conteúdos significativos para o aluno, é valorizada a aproximação entre aquilo que ele vivencia em seu contexto extraescolar e o que aprende na escola. O texto se mostra como mediador nesta relação, já que, a partir dele, vários temas rotineiros podem ser discutidos e, ainda, tendo em vista que toda atividade acontece através de um gênero, todos os alunos estão em contato com diversos deles em seus cotidianos. Assim, qualquer conteúdo pode e deve ser desenvolvido a partir dos gêneros para ser significativo; o aspecto gramatical, por exemplo, fica contextualizado quando é trabalhado desta forma, fazendo parte da composição textual, de sua coerência, de forma que o aluno consiga entender o sentido e a importância do tópico.

Quando a responsabilidade ressaltada é a formação de cidadãos, há grande preocupação com o posicionamento do discente enquanto sujeito e, então, mais uma vez, o texto exerce seu papel, seja pela leitura ou pela escrita, seja pelos temas que ele permite discutir ou pelo trabalho textual em si. Sendo a criticidade uma parte essencial da formação de cidadãos, uma leitura menos ingênua precisa ser trabalhada, de forma que o aluno consiga entender e questionar aquilo que lê, posicionar-se frente aos textos com que se depara. Além disso, tal processo de leitura permite o contato com diversos pontos de vista, de forma a ser possível criar debates e fortalecer o processo argumentativo, o que também incentiva o posicionamento fundamentado. Há uma preocupação também com a comunicação dos alunos, que eles tanto consigam dizer aquilo que querem de forma eficaz, quanto entenderem bem

aquilo que lhes chega. Tal processo de comunicação envolve a troca verbal entre sujeitos, processos de fala ou escrita, bem como leitura, mas também se estende ao ato de colocar-se no mundo enquanto alguém que dele faz parte. É um processo de aprender a ouvir o outro, dialogar, bem como posicionar-se frente aos aspectos sociais, concordando ou discordando, mas sabendo respeitar opiniões, sempre com argumentação e cuidado para não ofender o outro.

A partir do texto, qualquer conteúdo pode ser trabalhado, como já dissemos. Um aspecto muito destacado como possibilidade de trabalho a partir dele e que é visto como muito importante para a vida do aluno é a variação linguística, tanto para aprender a valorizar a própria cultura e a língua que fala sua comunidade, bem como respeitar a dos colegas e de outras pessoas, mas também para ampliar as variedades a que o aluno tem acesso, de forma que consiga refletir sobre estas questões de linguagem e ter acesso a variedades socialmente valorizadas.

Percebemos que, às vezes, chega a existir uma visão ingênua por parte dos professores a respeito do domínio de vários gêneros, variações, da língua, enfim, como algo que garante automaticamente um domínio de si, o direito de posicionar-se e atuar na sociedade. Não podemos negar o caráter emancipatório do aprendizado da língua, mas também não podemos deixar de considerar ingênuo e, até mesmo, reducionista colocar a língua como único fator que gera desigualdades e, portanto, seu domínio como garantia de combatê-las. Essa grande aposta acaba, inclusive, por sobrecarregar os professores de LP, que se sentem cobrados a propiciar tudo isso ao aluno, como se fosse responsável e capaz de garantir uma “vida de sucesso” a cada um deles. Como, também, se o trabalho com a língua e com o texto fosse uma responsabilidade apenas do professor de Português, inclusive garantindo o aprendizado em outras disciplinas quando consegue fazer um bom trabalho de interpretação.

A partir do momento em que o texto exerce um papel tão importante na aula, sendo um dos principais fatores de responsabilidade social para o professor de Português, e que este se considera o único responsável pelo trabalho com a linguagem, uma grande carga é colocada em suas costas, que não diz respeito apenas ao aprendizado de um conteúdo, mas ao contato com algo que é importante na escola e principalmente no contexto extraescolar e, mais que isso, no sucesso ou fracasso dos alunos enquanto sujeitos e até enquanto alunos de outras disciplinas.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que, se o texto permite formar cidadãos, sujeitos que se posicionam no mundo a partir do contato com diferentes argumentos e visões, ele é automaticamente contrário à neutralidade, a qual, como já vimos, é apontada como algo

que, se fosse possível acontecer, inviabilizaria o cumprimento de responsabilidades sociais, já que está na contramão delas.

Algo que chamou muita atenção foi a recorrência do trabalho com gêneros nos Discursos e o modo como é pensado. Muitas vezes, a incompreensão acerca do tema levou a discursos contraditórios e conflituosos. Há uma tentativa de adequação às cobranças dos discursos oficiais, aos conhecimentos teóricos atuais, de modo que os gêneros são, muitas vezes, valorizados sem, contudo, serem compreendidos, sem que se entenda a real importância de planejar aulas que partam deles. Nesses casos, há um apego teórico muito grande, em que nomenclaturas são o foco do trabalho desenvolvido: a identificação de gêneros e tipos textuais com o mero objetivo de classificá-los, deixando de lado as funções comunicativas. Alguns professores que direcionam a aula desta maneira demonstram domínio de conceitos, o que mostra que dominar uma teoria não significa entender sua importância e desenvolver um trabalho significativo na prática, de forma que há valorização do tópico no discurso, mas não no Discurso; os gêneros não compõem, de fato, o modelo Discursivo daquele profissional sobre a aula de Português, de forma que não chegam a ser um trabalho efetivo, na medida em que são tratados apenas como mais um conteúdo a ser decorado e, em seguida, abandonado. Ainda assim, tais professores consideram-se alinhados aos discursos oficiais e às teorias do ensino sobre os gêneros pelo simples fato de falar sobre eles.

Na medida em que o docente não sabe como de fato desenvolver a aula a partir de textos e entende que a gramática é um componente que não compõe as teorias da linguística, ele se vê em conflito a todo instante, mantendo um trabalho estrutural com a gramática, desvinculado do texto, mas, ao mesmo tempo, negando sua importância por acreditar que o discurso oficial exclui o conteúdo gramatical. Em outros casos, nem a parte teórica nem a prática são bem desenvolvidas; o professor não demonstra domínio sobre o tópico em nenhuma das dimensões, e os gêneros aparecem como algo que deve ser valorizado simplesmente por serem cobrados, inclusive, nas avaliações externas e pela superintendência. Por outro lado, percebemos que pequenas confusões conceituais não atrapalham o desenvolvimento de um trabalho significativo quando a real importância do tópico é compreendida, quando a teoria foi introjetada.

### **3.1.5. Responsabilidade social e individualidade**

#### **Professores**

Juliana pensa a questão da individualidade como uma “atenção especial” da qual alguns alunos precisam. Mas ela afirma que nem sempre é possível atender a essa demanda, mesmo percebendo que ela existe. A docente traz como exemplo suas turmas de oitavo ano para fins de comparação. Em turmas mais homogêneas, em que poucos alunos têm dificuldade em relação ao conteúdo, a professora consegue dar essa atenção mais individualizada “colocando um colega pra ajudar”. Percebemos, desde já, que mesmo nestas turmas, em que é mais fácil dar atenção individual, o professor, sozinho, não consegue fazer este tipo de trabalho. É preciso colocar um colega que tenha menos dificuldades para ajudar.

Os problemas se tornam maiores conforme aumenta a heterogeneidade. Nesse caso, alunos que se desenvolvem com maior rapidez terminam as atividades propostas bem antes e precisam ter o tempo preenchido com outras propostas e tarefas; entretanto, no outro extremo, há aqueles alunos que, na mesma turma, não conseguem desenvolver as atividades e estão sempre atrasados em relação aos colegas, o que exige uma presença constante do professor. Os problemas surgem quando a diversidade aumenta, o que é esperado, já que várias “individualidades” se fazem presentes, cada uma com uma demanda, com características próprias, as quais podem contrastar com as necessidades dos outros discentes em muitos pontos. Diante de tanta diversidade, essa atenção passa a ser pensada pela docente a partir de grupos de pessoas que se assemelham, uma maneira de tentar abarcar ao máximo as necessidades de cada um e respeitar suas características.

Juliana traz um exemplo para mostrar como lida com o tema em sua prática, sempre enfatizando que acha difícil lidar com a questão. O exemplo é a produção de textos, mas o importante é notar a forma de trabalhar, independente de qual seja o conteúdo: visto que atender cada um é completamente inviável, a professora tenta abarcar a individualidade em grupos, e isso é feito através da oferta de opções, de certa liberdade para que o aluno tente encontrar algo com o que se identifique mais ao desenvolver a atividade. Tenta, portanto, valorizar as habilidades apresentadas por cada um.

Isso demonstra que o foco não é impor algo e “testar” os alunos sem que sejam observadas suas limitações, mas buscar desenvolvê-las a partir do que apresentam como habilidades. Ela insiste para que o aluno produza algo, que ele desenvolva, de alguma forma, a proposta, ainda que precise, para isso, abrir mão de um planejamento inicial, de uma programação única. No caso da produção textual, quando percebe que aquele aluno não fará o que foi pedido porque não tem afinidade com a escrita, a professora abre mão do que havia planejado, pois o foco é fazer com que o discente escreva, independente do que seja; para

conseguir isso, a professora precisa considerar os interesses do aluno, permitindo que a escrita se desenvolva a partir deles. Logo, suas ações demonstram respeito em relação às limitações de cada e, na medida do possível, o atendimento dessas demandas. Percebemos, então, que, embora Juliana ache muito difícil atender esses “públicos diferentes na mesma sala” (p. 8), tenta encontrar soluções, o que é condizente com o Discurso que ela apresenta ao longo de sua fala, colocando sempre as ações em primeiro plano, como forma de superar os problemas.

Perguntamos a Nathália o que ela pensa sobre os PCNs e ela fala de uma lacuna deixada nas diretrizes, pois acredita que não há espaço para serem trabalhadas as especificidades de cada contexto. Assim, Nathália ressalta a todo instante a questão da individualidade, mas sem falar explicitamente o termo. É nesse sentido que ela diz da necessidade de fugir do “programa” em alguns momentos para atender às necessidades “DA sala de aula”. A “sala de aula” aqui pode ser entendida como os alunos em seu conjunto e o direcionamento dado pelo professor, pessoas que compõem essa sala. As aulas, portanto, giram em torno dessas demandas (Quadro 100).

Tal como é para Juliana, essa individualidade, para Nathália, é atendida coletivamente, por mais paradoxal que isso possa parecer. Até mesmo o exemplo trazido pelas duas professoras é parecido, pois tem como foco a comparação entre turmas diferentes de uma mesma série para demonstrar como esses agrupamentos de indivíduos diferentes, mesmo que tenham idades próximas, que tenham a mesma professora e um mesmo planejamento de conteúdo, não têm um padrão, têm necessidades e características diferentes. Então, essa individualidade é observada por turma, como podemos ver nos trechos do quadro 100.

É interessante também perceber como Nathália estabelece a relação entre aquilo que ela planeja para as aulas e o que de fato ocorre, mostrando como o prescrito e o real são diferentes, mesmo para a professora que já leciona há anos e está acostumada com o último, fazendo seus planejamentos a partir de seus conhecimentos sobre a realidade, o que mostra a sala de aula como um lugar repleto de inesperados. Isso também é percebido quando Nathália mostra que, muitas vezes, prepara algo que acredita ser completamente compatível com os gostos dos alunos e é mal recebido, enquanto em outras situações mal tem tempo para preparar a aula e ela flui de um modo incomum, com os discentes interagindo e se dedicando à proposta.

Ao mesmo tempo em que a individualidade é pensada coletivamente, a professora fala em “experiência de cada um ... como cada um conduz a aula”, o que nos faz pensar no indivíduo sozinho, não agrupado. Em outros momentos de sua fala, por exemplo, ela diz da preocupação que tem com aluno que é muito quietinho, mas que também é preciso ter um

olhar atento a quem é agitado o tempo todo, demonstrando que o comportamento pode ser uma forma de chamar atenção para um problema. Ao sentir-se responsável por ficar atenta ao modo como cada um se expressa, como cada um se comporta e explicita os problemas enfrentados, Nathália está atenta a cada indivíduo que compõe o todo de sua sala. Assim, podemos pensar que a experiência de cada um é levada em conta no sentido de que é isso que permite o agrupamento, é isso que caracteriza o grupo e faz com que uma turma seja diferente da outra, por exemplo.

Ao longo do Discurso de Nathália, vamos percebendo que a experiência é algo muito importante para ela, e o motivo disso é identificado em sua fala. A professora traça todo um trajeto, um relato de suas próprias experiências em que vai narrando várias dificuldades enfrentadas por ela, desde o início de sua escolarização até os dias atuais, enquanto professora de LP. É essa experiência pessoal, repleta de dificuldades, que faz com que a questão da experiência e da individualidade seja central em sua aula. Nathália sempre parte da reflexão de como foi a sua trajetória para, então, dizer como enxerga o desenvolvimento de seus alunos, como deve funcionar uma aula, tendo sempre como base suas próprias experiências. Assim, todo seu Discurso remete a todo instante à questão da individualidade, do respeito às limitações e características de cada um, do cuidado, por exemplo, que se deve ter no momento de fazer uma correção para não ferir aquele sujeito. Mesmo que a palavra “individualidade” só surja quando questionamos a professora especificamente sobre o tema, essa noção se faz presente o tempo todo.

Entretanto, é muito interessante notar que, ao abordar diretamente este tema, Nathália se embaraça um pouco, considerando difícil a pergunta feita [“a individualidade ... é: ... essa é difícil né?” (p. 39)]. Ao perceber que a entrevistada fica um pouco constrangida, penso que talvez ela esteja confusa em relação ao termo usado – individualidade -, já que a todo instante Nathália se referia a ela sem citar nome. É por isso que tento explicar: “eu acho que você acabou falando um pouco sobre isso né? quando você fala que olha a necessidade” (p. 39), mas Nathália rapidamente responde, mostrando que, na verdade, a entrevistadora é que não tinha entendido sua colocação.

A dificuldade para ela não era em falar sobre a individualidade, mas em percebê-la, em “enxergar a individualidade no aluno” (p. 39), o que foi uma surpresa, já que isso parecia tão simples para a professora quando ela falava do tema sem nomeá-lo. A docente explica que, muitas vezes, por exemplo, o aluno apresenta um comportamento na escola que é preocupante e prejudicial ao seu desenvolvimento, seja por ser muito quieto ou por ser muito agitado; assim, há necessidade da presença de familiares na escola, e essa presença muitas

vezes faz com que pais e professores percebam que o comportamento do aluno na escola e em casa é muito diferente. Ou seja, o aluno não tem uma identidade única, mas muitas em contextos diferentes e, até mesmo, em épocas diferentes de sua vida, dependendo da realidade que tem vivenciado; ou, até mesmo, se ele gosta ou não da disciplina, do professor, algo que Nathália também aborda quando fala da empatia ou do nojo que o “menino sente”.

No fim, a individualidade é algo muito complexo, que “leva **tem-po** pra gente conhecer” (p. 39), e é por isso que é tão difícil de ser enxergada. Conforme as palavras da docente, “é/o aluno ... é sem/o se::r ... é sempre uma surpresa [...] a gente não conhece a gente mesmo” (p. 40), demonstrando o quanto essa identidade é difícil de ser definida, justamente porque ela não é uma, mas muitas.

Ainda sobre essa dificuldade em definir a individualidade, da divergência de comportamento de acordo com a variação de inúmeros fatores, Nathália afirma: “às vezes a gente não sabe com quem tá trabalhando [...] né? na maioria das vezes eu consigo perceber ... mas e **ar-ran-car** essa re/essa ver-da-dei::-ra individualidade?” (p. 41). As individualidades, portanto, estão relacionadas às várias identidades que o aluno desempenha nos mais variados contextos e situações, com as relações que ele estabelece dentro desses variados contextos. Então ela não é fixa, mas algo que o professor vai percebendo, e que pode ser diferente do que o pai do aluno percebe, pois muda o contexto, mudando também a atividade desempenhada e a forma de estabelecer relações; tudo isso mostra que a individualidade é respeitada de acordo com aquilo que o aluno demonstra através de comportamentos e conforme o que ele deixa a professora perceber no dia a dia. Se ela entende que algo é uma demanda do aluno, que é uma dificuldade, que o contexto familiar prejudicou seu desenvolvimento escolar ou o cumprimento de alguma tarefa, então há uma tentativa de flexibilizar a cobrança.

Ao dizer “a gente não sabe daquilo que a gente é capaz”, Nathália mais uma vez demonstra partir de si para perceber o outro, para relacionar-se com o outro, o aluno, no caso da sala de aula. Se é difícil conhecer a si próprio, não tem como ser fácil conhecer o outro. Se não sei do que sou capaz, e essa fala retoma toda a trajetória de dificuldades e superação de obstáculos e expectativas por parte de Nathália, não posso afirmar do que o outro é ou não capaz. Mais ainda: é preciso respeitar o tempo do outro, porque talvez ele também não conheça suas próprias capacidades. Assim, Nathália leva questões de sua vida para o trabalho, especialmente na forma de se relacionar com os alunos (“a gente não sabe daquilo que a gente é capaz [...] a mesma coisa a gente vê na sala de aula” (p. 40). Aquilo que foi traumático para ela, como a cobrança e as correções de que foi alvo ao longo da vida, torna-se uma experiência da qual ela sempre parte para pensar e agir na sala de aula. Se essa cobrança era

algo que a incomodava e atrapalhava enquanto aluna, então ela vai se policiar enquanto professora (“eu tenho que respeitar cada um”), por mais que seja difícil “enxergar a individualidade no aluno”.

É interessante observar como, mesmo no trabalho com texto, a individualidade é colocada como foco quando a professora fala sobre suas expectativas em relação à leitura e à escrita de seus alunos. Mais uma vez essa atenção às necessidades individuais diz muito das dificuldades de Nathália no Ensino Básico, de forma que suas experiências enquanto aluna interferem na sua identidade profissional. Quando perguntamos a ela o que espera quando trabalha o texto nas aulas, ela responde: “engraçado ... eu/eu levo para eles ... agora essa questão do que eu espero ... eu nunca espero nada ... eu/eles é que me surpreendem” (p. 31). O ato de não esperar está relacionado ao fato de que, para Nathália, “cada um tem o seu tempo [...] **assim como eu** ... é tenho o meu tempo ... **tive o meu tempo** ... não aprendi no tempo que foi necessário ... né? que era/me era co-bra-do” (p. 31). Isso pode ser pensado como uma atenção à individualidade no sentido de que, ao considerar que cada um tem o seu tempo, não seria coerente esperar o mesmo de todos. Levando tudo isso em conta, podemos considerar que a individualidade, para Nathália, tem a ver com esse respeito a cada um, com a observação de cada um, de suas características, limitações e contexto familiar.

Quando perguntamos a Livia sobre a atenção à individualidade na sala de aula, a professora já inicia a sua fala apontando os obstáculos que atrapalham esse tipo de trabalho, de modo que “às vezes é complicado” (p. 79) atender às necessidades de cada um. A fala de Livia mostra que a sala de aula não é o espaço para atender as demandas individuais; quando essa atenção é dada, é na forma de um “trabalho paralelo” (p. 79), apenas em caso considerado “urgente ... mais grave” (p. 79). Visto que a sala de aula não dá espaço para tratar as individualidades, já que a forma como é constituída é, ela própria, geradora de dificuldades para o trabalho docente, a professora, para conseguir atendê-las, ainda que seja apenas em casos graves, precisa encontrar horários alternativos, seja nos módulos ou em horários após a aula, ultrapassando sua carga horária. Se na aula as demandas não são atendidas e um horário especial é destinado ao atendimento dos casos urgentes, significa que os casos não configurados como graves ficam sem atendimento. Essa individualidade parece estar relacionada, para Livia, ao modo como cada aluno aprende o conteúdo, às dificuldades em relação ao aprendizado, pois o trabalho paralelo destina-se ao retorno que a professora dá a seus alunos em relação às atividades propostas.

Mesmo nos casos considerados urgentes, o atendimento às necessidades individuais parece não acontecer como o desejado. O horário alternativo encontrado além dos módulos é



após a aula, mas nem sempre a professora e o aluno podem ficar (Quadro 101). Como pode ser visto no último excerto do referido quadro, muitas vezes a professora nem mesmo consegue identificar exatamente quais são as necessidades daquele aluno que precisa de um atendimento individualizado, que tem maiores dificuldades, ou ele não consegue explicar qual é a sua dificuldade; os maiores obstáculos são o grande número de alunos por sala de aula e a heterogeneidade dessas turmas, assim como foi relatado por Juliana. Os efeitos dessa heterogeneidade são muito próximos dos que Juliana mostra e podem ser percebidos no último excerto. Em uma sala com tantos alunos e onde cada um apresenta um desenvolvimento, fica difícil conciliar tarefas que atendam a cada um e ajudar de forma exclusiva àqueles que tenham mais problemas.

Quanto maior a heterogeneidade, mais as dificuldades aumentam para a professora. Segundo Lívia, quando, em uma aula, ela tenta oferecer esse atendimento individualizado a algum aluno, o restante da turma, conforme vai finalizando as atividades, aproveita o momento de ocupação da professora e acaba se dispersando, de modo que pode surgir algum problema na sala – que provavelmente é conflito entre alunos –, levando a professora a interromper aquele atendimento e dar conta da turma como um todo. Assim, ela nunca consegue concluir o trabalho individualizado que havia começado. Apesar das dificuldades, Juliana tenta encontrar uma saída, apostando no agrupamento de individualidades que se assemelham, já que um trabalho um-por-um é completamente inviável. Lívia não parece encontrar uma saída, pois mesmo as alternativas elencadas por ela são difíceis de serem concretizadas.

A individualidade, para Daniela, também é pensada como “dar uma atenção pra cada um” (p. 93). O que nos chama atenção, em um primeiro olhar, é que, assim como Lívia, Daniela inicia sua fala sobre a noção de individualidade apontando o cenário vivenciado em sala de aula e, assim, justificando o porquê de não ser possível abarcar essa atenção, elencando vários empecilhos. Assim, é estabelecida uma oposição entre vontade e realidade. A vontade de Daniela, enquanto professora, é atentar-se para a individualidade de cada aluno; entretanto, esta vontade não cabe na realidade da sala de aula, pois o conjunto de empecilhos torna impossível sair da vontade de se fazer para realmente fazer, apesar das tentativas (Quadro 102).

A solução encontrada é, assim como Juliana, trabalhar as individualidades dentro da coletividade, ou seja, tentar encontrar as dificuldades que os alunos têm em comum e trabalhá-las na sala de aula. Essas dificuldades dizem respeito mais a questões de conteúdo/aprendizado, pois são observadas, por exemplo, com ajuda da prova, a partir das

“questões que eles erraram mais” (p. 94). Tendo em vista que Daniela se preocupa muito com a aproximação entre conteúdo trabalhado e realidade do aluno, buscando sempre conhecer as características gerais de cada turma para desenvolver planejamentos adequados, a professora está sempre atenta às demandas individuais, ainda que seja a partir do todo.

Sobre a individualidade, Pâmela traz uma condição para que seja vista como interessante: ser possível. Mas as formas verbais utilizadas (seria/fosse) demonstram que não é. Desse modo, sua fala tem início apontando para a individualidade como algo idealizado, cuja concretização é impossível. A conjunção “mas:” abre espaço para a listagem de várias características de uma sala de aula que são consideradas obstáculos para “atender a todos”. Logo, a individualidade é pensada por ela como um atendimento a todos, o qual inclui as afinidades e gostos de cada aluno em relação ao conteúdo - como Pâmela demonstra, cada aluno se identifica mais ou menos com um gênero literário, por exemplo - , mas também à personalidade de cada um. Em salas cheias como as que são encontradas e que abrigam discentes com características tão particulares, um único professor dar conta das individualidades é visto como algo “muito difícil” (p. 108).

Thaiana, assim como as outras professoras, considera importante trabalhar a individualidade, mas dedica grande parte de sua fala a mostrar a dificuldade em se fazer isso, sendo um dos primeiros aspectos que aparecem. O sentido de individualidade para ela é de uma aproximação de cada aluno que busque dar atenção às dificuldades de cada um, ao que cada um está conseguindo aprender nas aulas. Isso é percebido quando Thaiana vai citando os meios que a professora gostaria de usar para atingir este trabalho; ou quando fala sobre a avaliação, que é onde, na prática, é mais fácil trabalhar essa individualidade; ou, ainda, quando, depois de citar todos os empecilhos que impedem que a individualidade seja efetivamente trabalhada, Thaiana afirma que ela fica prejudicada (Quadro 103).

Toda a fala da professora intercala a importância e as dificuldades em relação à individualidade na sala de aula. Como podemos ver nos excertos do quadro 104, Thaiana demonstra o quanto é importante e o quanto os alunos demandam uma atenção individualizada. Ao mesmo tempo, são muitas as dificuldades apontadas, as quais inviabilizam quase que completamente esse trabalho. Ainda assim, levando em conta a importância que essa atenção representa, a professora tenta encontrar saídas para abarcá-la de alguma forma.

É importante ressaltarmos dois pontos: o primeiro deles é o papel que a avaliação representa no tratamento da individualidade. O segundo é a distância que Thaiana levanta entre teoria e prática. Para a professora, esta distância foi uma das maiores dificuldades

encontradas em sua prática docente, o que pode ser visto no último excerto do quadro 104. Em outros momentos a professora também marca que as dificuldades encontradas estão na prática (“é muito difícil [...] a gente conseguir fazer **no dia a dia**”; mais é complicado ... **na prática**”). Em momento algum a professora fala exatamente sobre a existência de uma distância, mas ela pode ser percebida quando Thaiana mostra sua dificuldade a partir da comparação entre as teorias pedagógicas e a sala de aula. A existência de uma distância entre as duas dimensões é o que explica a dificuldade da professora e, ao mesmo tempo, mostra que nas teorias pedagógicas a questão da individualidade é tratada como algo que deve ser feito, não sendo levadas em conta as dificuldades; se fossem, Thaiana não sentiria essa diferença entre o que aprendeu na teoria e o que faz na sala de aula.

Quanto à avaliação, assim como na fala de outras professoras, é interessante notar que ela está muito relacionada à noção de individualidade. Aliás, diante da dificuldade de se trabalhar este tópico no dia a dia da sala de aula, a avaliação é trazida como uma das soluções encontradas para abarcá-la. A avaliação pensada neste momento é pontual (“mensais bimestrais”), e não um processo avaliativo mais extenso, o que incomoda Thaiana. Apesar de seu desejo de não se restringir a esses momentos pontuais, ela considera que é neles que “tem o maior retorno do que que realmente tá sendo ou não tá sendo apreendido em sala” (p. 116).

No Discurso de Thais, os múltiplos saberes de que nos fala Tardif (2000) são destacados. Atreladas à quantidade de alunos existentes em cada sala, as múltiplas funções do professor, que exigem múltiplos saberes, são um dos fatores que impossibilitam a individualidade na sala de aula (Quadro 105), a qual está muito relacionada ao atendimento ao aluno, que parece ser um atendimento voltado para as dificuldades com o conteúdo; visto que Thais faz referência ao contexto da sala de aula e que dificilmente qualquer outra questão de caráter mais íntimo seria tratada nesse espaço, perto dos outros alunos, chegamos a essa conclusão. A professora destaca duas de suas funções, sendo que, para dar conta delas, precisa deixar de lado uma terceira: o atendimento individual, a atenção às dificuldades de cada um. A docente já demonstra um acúmulo de funções quando fala do trabalho com o conteúdo e com a disciplina dos alunos em salas tão cheias, o que pode ser visto no uso de “além de” e “também”.

Nesse cenário, assumir mais uma função, a atenção à individualidade, significa excluir uma das outras duas. Aliás, a atenção à individualidade não é qualquer função; é alguma coisa que, no contexto apresentado, é colocada na contramão da manutenção da disciplina: ao mesmo tempo em que está atendendo um aluno, é preciso que mantenha a disciplina na sala de aula. Ao atender alguém individualmente, é dado espaço para que os alunos conversem e

levantem-se. Dada a incapacidade de conciliação entre a manutenção da disciplina e a atenção à individualidade, Thais precisa escolher entre uma delas, o que significa a exclusão da outra. Desde o início a professora afirma a impossibilidade da atenção individual na sala de aula, demonstrando a escolha feita. Sua decisão é muito influenciada pela cobrança que chega da “escola”: “se eu tô atendendo um alu::no ... os o::utros vão conversa::r vão levanta::r ... e:: **a escola nu::m ... vai gostar disso**”.

É interessante observar que a decisão tomada busca não desagradar à “escola”. Mas esta não é uma pessoa que esboça reações e sentimentos, e sim uma instituição composta por vários segmentos, inclusive pela professora e pelos alunos. É claro que Thais não está fazendo referência a si própria nem aos discentes, os responsabilizados pelos atos de indisciplina (conversar, levantar). “A escola” à qual Thais se refere são pessoas a quem ela deve alguma satisfação, logo, pessoas hierarquicamente superiores, responsáveis pela supervisão e direção. Deste modo, se “a escola” não gostar de algo que aconteceu na sala em que Thais estava lecionando, ela será cobrada por isso. É curioso que a professora tenha atribuído possíveis reações a não-pessoas. Uma explicação possível para isso pode ser dada se nos atentarmos ao contexto em que a interação verbal aconteceu. Como já dissemos, “a escola” está substituindo, provavelmente, seus gestores. Já na introdução dissemos o quanto a entrevista pode amedrontar os colaboradores, mesmo quando a identidade é resguardada.

Além disso, há ainda um fator mais agravante: todas as entrevistas com professores foram realizadas em seus locais de trabalho. No caso de Thais, inclusive, há um momento em que o vídeo precisa ser pausado, pois uma funcionária da escola interrompe a entrevista para fazer perguntas à docente. Tudo isso faz com que o professor precise se policiar em relação ao que diz para não se comprometer, sob o risco de, depois, ser questionado. Essa preocupação se mostrou também no que diz respeito à identificação, pois a docente confirmou várias vezes se teria mesmo sua identidade resguardada. É importante apontar que Thaiana, que também trabalha na escola C, fala sobre o fato de como ter uma chefia muda completamente o que se pensa sobre o trabalho do professor enquanto está na universidade e depois que passa a lecionar.

A tudo isso acrescentamos a grande dificuldade que tivemos em ter acesso à escola C. Visitamos a instituição duas vezes, mas em nenhuma delas nos foi permitido falar com os professores. As entrevistas somente aconteceram porque o contato com as docentes foi feito por intermédio de um terceiro professor, conhecido da entrevistadora. Com autorização de Thaiana e Thais, os contatos telefônicos foram passados por ele. De todas as escolas visitadas, a única onde conseguimos nem mesmo conversar com os professores foi esta, o que

demonstra um fechamento por parte da gestão e explica o modo como Thais faz referência a ela.

Voltando à individualidade, ela é uma impossibilidade por ser incompatível com a manutenção da disciplina, prioridade dos gestores da escola. Thais se vê diante de algo “muito complicado”, demonstrando buscar formas de não abandonar por completo essa atenção, o que gera, muitas vezes, intensificação do trabalho, pois as saídas encontradas envolvem o atendimento às necessidades individuais dos alunos após o expediente, ou levar trabalho para casa, dando abertura para que os alunos tratem sobre assuntos profissionais pelo e-mail ou, até mesmo, por redes sociais, como o *facebook*.

A primeira consideração de Mônica acerca da atenção à individualidade em sala de aula é sobre a dificuldade de se fazer isso (“difícil heim?” p. 142), resposta que veio rapidamente, antes mesmo que terminássemos de fazer a pergunta. A partir de então a professora estabelece uma relação entre ideal e real, estando o trabalho com a individualidade localizado no primeiro, por causa das dificuldades enfrentadas, as quais, diferentemente do ideal – distante dessas dificuldades –, caracterizam o real (Quadro 106). Os tempos verbais utilizados para fazer referência ao ideal e ao real deixam marcado o lugar de cada um deles. O ideal é o lugar do desejo, e não do que de fato acontece; é por isso que o real “é”, no presente, enquanto o ideal, lugar daquilo que se imagina e deseja, “seria”, no futuro do pretérito, que depende de algumas condições para acontecer.

A professora faz uma separação que nos faz lembrar o Discurso de Nathália a respeito da individualidade: há a percepção e há o respeito à individualidade, momentos que são distintos (“a gente **PER-ceber a ... individualidade ... res-pei-tar a individualidade né? que às vezes a gente percebe ... e o mais importante é esse respeitar a individualidade ... difi::cil viu?”). Esse excerto demonstra que a dificuldade maior, para Mônica, é em relação ao segundo, já que às vezes a professora consegue perceber a individualidade, mas nem sempre consegue respeitá-la, devido aos obstáculos que são enfrentados no cotidiano escolar. Um deles é o número de alunos por sala, que as torna superlotadas.**

Ao apontar para essa dificuldade, Mônica retoma em seu Discurso a oposição entre real e ideal, mas na forma de outro eixo: prática e teoria. A professora conta sobre uma proposta de aula que encontrou na *internet*, a qual trabalhava o debate, mas mostrava uma turma com seis alunos (Quadro 107). Nesse momento conseguimos perceber um tom irônico no Discurso de Mônica, um riso que demonstra incômodo em relação à proposta, ou melhor, em relação a sua inadequação, à distância que ela apresenta da prática. A expressão “que ó::timo né?”, seguida do número de alunos que realmente existe na sala de aula, reforça o que

dissemos. A expressão usada funciona como uma marca que separa o ideal do real, que mostra o quanto o primeiro é bom e, ao trazer um número de alunos bem maior (cinco vezes mais) do que o trazido na proposta, destaca o contraste existente entre as duas dimensões, demonstrando o quanto são diferentes e, assim, o quanto a aula vista na *internet* é inviável.

É interessante notar que, em um primeiro momento, Mônica fala em trinta alunos como equivalente ao número encontrado na sala de aula real; após estabelecer o contraste entre as duas dimensões, a professora considera importante trazer a quantidade exata, corrigindo o número trazido anteriormente: “trinta e **CINCO** alunos ... ((risos))” – note que a professora dá ênfase ao “cinco”. A correção feita não traz um número de alunos tão maior do que a quantidade trazida primeiramente, mas Mônica não só faz a correção, como a destaca. Isso não só reforça o contraste dos números (da dimensão ideal e da real), como também mostra que a quantidade esquecida por ela em um primeiro momento e que, portanto, não representa tanta importância, se torna importante para fins de comparação, ganha importância perto de “seis”, número da proposta idealizada. Isto é, a quantidade que em primeiro momento Mônica julgou não ter tanta importância ser esquecida por ser muito pequena é praticamente a mesma que o total de alunos da proposta da *internet*, o que faz com que uma pequena quantidade leve a professora a corrigir o número falado, enfatizando-o.

A partir desta comparação, a docente mostra que o que é proposto teoricamente não serve para a prática; enquanto na teoria é “muito fácil” e “muito bonito” trabalhar o debate, a realidade é caracterizada de forma totalmente oposta: “MUITO difícil”. Enquanto a proposta da *internet* – idealizada – prevê seis alunos, a realidade tem trinta e cinco. O exemplo demonstra a distância entre teoria e prática em um aspecto, mas serve para outros, pois é a partir dele que a professora conclui que essa é a distância entre as duas dimensões e, a partir de então, retorna à questão da individualidade: “porque **na teoria ... ah:: tem que respeitar mas ... e na prática? como fazer isso** na sala de aula?”, trazendo em sua fala outros problemas vivenciados na sala de aula “real” e que inviabilizam a concretização da teoria.

Isso nos mostra que a distância entre teoria e prática não acontece em um aspecto específico nem é ocasionada por uma dificuldade específica. Em qualquer dos aspectos, o que as diferencia, ou melhor, distancia, são os problemas vivenciados na prática e não previstos teoricamente. Especificamente sobre a individualidade, a docente mostra que, em meio à situação descrita, restam tentativas; ações consideradas possíveis vão sendo tomadas quando a individualidade é percebida. O exemplo dado é de quando identifica que algum aluno é muito tímido, ao que a professora procura não expô-lo. Mesmo nas tentativas, o que recebe destaque é o quanto é difícil trabalhar essas questões: “**a gente PEÇA** às vezes viu?” (p. 144).

A atenção à individualidade, para Paula, está relacionada a vários aspectos. Vai desde uma atenção ao comportamento, à personalidade de cada um, até a observação de dificuldades no aprendizado do conteúdo. O Discurso de Paula demonstra que a postura docente em relação ao aluno é, muitas vezes, uma forma de respeito à individualidade. Isso pode ser percebido no exemplo que a professora traz (Quadro 108). Ao ver que algum aluno está com a cabeça abaixada, Paula cita duas possíveis atitudes a serem tomadas: xingá-lo ou procurar saber seus motivos, tentando ajudá-lo. A segunda postura, a que é adotada pela docente, é uma forma de atenção ao indivíduo; mas ela não é adotada por todos os professores, o que pode ser visto no modo como a docente fala sobre o assunto, partindo daquilo que não faz. Mesmo que seja para recusá-lo, o xingamento é uma possibilidade trazida por Paula, o que demonstra que é uma postura existente, adotada por outros professores.

Esse tipo de atitude (uma conversa com um aluno que está triste ou que apresenta um comportamento diferente do comum) é possível de ser tomada em sala de aula em alguns momentos, mas em outros não. Assim, quando a professora percebe questões individuais que precisam de atenção e não podem ser resolvidas na sala, ela tenta encontrar meios de atendê-las, tal como levar o aluno para a sala de professores e pedir que alguém converse com ele. Já nos casos em que a individualidade percebida diz respeito à aprendizagem do conteúdo, o que há é uma tentativa de ajudar o aluno, a qual não se efetiva por alguns fatores, tais como o tamanho das turmas ou a atenção que elas demandam da professora até mesmo em relação à disciplina (“é uma turma muito falante então ... exige atenção o tempo todo”). Isso nos faz lembrar o que dizem Mônica e Thais: a individualidade é uma questão difícil não exatamente por não ser possível percebê-la, mas por nem sempre conseguir respeitá-la. Apesar das tentativas, o que se percebe é que a professora não consegue ajudar os alunos em relação aos conteúdos; logo, não consegue atender à individualidade referente ao aprendizado. A sala de aula é espaço para aprendizado, desde que o discente não apresente dificuldades, pois, neste caso, a professora não conseguirá atender à demanda.

Helena aproveita o modo como fizemos a ela a pergunta sobre a individualidade para formular sua resposta, indicando que talvez a pergunta devesse ser outra; questionamos **como** isso funciona, ao que ela responde que “não funciona”, o que sinaliza que a pergunta mais coerente seria **se** funciona (Quadro 109). Mas o que não funciona está para além da atenção à individualidade, pois a professora estende à sala de aula como um todo. Se nada funciona, com a individualidade não seria diferente (“aluno como indivíduo ... ele **não é tratado como um indivíduo** na sala de aula [...] ele é tratado como ... num grupo” – p. 168-169). Isso se deve a vários fatores, desde o comportamento dos alunos até questões institucionais.

O primeiro fator que aparece é a falta de disciplina (Quadro 110). A docente se coloca em busca de formas a partir das quais seja capaz de controlar as turmas, de conseguir respeito. O problema com a disciplina parece ser bastante difícil de lidar para Helena, pois ela chega a retomar em sua fala métodos bastante antigos e antipedagógicos – a tortura, por exemplo. Neste momento, o Discurso da professora é contraditório, ora trazendo esses métodos como úteis, ora os condenando, intercalando esses dois modelos Discursivos.

O segundo fator é a grande quantidade de alunos, o qual não está desvinculado do primeiro, já que turmas cheias dificultam ainda mais a manutenção da disciplina. Um terceiro conjunto de fatores são as normas impostas pela escola ao professor, o que nos faz lembrar o Discurso de Thaiana quando dizia que uma das diferenças encontradas na prática docente em relação à teoria é o fato de se ter uma chefia. Isso significa que nem sempre o professor tem autonomia total, pois muitas vezes aquilo que ele gostaria de fazer vai contra as imposições da instituição. Como discutimos no primeiro capítulo, é o professor que vai se adequar à rotina do local de trabalho, não o contrário, e isso pode gerar impasses para o docente.

É importante notar que, ao falar sobre a necessidade de se cumprir regras institucionais, Helena diminui o tom de voz e se aproxima da câmera usada pela entrevistadora, como se cochichasse algo. Essa atitude chamou atenção, porque o cochicho está muito relacionado à confidencialidade. Levando em conta que a entrevista foi realizada na escola – mais especificamente na sala de professores, onde tinha uma grande movimentação de outros funcionários e onde vários deles conversaram, inclusive com Helena em um determinado momento – e que ela traz as regras institucionais como barreiras que atrapalham sua ação, esse cochicho pode ser entendido da seguinte forma: o conteúdo é confidencial porque, ao tratar as normas seguidas como problemas, de certa maneira Helena discorda delas. Essa discordância gera um impasse (“como que eu vou lidar com isso entendeu?” – p. 169), o que demonstra que as normas colocadas pela chefia têm peso para a professora e são levadas em consideração; caso contrário, ela agiria conforme seus princípios e ignoraria as ordens; é possível pensar essa discordância como algo que desagrada, o que justifica que a professora não fale sobre ela abertamente, tratando como algo confidencial. É possível que os professores que vão contra os posicionamentos de seus chefes, as pessoas que direcionam a escola, sejam prejudicados de alguma maneira.

Tudo isso faz com que a atenção se volte para o todo, e não para cada um (“não existe indivíduo ali ... né? então eles VÊM com necessidades pra você ... você não consegue suprir” – 169), necessidades estas que parecem ser fruto de uma carência familiar (Quadro 111). Logo após listar várias dificuldades que inviabilizam a atenção à individualidade, Helena



mostra que, na contramão desses empecilhos, há uma demanda a ser atendida, uma “carência muito grande”. Isso explica o sentimento exposto pela professora: de que não consegue fazer algo significativo por cada aluno; percebemos, então, que a professora se sente impotente diante de tanta demanda que não consegue ser atendida (“a gente não consegue: [...] fazer algo significativo”). Não podemos deixar de dar atenção para o fato de que essas necessidades têm origem no núcleo familiar. Originariamente, não são responsabilidade da escola, logo, não deveriam gerar sentimento de impotência nos professores.

O que percebemos, entretanto, é que muitos deles são colocados diante dessa realidade na escola, em que os alunos cobram aquilo que não têm em casa, de modo que os docentes acabam tomando para si a função de suprir lacunas deixadas, inclusive, pelos pais dos alunos. Se a decisão de deixar o estudante ir ao banheiro ou não devido a regras da escola já envolve vários conflitos para a professora e atravança o respeito à individualidade, assumir responsabilidades de outras esferas da vida do aluno quando nem mesmo as referentes ao ambiente escolar se consegue cumprir integralmente por falta de condições, sem dúvida gera sobrecarga para o trabalhador, que se desgasta pelo sentimento de dever não cumprido quando, na realidade, aquele dever não é seu.

### Alunos

Chama atenção, aqui, a diferença percebida entre o Discurso de Luisa e de grande parte das professoras. Elas, como já vimos, comumente iniciavam seus Discursos sobre a individualidade falando dos motivos que a inviabilizam, ou do quanto isso é difícil de ser feito na sala de aula, apesar de ser importante. Já Luisa fala da importância da individualidade ser pensada e atendida e da ausência de preocupação do professor com esses aspectos. Essa atenção à individualidade não é pensada por Luisa como algo que atenda um a um dos discentes, mas que observe os casos de maior demanda, tal como os alunos considerados especiais (Quadro 112).

É interessante observar que os professores sempre partiam de exemplos de suas aulas para dizerem do tópico em discussão, demonstrando suas ações. Luisa parte das ações observadas em outras professoras, nos estágios, para dizer que não existe. Assim, a ausência da atenção à individualidade, por exemplo, é afirmada com base em suas percepções, o que pode ser identificado no uso do verbo “parecer” (“mas pelos estágios que eu fiz ... é: ... **parece** que num/num/num há ... essa: ... essa preocupação”). É importante notar que não é

apenas a ausência deste tópico na sala de aula que Luisa afirma, mas também ausência de preocupação por parte dos professores em trabalhá-lo. As hipóteses feitas pela aluna, por exemplo, em relação à ausência de preocupação, são sempre referentes ao trabalho do outro, e não a si própria enquanto futura professora; ela não fala sobre os aspectos imaginando suas próprias ações. Logo, ela não se coloca na posição de docente de LP, nem mesmo através de suposições, de forma que o estágio, no qual são feitas as observações sobre o trabalho do outro, não é considerado por ela uma experiência, já que afirma e enfatiza a inexistência desta (“não tenho experiência **NENHUMA** como professora de Português” – p. 201).

Também é importante ressaltar que a suposição é em relação à ausência de preocupação por parte do professor, e não sobre a importância deste tópico ser parte da aula, a qual é uma certeza para a graduanda. Desse modo, é possível dizer que Luisa já tinha um modelo Discursivo pronto a respeito disso, o qual, levando em conta que a universitária afirma não ter experiência como professora, advém, provavelmente, do discurso acadêmico, a partir do qual sua identidade profissional é, em grande parte, formada. Como dissemos, muitas vezes ela toma como referência de professor aqueles que lecionaram enquanto ela era aluna do Ensino Básico. Contudo, essa referência não é tomada enquanto modelo do que deve ser feito, mas para dizer daquilo que eles não faziam e/ou não conheciam, mas deveriam, enquanto professores de LP.

Tudo isso nos faz pensar que o modelo Discursivo, aqui, advém do discurso acadêmico. Ao chegar com um modelo já pronto na escola e não encontrá-lo nas ações dos professores, ocorre aquilo que dissemos na introdução deste trabalho: o julgamento de um Discurso com base em outro; o estágio funcionando como forma de verificação do que os professores fazem, se eles agem “corretamente”, tendo como padrão aquilo que é previsto na universidade. Isso explica, por exemplo, o fato de Luisa julgar a ausência da individualidade como ausência de preocupação do professor; se tomarmos como base o Discurso de grande parte das professoras entrevistadas a respeito desse assunto, veremos que a inexistência deste tópico não pode ser tomada como sinônima de ausência de preocupação docente, pois preocupar-se com algo não significa conseguir fazê-lo da maneira pretendida, o que pode ser visto tanto nos Discursos das professoras, quanto na discussão que fizemos no primeiro capítulo (cf. GASPARINI, 2013; GOERGEN, 2011a; TARDIF, 2000).

Como já mostramos, Luisa, diferentemente da maioria das professoras, não aponta problemas que justifiquem o trabalho não realizado com a individualidade. Estes somente aparecem em sua fala quando perguntamos se acreditava existir algum motivo para os professores não darem essa atenção, ao que a graduanda traz alguns problemas como

possibilidades de se explicar a situação. Esse caráter de possibilidade pode ser percebido no uso de “talvez” (“sim ... **talvez eu acho** que ... o número de alunos em sala de aula [...]” – p. 201).

O Discurso de Sofia sobre este aspecto lembra um pouco o de grande parte dos professores, os quais começavam mostrando os problemas que inviabilizavam o trabalho com a individualidade. Ao mesmo tempo em que considera complicado, é também algo importante e necessário. As dificuldades citadas são a quantidade de turmas que cada professor tem e a quantidade de escolas onde trabalham. Sofia toma um dos estágios realizados como referência para mostrar que, apesar de difícil, é possível ser feito um trabalho que leve em conta as individualidades.

Em um primeiro momento, Sofia remete a noção de individualidade ao “acesso” que o professor tem aos alunos, isto é, à possibilidade de aproximar-se deles. Logo após dizer isso, a graduanda retoma um discurso que diz “que não é BOM ser amiga do aluno e tudo mais” (p. 192). Todavia, a maneira como fala sobre o assunto demonstra que a graduanda não pensa a aproximação como uma amizade, e sim como um vínculo que é próprio da atividade docente. Aliás, Sofia destaca que essa relação entre professor e aluno tem um limite, trazendo um Discurso que, assim como o de Thaiana, recusa a assunção de responsabilidades que não são do professor, mas dos pais dos alunos.

Recusar a função materna ou paterna, entretanto, não significa a impossibilidade de qualquer tipo de aproximação, já que isso é um fator crucial no processo de aprendizagem. É que o processo de ensinar não envolve apenas conteúdos, pois trata-se da interação entre pessoas, as quais têm uma vivência fora da escola, interesses e características particulares que precisam ser observados (Quadro 113). Desse modo, o professor atento a esses aspectos consegue ajudar o aluno a aprender melhor. Sofia parte do último estágio realizado para mostrar que essa relação funciona bem na aula e não significa, obrigatoriamente, um envolvimento que ultrapassa os limites da função docente, mas uma forma de conhecer a realidade, facilidades/dificuldades dos alunos para que, a partir disso, o professor possa planejar suas ações.

Percebemos que a noção de individualidade da forma como pensada por Sofia tem relação com a avaliação (Quadro 114). Esse vínculo é mais facilmente percebido quando a graduanda fala sobre o aluno “se dar mal” e a relação que isso pode ter com um aproveitamento insuficiente dos tipos de inteligência pela professora. Visto que é o docente que seleciona o que será avaliado e que é na avaliação que se percebe se o aluno “seu deu bem ou mal”, essa associação parece válida. Logo, até mesmo para avaliar de forma justa o

professor precisa conhecer o indivíduo com quem trabalha para adequar a avaliação e os métodos de ensino, valorizando todos os conhecimentos trazidos pelos discentes. “Abordar todos os tipos de inteligência” nos remete ainda à diversificação dos métodos avaliativos como forma de abarcar habilidades diferentes e, assim, abarcar individualidades de todos os tipos a partir da diversidade do que é cobrado. Assim sendo, a individualidade não parece ser vista, para Sofia, como um atendimento um a um, mas sim um conhecimento das características mais gerais da turma, uma diversificação que permita abarcar peculiaridades, valorizando saberes diversos.

A universitária reconhece a dificuldade de se observar os aspectos individuais, mas tem esperança de que seja possível (“é difícil mas é bem possível” – p. 192). O que Sofia diz sobre a individualidade é coerente com todo o restante de seu Discurso, já que traz como responsabilidade do professor de Português a aproximação entre conteúdo da aula e realidade extraescolar do aluno. Para isso, é preciso conhecer qual é essa realidade, o que só é possível a partir de um acompanhamento mais próximo por parte do professor.

Carolina acha importante a atenção às individualidades, a qual está vinculada à observação das facilidades e dificuldades de cada aluno, permitindo dar atenção especial àqueles que não conseguem se desenvolver sozinhos. Isso não exclui uma atenção mais geral, nem significa que todos os alunos precisam de uma atenção tão exclusiva, mas que aqueles que precisam, devem ter. Essa necessidade é muito associada, no Discurso de Carolina, à educação especial, trazida como uma dificuldade no ensino pela graduanda por acreditar que o atendimento individual demandado não acontece; desta forma, a proposta de incluir que permeia a educação especial não se efetiva, tornando-se, na realidade, exclusão.

Embora considere que esse aspecto não tem sido desenvolvido, acreditar ser possível fazê-lo, porque o professor tem muitas aulas por semana, especialmente o de LP. Além disso, acredita que os alunos têm respeito pelo professor, dependendo da vontade do docente o sucesso deste tópico nas aulas (“se o professor qui-ser ... e assim ... tem que ter muita boa vontade ... e firmeza ... eu acho que consegue”).

Eduarda considera que a individualidade é um aspecto “extremamente importante”, mas logo no início demonstra o quanto é difícil atendê-la, trazendo a grande quantidade de alunos como um empecilho. Ao mesmo tempo, sua visão acerca desse tópico parte da ideia de que não é necessário “FO-CAR ... SÓ naquela pessoa”. Significa perceber, no todo, “as nuances entre os indivíduos”. A universitária propõe uma maneira de se conseguir isto: buscar, a partir de uma pesquisa inicial, conhecer os contextos sociais vivenciados por cada aluno. Assim, seu Discurso, aqui, mantém coerência com o que diz acerca da responsabilidade

social, a qual parte do trabalho com o texto e envolve a abordagem de todos os temas, desde que não se perca de vista o respeito a cada um dos educandos. Para isso, precisa conhecer os indivíduos com quem se relaciona. Logo, é importante essa pesquisa inicial “até pra você não cometer preconceito”. Isso significa que cumprir a responsabilidade social depende da observação das individualidades.

A graduanda garante a impossibilidade de “pensar cem por cento individual em cada aluno”. Assim, traz em seu Discurso uma visão sobre a individualidade que pensa ser possível desenvolver na sala de aula real: observar o perfil de cada turma, tentando respeitar o individual a partir do coletivo. Essa atenção é facilitada com o tempo de convivência, pois ainda que o professor não consiga conhecer completamente cada aluno, ele vai percebendo as principais dificuldades e facilidades. Isso é importante porque direciona o trabalho do docente, o qual pode usar essas percepções “a favor da aula” e do aprendizado dos alunos, valorizando o caráter subjetivo ao invés de tratar os alunos apenas como números. A percepção das singularidades, portanto, é uma forma de orientar o trabalho do professor acerca do que precisa/pode ser trabalhado.

Ao pensar a aproximação entre conteúdo escolar e vida cotidiana dos alunos, mesmo sem falar o termo “individualidade”, Mariana a valoriza, pois é somente conhecendo aspectos individuais do aluno que se consegue entender o contexto social por ele vivido, aproximando o conteúdo dessa vivência. Essa importância da individualidade é afirmada quando a universitária fala especificamente sobre este aspecto. Embora considere algo essencial, pensa ser complicado, difícil de ser feito, pois o professor tem muitas turmas e cada uma delas tem uma quantidade muito grande de alunos.

Todavia, é possível “criar ... algumas maneiras ... pra ajudar” (p. 231). Essas “maneiras” envolvem a constituição de grupos de estudos na própria sala de aula, a seleção de monitores, ações que visam à solução de problemas com o conteúdo e não envolvem apenas o professor, o qual não daria conta de todas as individualidades sozinho. Essas soluções são formas de os próprios colegas se ajudarem. Em casos que necessitam da intervenção maior do próprio docente, é possível usar os horários de módulo. Há, ainda, soluções pensadas a partir do apoio de outras pessoas, mas não mais os colegas, e sim os familiares dos alunos, o que envolve a noção de integração proposta pelos PCNs. Mas, ao propor, a graduanda já mostra que, embora seja uma possível solução, está muito restrita às ideias, porque não acontece; assim sendo, já adianta que a integração não existe, pois a família não acompanha o aluno.

A individualidade é uma dimensão que Murilo considera complicada de se trabalhar no contexto educacional que vivenciamos. Isso porque há muitas dificuldades que o

caracterizam: a quantidade de alunos por sala de aula, o curto tempo de aula e a necessidade de seguir um cronograma. Este, muitas vezes, é desproporcional em relação ao curto tempo que se tem, pois muitos aspectos são propostos, tornando-o muito extenso. Diante disso, os professores vivem uma “correria” em sala de aula, de modo que não são estabelecidas prioridades e aspectos importantes, como a individualidade, deixam de ser observados (“e por fim ... cê ... no fim cê fala ... quê que o aluno ... fa::lou na/quê que meu aluno FEZ? participou? NA::da ... ele só ficou me escutando e copiando as coisas” – p. 279).

Esse excerto indica que o sentido da individualidade, para Murilo, está na participação do aluno na aula, não apenas enquanto ouvinte, mas como alguém que ocupa um lugar enquanto sujeito, tendo voz e direito de posicionar-se. Isso, porém, não é algo percebido em grande parte das aulas, que são mecânicas e corridas, tratando o aluno apenas como aquele que ouve. Logo, seu espaço de fala fica muito restrito. Ser mecânica, contudo, não é uma característica que Murilo considera própria da aula. Isso pode ser percebido quando ele, em uma espécie de correção ainda em tempo, substitui o verbo “ser”, que indica essa inerência, permanência de algo, pelo “estar”, o qual é enfatizado pela entonação como forma de marcar, explicitamente, a alteração. Este último, ao contrário do primeiro, traz a possibilidade de mudança, já sem o caráter de fixidez.

Isso explica o fato de que, embora não perceba essa questão sendo atendida em grande parte das aulas, traz possíveis soluções que permitiriam alterar o cenário, mostrando que é possível tornar a aula menos mecânica e, assim, dar espaço à subjetividade. Suas propostas envolvem atividades que “puXAssé ... alguma coisa do aluno” (p. 278), o que é uma maneira de fazer com que ele se posicione, manifeste sua opinião. Nesse sentido, a resenha é elencada como um tipo de atividade que conseguiria cumprir o objetivo descrito.

Como podemos ver, o Discurso de Murilo sobre a individualidade lembra muito a discussão que desenvolvemos no primeiro capítulo, baseados em Freire (2015), a respeito do diálogo, da disponibilidade para o outro. Os outros professores/futuros professores, de um modo geral, também esbarram neste aspecto; contudo, embora não sejam Discursos divergentes, Murilo traz outro foco para a questão. Os Discursos observados até então pensavam a atenção à individualidade como uma atenção que o professor precisa dar ao que o aluno fala, à sua realidade, compreendendo e respeitando as singularidades. Pensavam também como o respeito à opinião do outro, o educando.

Murilo também traz esses aspectos, mas vai além. Tudo isso é necessário, mas, para além disso, é preciso propiciar espaços que permitam acontecer, pois, segundo o graduando, não têm existido. Logo, não é possível observar algo se não há espaço para ser mostrado.

Assim, a atenção à individualidade está muito relacionada, para ele, ao ato de cidadania, que precisa ser desenvolvido já na escola, praticando-a: propondo atividades que permitam ao aluno expressar posicionamento e opinião. Logo, a atenção à individualidade é parte essencial das responsabilidades sociais do professor de LP da forma como são pensadas por Murilo, já que dizem respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Chama nossa atenção no Discurso de Murilo que em quase todos os momentos ele faz referência aos professores na posição de um observador externo, tratando-os pelo pronome “eles”. Todavia, isso também acontece em alguns momentos de sua fala sobre os universitários. Assim sendo, ele não se inclui completamente em nenhum dos grupos. Esse processo pode ser explicado se levarmos em conta que o foco da pesquisa é a responsabilidade social do professor de Português vista sob dois ângulos diferentes. Tendo em vista que ser graduando é uma fase com tempo muito determinado e que Murilo estava finalizando o curso, aquele era um momento de transição sem que, contudo, tivesse vivenciado a prática docente.

Para Renata, a individualidade é “super importante” de ser observada. Como já vimos, ao falar sobre o trabalho com texto, essa noção, ainda que não receba esse nome, é valorizada a todo instante, pois o principal objetivo é levar aspectos que sejam significativos para o aluno, que se aproximem do perfil da turma e, para isso, o primeiro passo é fazer uma sondagem. Isso é reafirmado quando fala especificamente sobre este tópico (Quadro 115). Ela toma como referência seu estágio de produção de texto, o único de regência do curso em LP, para mostrar como isso funciona na sala de aula. Para propor a produção de texto, fez antes uma sondagem para ver de qual gênero os alunos mais gostavam. Logo, teve sucesso na atividade proposta, pois atendeu ao interesse demonstrado pelos discentes. Entretanto, Renata desenvolveu apenas essa atividade e em apenas uma aula, e essa experiência é tomada como parâmetro para avaliar o trabalho de outros professores cotidianamente, durante um ano letivo inteiro, com todo um cronograma que precisa ser levado em conta, não sendo possível, em alguns momentos, fazer apenas atividades diferentes do comum ou trabalhar somente assuntos e gêneros escolhidos pelos alunos.

Apesar de essencial, atender às individualidades não significa ser psicólogo do aluno, o que seria extrapolação da função docente, gerando estresse para o professor. Assim, precisa ser observada, mas sempre dentro dos limites da atuação docente. O Discurso de Renata se aproxima do de Mariana, que distribui essa atenção a outras instâncias que possam ajudar, propondo, por exemplo, que os próprios colegas auxiliem uns aos outros. Até porque, talvez

seja mais fácil a comunicação entre alunos, por compartilharem mais características até contextuais.

Com base nos estágios de observação, ela considera que os professores percebem as especificidades de cada aluno, mas que “a maioria prefere mascarar [...] pra não ter trabalho de lidar com eles”. Assim sendo, os alunos são todos tratados de uma mesma forma, tal como se fossem uma “massa homogênea”. Nesse momento ela reproduz um discurso que diz ser o dos professores já atuantes e também de professores da universidade, de que o professor não pode ser psicólogo do aluno. Segundo Renata, para eles, levar em conta a individualidade é ser psicólogo dos alunos, demonstrando a falta de interesse dos professores em darem conta desse aspecto, excluindo-o de suas funções (“simplesmente pra eles não dá então...deixa...le...va assim que...tá tudo bem...é assim que tem que ser”).

Ela concorda que o professor não pode ser psicólogo, pois ainda que ele possa ouvir os problemas pessoais de cada aluno, não pode resolver “quarenta problemas diferentes”. Todavia, também acha “errado” tratar uma sala “de forma homogênea”, pois seria ignorar a individualidade. Nesse sentido, parece defender, então, um meio termo entre essas duas extremidades. O modo como fala sobre o que pensam os professores demonstra que a sua visão a respeito deles é de que não se preocupam nem com seus alunos, nem com a tentativa de desenvolver melhor seu trabalho a respeito desse aspecto.

Heitor pensa a individualidade como algo “extremamente importante”; no entanto, pensa ser também uma dificuldade enfrentada pelos professores no cenário da educação no país. Isso porque há vários problemas que o marcam e, assim, dificultam o trabalho do professor. A individualidade é pensada como uma atenção às especificidades e necessidades de cada aluno, a qual, apesar de sua importância, parece não ser atendida devido aos problemas que permeiam a educação. Dessa forma, os professores não são responsabilizados, já que considera que têm a ação limitada pela estrutura a eles oferecida.

Cecília relaciona a noção de individualidade a um dos fatores que considera ser responsabilidade do professor de Português: buscar fazer com que o aluno seja incluído, não excluído no ambiente da sala de aula. É que, para ela, o professor não olhar a individualidade significa tomar uma posição excludente. Ela considera, por exemplo, que os PCNs não se atentam para isso, pois são “muito generalizantes”, mas não explica mais acerca da questão.

Relacionada a isso está também a educação especial, pois, para Cecília, os alunos dessa categoria são excluídos na sala de aula. Eles não conseguem acompanhar o que é trabalhado e o profissional não sabe lidar com a situação. Para ela, o problema maior não é ausência de verba, pois considera que tem tido investimento, nesse sentido, por parte do



governo. Contudo, não há profissional capacitado para lidar com esse tipo de situação, o que leva os alunos especiais a ficarem excluídos na sala de aula por suas especificidades. Diante desse cenário de problemas que a graduanda relata, a atenção à individualidade, apesar de ser muito importante, não tem sido atendida na sala de aula.

Assim como o PIBID era algo recorrente no Discurso de Manuela a respeito do trabalho com texto, o mesmo acontece quando ela fala sobre a individualidade. Tanto a recorrência com que ele é citado, quanto a maneira como a graduanda fala sobre o Programa, demonstram a importância que ele representa em sua formação, sendo sempre a sua referência de docência, servindo como base para os seus posicionamentos sobre diversos aspectos. Desta forma, o PIBID é algo que influencia seu Discurso, sendo base para a construção de seus modelos Discursivos. A recorrência do Programa em seu Discurso é tão grande que, em determinado momento, ela mesma percebe o quanto fazia referência a ele, achando graça nessa sua percepção (“eu acho também MUITO importante ... como **no PIBID ((risos)) eu vou citar o PIBID sempre (porque) ((risos))**” – p. 302).

A individualidade, com base em sua experiência, é considerada algo muito importante, sendo vinculada, principalmente, à dificuldade de alguns alunos com o conteúdo e às necessidades especiais. Manuela traz um exemplo vivenciado no PIBID de um aluno que tinha dificuldade em acompanhar o conteúdo, diferente de seus colegas, que eram participativos e tinham facilidade para aprender. Esse descompasso em relação aos outros gerava um problema de relacionamento, de forma que ele “era sozinho ... na sala de aula”. Foi preciso o professor perceber e tomar uma atitude frente à questão, o que significa uma atenção à individualidade.

Partindo da observação do exemplo trazido por Manuela (Quadro 116), podemos considerar que seu Discurso se aproxima do de Cecília, pois pensa a atenção à individualidade como posturas tomadas pelo professor que evitem a exclusão de qualquer aluno. Não significa que todos os discentes precisem dessa atenção, até porque sua fala mostra que a sala de aula não é o espaço adequado para tratamento das individualidades, nem mesmo quando apenas um aluno tem essa demanda. Embora seja uma questão importante, parece ser difícil de tratar, pois além de mostrar que é um trabalho feito, em grande parte, fora da sala de aula, fala da necessidade de que tivesse outro professor para dar atenção exclusiva a esses casos, o que demonstra que o docente, sozinho, não dá conta.

Isso se agrava ainda mais quando se trata de alunos com necessidades especiais. Mais uma vez a experiência da graduanda na sala de aula é importante para ela, tomando-a como base; agora fala não mais sobre o PIBID, mas sim um período de substituição como

professora de Língua Inglesa. Isso mostra que a questão pedagógica, do relacionamento com o aluno precisa de uma referência na prática, mesmo que seja de outra disciplina, pois é algo presente em qualquer contexto de sala de aula. E a questão da individualidade é muito menos uma questão de conteúdo do que de relacionamento.

A experiência com algumas alunas surdas mostraram que, naquele caso, Manuela, enquanto professora, não conseguia atender às individualidades, mesmo conseguindo perceber sua existência e se incomodando com aquela situação. Aliás, foi um fator de frustração, por perceber que as alunas estavam ficando prejudicadas, sendo limitadas por uma falta de preparo da pessoa que estava ali como intérprete, exatamente para propiciar a comunicação. Contudo, a intérprete não sabia inglês, enquanto a graduando não sabia Libras. Ela conta que estava cursando a disciplina na graduação, mas que é somente uma e, por isso, insuficiente para permitir uma comunicação de fato. Assim sendo, a individualidade precisa ser observada e atendida, sob o risco de limitar o aprendizado dos alunos; mas, Manuela mostra que nem sempre isso é possível, mesmo que haja vontade por parte do professor.

### **3.1.5.1. Visão panorâmica do quinto eixo temático**

Os sentidos da relação entre individualidade e responsabilidade social são muitos. Independente de qual é a responsabilidade elencada pelos entrevistados, a individualidade é sempre um fator essencial a ser observado para que se consiga cumprir a função assumida. Mas algo que chama muita atenção é que, embora seja extremamente valorizada por todos, muitos dos professores iniciam suas falas sobre o tópico falando das dificuldades que envolvem o tema, que pode nem ser abarcado nas aulas por causa delas. As dificuldades vão desde aspectos estruturais, de falta de condições, tais como número muito grande de alunos por turma, ausência de outros profissionais na escola, como psicólogos e assistentes sociais, heterogeneidade das turmas, até questões institucionais, regras que a própria escola estabelece e que atrapalham a atuação docente. Um exemplo básico citado é a vontade do aluno de ir ao banheiro, mas a necessidade da professora de negar em vários horários por ser algo estabelecido pela coordenação.

Os Discursos mostram que os significados atribuídos à atenção à individualidade são bastante diversos: dar espaço para o aluno posicionar-se; levar em conta seu contexto extraescolar; observar seu comportamento e personalidades e respeitá-los; identificar quais são as dificuldades e habilidades e tentar abarcá-las no processo de avaliação; orientar os

alunos em seus problemas pessoais e familiares; garantir que nenhum estudante seja excluído por suas peculiaridades, sejam elas físicas, de personalidade ou de aprendizado, o que envolve também atendimento aos discentes da educação especial de forma a propiciar igualdade em relação aos colegas no processo de ensino/aprendizagem.

Dadas as dificuldades, que, como já dissemos, muitas vezes são o que sobressai quando o assunto é atenção à individualidade, os professores tentam atender ao aspecto a partir de coletividades. Isto significa que o docente observa características gerais de cada turma e, em cada uma delas, propõe atividades de um ou outro tipo, de acordo com o que foi observado, tentando valorizar os saberes de seus discentes a partir da diversificação. Na avaliação, por exemplo, atividades de diferentes tipos e que exploram diferentes formas de inteligência são propostas, para que todos tenham oportunidade de expressar suas dificuldades e facilidades. É interessante notar que, às vezes, é mais fácil para os professores atender às individualidades no sentido de observação do comportamento do que do próprio conteúdo, da resolução das dificuldades em relação à matéria. Em alguns momentos, eles dizem que até conseguem perceber que o aluno está com dificuldade para acompanhar o conteúdo, mas que não conseguem ajudá-lo. Em outros casos, os professores nem mesmo conseguem saber em qual aspecto o aluno está com problemas. É possível perceber nos Discursos que eles poderiam ser solucionados mais facilmente se houvesse parceria com a família, se ela desse apoio ao filho nas questões pessoais e escolares. Contudo, há uma ausência muito grande desta.

Diante da situação relatada, a sala de aula não se mostra como espaço acolhedor de individualidades, de forma que o professor se sente frustrado por não conseguir ajudar seus alunos em muitas de suas demandas, inclusive de aprendizado, o que é bastante preocupante, pois demonstra que a sala de aula tem deixado de cumprir até mesmo um de seus papéis mais elementares, qual seja, o ensino de conteúdos. O que os docentes fazem, então, é tentar encontrar estratégias e alternativas possíveis em meio a tantos percalços, de forma que acabam por abarcar a individualidade até mesmo sem perceberem, mas nunca na medida em que desejam. Deste modo, este é sempre um aspecto que se situa entre vontade e realidade, demonstrando para os professores e até mesmo para os graduandos a distância entre prescrito e real, sendo este último, sempre permeado de problemas e, por isso, mais difícil que o prescrito. É por isso que os entrevistados sempre comparam o que gostariam de fazer e o que de fato ocorre, demonstrando que muitas teorias que falam sobre o tema não partem da realidade e, assim, não preveem problemas. Isso fica muito explícito no Discurso de uma professora recém-formada, a qual sente que a questão da individualidade é um dos principais

aspectos de distância entre as duas dimensões, já que ela não fazia ideia de que aquele seria o contexto enfrentado, levando um susto com o que encontrou. É exatamente por isso que os professores estão sempre buscando estratégias, já que a individualidade é aspecto totalmente relacionado à responsabilidade social, mas também um desafio a ser encarado na prática docente. Não bastasse a frustração que isso gera, há também uma sobrecarga para o docente, já que ele precisa fazer sucessivas adaptações ao contexto de seu trabalho, o que, como já vimos com a Ergologia, gera desgaste; além disso, acabam extrapolando o horário de trabalho, pois algumas das estratégias encontradas são atender os discentes através de redes sociais ou após a aula.

A atenção à individualidade está tão relacionada à responsabilidade social que os professores falam sobre ela a todo instante, ainda que não citem o termo, o que demonstra que, mesmo não atendendo da maneira que pretendem, preocupam-se com a questão até sem perceber. Entretanto, quando a pergunta é especificamente sobre individualidade, acham difícil falar sobre. Assim, muitas vezes a noção está implícita na forma como agem, podendo ser percebida no Discurso, mas se mostra como uma dificuldade no discurso, pelo motivo que explicamos acima. Abarcar as peculiaridades discentes é difícil não apenas pela existência de problemas na educação, mas porque a própria ideia de individualidade é muito complexa. O aluno não é a mesma pessoa em todos os contextos, com todos os professores, em todos os momentos. Assim, o professor precisa de tempo para conquistar a confiança de cada um e se aproximar para conhecê-los, o que é um processo bem longo. Além disso, no Ensino Fundamental eles ainda estão em processo de formação e amadurecimento, o que faz com que, às vezes, nem o estudante saiba identificar aspectos de sua identidade, problemas que o estejam incomodando, exigindo parceria da escola e da família para ajudarem nesse processo de construção e na percepção de individualidades. Enfim, em alguns momentos ela é difícil de ser percebida e, em outros, de ser atendida.

Outro aspecto preocupante é a educação especial. Alguns entrevistados a descrevem como muito falha e afirmam não saberem o que fazer, por falta de preparo. Chama atenção que este tópico é muito frequente nos Discursos dos graduandos, mas aparece no de apenas uma professora. As outras não comentam sobre o assunto, embora seja muito improvável que nenhuma delas conviva com alunos da educação especial. Seja em relação a esta modalidade de educação ou não, há frequente responsabilização de professores por parte de alguns universitários, mesmo eles reconhecendo que há dificuldades em lidar com o aspecto individual. Há sempre uma aposta na possibilidade de atender às demandas individuais e na falta de preocupação e de vontade dos professores atuantes como causas da inexistência desta

atenção nas escolas. Não conseguimos perceber causas que justificassem a ausência do tema nos Discursos de professores já atuantes, mas acreditamos ser algo que mereça ser investigado em pesquisas posteriores.

A experiência didática, aqui, se mostra como essencial, pois a atenção à individualidade é uma questão não de conteúdo a ser aprendido, mas de relacionamento, algo que se desenvolve na própria prática, em meio a seus problemas característicos. Não basta aprender a importância do tópico na teoria; assim como mostramos no primeiro capítulo que aprender sobre ética não é garantia de um agir ético, aprender sobre individualidade não significa que automaticamente isso será colocado em prática. Muitas vezes só a vontade não basta, o que fica muito claro nos Discursos de todos aqueles que têm algum contato com a prática docente. É muito importante ressaltar que, embora o PIBID tenha se mostrado muito eficaz ao longo de toda a pesquisa, neste tópico especificamente ele não parece dar aos graduandos noção da distância entre prescrito e real. Enquanto todos os professores afirmaram que não falta vontade de atender a cada demanda, mas que é um aspecto muito complicado da educação, apenas graduandos que tiveram outras experiências didáticas além do PIBID, tal como período de substituição na escola regular, tinham mais noção desse obstáculo.

As experiências se mostraram importantes, ainda, quando verificamos que alguns professores se identificam com o problema do aluno e, por isso, sentem-se compelidos a darem atenção àquele aspecto. Isso significa que a experiência enquanto professor é essencial, mas não é a única que compõe a identidade docente; experiências em quaisquer discursos podem interferir na atuação profissional, como ocorre no caso de Nathália: muito do que ela experienciou enquanto aluna do Ensino Básico diz de sua postura enquanto professora.

Por fim, é preciso dizer que a atenção à individualidade tem uma relação muito forte com a avaliação, ainda que esta seja significada como prova tradicional. É que a avaliação cumpre alguns papéis em relação à individualidade, os quais estão relacionados aos momentos prospectivo e retrospectivo característicos daquela. Avaliar o aluno ajuda tanto a identificar dificuldades, quanto a tomar ações para solucionar o que foi encontrado. Mas a avaliação pode ser uma forma de respeitar individualidade, como também de desrespeitar, e isso vai depender de como é realizada. Se é coerente com o que foi trabalho nas aulas e diversifica as atividades, trata-se de uma forma de respeito às características individuais, o que demonstra que este não depende necessariamente de um atendimento um a um, o que seria impossível. Depende muito mais de posturas adotadas pelo docente em relação a todos os componentes de sua aula.

### 3.1.6. Responsabilidade social e as concepções de avaliação

#### Professores

Juliana significa a avaliação como observação dos alunos e de si própria. Ao longo de sua fala, percebemos que, para ela, o aprendizado do discente depende muito das ações do professor, o que justifica a necessidade de uma observação de si. Suas ações parecem coerentes em relação ao que fala, pois a todo momento a avaliação dos alunos acontece concomitantemente à avaliação da professora, que vai observando se desenvolveu o tema de forma que possibilitasse o aprendizado, se suas explicações foram suficientes. Se percebe que não houve aprendizado, retoma o conteúdo “pra tentar fazer de uma outra forma” (p. 8).

Como já dissemos, observamos um Discurso coerente, em que as ações, os valores e a fala são congruentes. Isso porque a professora não apenas avalia a si própria, como usa essa avaliação para realizar mudanças que considera necessárias, para tomar atitudes em relação à própria prática docente. O exemplo que a professora traz é do trabalho com verbos. Tendo considerado insatisfatória a maneira como desenvolveu o conteúdo, a atitude tomada foi pedir para lecionar para a mesma série no ano seguinte e, assim, poder trabalhar a mesma matéria de outra maneira, tentando adequar seu trabalho, aperfeiçoar sua ação. Juliana enfatiza a palavra “tentar”, demonstrando que é uma busca, um aperfeiçoamento que vai sendo feito a partir da própria prática.

Em relação à avaliação dos alunos, percebemos que a individualidade, apesar de não ser explicitamente citada, é abordada e observada a todo instante no modo como Juliana avalia. A pontuação não parece ser o foco, pois ela é distribuída entre muitas atividades, o que é explicado pelo fato de Juliana considerar necessário “avalia::r ... TUDO [...] todo o **desenvolvimento** ... do menino” (p. 10). Assim, o aluno não necessariamente é avaliado em relação aos outros, mas ao que ele antes fazia e o que agora consegue, o quanto ele melhorou em relação ao momento anterior. Ainda que uma atividade não esteja completamente correta, o fato de eles corrigirem [“**SE** eles corrigiram” (p. 9)], o esforço que demonstram em uma tarefa [“se eles **se esforçaram** pra corrigi::r ... eu vi que deu **uma melhorada**”(p. 9)] e a apresentação de qualquer melhora, ainda que não seja completamente satisfatória, são suficientes para que Juliana dê os pontos referentes àquela tarefa.

Outro aspecto que mostra que a pontuação não é prioridade é que a professora oferece pontos extras, desde que os alunos apresentem o que é proposto. Ou seja, o desempenhado de cada um é observado em relação às suas características e dificuldades/facilidades e, apesar de

ser associada à atribuição de pontos, a avaliação não se restringe a isto e esta não é a principal finalidade, como pode ser visto no quadro 117. Nele, podemos perceber que a avaliação é sempre acompanhada da atribuição de pontos, mas isso não é feito na primeira versão do texto escrito, por exemplo. Há sempre um processo de reescrita, e é o desenvolvimento e o esforço observados nesse processo que é pontuado, o que demonstra que o enfoque está nesse desenvolvimento. É por isso que Juliana não considera que avalia as produções, pois não pontua, mas apenas faz “uns risquinhos” apontando os erros.

Isso chama a atenção porque, embora a pontuação não seja algo que desempenhe papel central para Juliana, ela é critério para definir se algo foi ou não avaliado. Estando vinculada à pontuação, distribuir os pontos de diversas formas significa que a avaliação é abrangente, pois valoriza diversos aspectos e habilidades. Essa é uma forma de, a partir do reconhecimento da diversidade, abarcar a individualidade; ao valorizar e propiciar que o aluno mostre seu desenvolvimento em vários aspectos e esferas e não apenas em uma, a professora não valoriza um único saber e, conseqüentemente, não valoriza apenas alunos que o detêm. As dificuldades são avaliadas, mas as habilidades também.

Juliana entende a prova como uma forma de avaliação, mas não a única. Diferentemente do que será observado em outras professoras, elas não são sinônimas. Para conseguir observar aspectos diversos, é preciso oferecer tipos de avaliação diversificados, várias oportunidades para os alunos demonstrarem o que se sabem, de diversas maneiras e sobre saberes diversos, sendo a prova uma dessas formas.

Ao falar sobre a avaliação, Nathália traz vários aspectos que devem ser avaliados e, ao mesmo tempo, várias formas de avaliar o aluno diariamente. Formas e critérios, porém, muitas vezes aparecem juntos e são trazidos de forma espaçada, o que dificulta o entendimento de qual modelo Discursivo está implícito. A produção de texto é uma possibilidade de avaliar, de uma só vez, vários quesitos (“se ele gosta de ler ... se ele é um bom leitor ... é ... se a/a habilidade dele com a língua ... se ele tem mais facilidade pra copiar” – p. 48). Aspectos como comportamento, participação, interesse, interpretação, escrita e caderno também devem ser avaliados. Essa avaliação do caderno é uma maneira de identificar “onde eles – alunos – tão acompanhando” (p. 49). Tudo isso nos leva a crer que a avaliação é entendida como forma que o professor tem de acompanhar o desenvolvimento do aluno, já que Nathália fala em avaliação diária.

Algo que chama muita atenção em seu Discurso é a maneira como fala da avaliação de aspectos formais do texto (alguns pontinhos ... parágrafo ... coisas que já estão esquecidas por eles – p. 49). Aliás, diferentemente de todos os outros aspectos citados, Nathália não fala

da necessidade de avaliação dessas questões, mas sim que “é bom que fiquem claro” (p. 49). Essa necessidade se deve ao fato de que os alunos “não têm essa prática do papel ... né? está difícil a prática do papel” (p. 49). Isso nos remete à oposição que aparece em vários momentos no Discurso da docente entre o novo e o antigo, o papel e a tecnologia, ora enaltecendo um, ora outro; relaciona-se ainda a outra oposição que Nathália estabelece: entre a noção de fenômeno da língua e erro, ao fazer referência à maneira que os alunos lidam com a língua nas redes sociais.

Embora a professora considere um problema, a todo momento ela tenta se mostrar alinhada ao Discurso da linguística, tratando a questão como fenômeno. Ao afirmar a necessidade de avaliar todos os outros aspectos não referentes à questão formal e, do outro lado, trazendo esta última como algo que precisa ficar claro mesmo quando o assunto em pauta é a avaliação, “deixar claro” nos parece uma maneira de substituir a noção de “avaliar”. Assim como a professora se sente incomodada ao falar sobre a gramática, colocando-a em oposição ao trabalho com texto para desqualificar o trabalho com a primeira, aqui ela demonstra um incômodo em dizer da necessidade de avaliar pontuação e paragrafação, como se não pudesse ter avaliação desses aspectos.

Esse incômodo, levando em consideração o Discurso de Nathália como um todo e a maneira como o discurso oficial traz conflitos para ela, talvez esteja relacionado a um medo de estar sendo incoerente com as diretrizes, por talvez pensar que avaliar questões formais não seja bem visto, assim como pensa sobre a gramática. Isso explicaria o fato de afirmar a necessidade de avaliação de todos os outros aspectos e não deixar claro nem mesmo se avalia questões de pontuação e paragrafação.

Lívia, ao falar sobre a noção de avaliação, primeiramente preocupa-se em afirmar o seu caráter obrigatório. Após afirmar esse caráter, a docente parte de uma idealização sobre a prova, de uma situação hipotética para opô-la à realidade. A necessidade de imediatamente afirmar o caráter obrigatório da avaliação na escola e a maneira caricaturesca como fala da idealização sobre a prova – que é a hipótese de não aplicá-la em suas aulas – para, depois, contrastá-la à realidade parecem funcionar como mecanismo de defesa da professora, no sentido de se resguardar de possíveis acusações a respeito de sua visão sobre a avaliação.

Como mostramos no segundo capítulo, o contexto de fala nunca é um dado, mas algo que é construído no momento da fala e a partir do qual o falante decide o que e como falar. Ao observar que a professora considera necessário mostrar a impossibilidade de não aplicar provas, somos levados a crer que o contexto da entrevista é tido por Lívia como um momento em que ela própria e sua atividade profissional são avaliadas, e a imagem que ela tem da



entrevistadora é de alguém que é contrária à prova. A entrevistada, a partir das suposições feitas sobre o contexto, desenvolve seu Discurso e desempenha uma identidade, buscando adequar-se ao que acredita ser esperado dela enquanto professora de LP.

O que nos leva a pensar em mecanismo de proteger sua imagem é, como já dissemos, a preocupação em dizer, imediatamente, da obrigatoriedade da avaliação na escola e, em seguida, trazer uma imagem completamente idealizada sobre avaliação de um modo que beira o sarcasmo, mas, ao mesmo tempo, dizendo de seu desejo de poder escolher não aplicar provas. Esse “desejo”, porém, parece surgir como uma espécie de fantasia, de uma aproximação dessa visão idealizada para, depois, retornar à realidade e mostrar como de fato funciona, como é distante dessa fantasia e como não é possível fugir muito do que está posto. O próprio tom de voz e a forma de falar mudam quando ela passa da fantasia para a realidade. Lívia mesma diz um pouco desse tom de brincadeira quando fala sobre a idealização a respeito da prova. A professora afirma que “brinca” com seus alunos que queria poder não avaliá-los, que “queria ser igual a professora maluquinha ... lá do filme”. Essa noção de fantasia fica ainda mais marcada quando ela parte da visão de um filme, de uma personagem fictícia para caracterizar a visão oposta por ela à realidade.

O primeiro fator que motiva a divisão entre fantasia e realidade é uma cobrança que parte dos pais dos alunos. Como podemos ver no quadro 118, a transição, na fala de Lívia, entre o plano do ideal e do real se dá a partir da oração: “só que não é assim”, momento em que os aspectos da realidade começam a ser trazidos. A avaliação, então, é uma cobrança não apenas institucional, mas também dos pais dos alunos, que desconfiam da qualidade do professor se não há provas a serem assinadas. Avaliação e prova são trazidas como sinônimas, e sua função primeira é servir como “uma forma de cobrança” (p. 79) que vem de vários lados, sempre em direção ao professor. Tendo em vista que é a docente quem aplica a prova, e não as instâncias que cobram dela, a avaliação é, na realidade, uma resposta da professora às cobranças, uma forma de resguardar-se: ao ser cobrada, seja pelos pais ou pela escola, acerca das notas dos alunos, do porquê de uma nota baixa atribuída, a prova é o que a protege. Nesse sentido, é um instrumento de poder, no sentido de que resguarda a docente e “fala” mais do que sua própria palavra.

Após trazer a avaliação como cobrança e mostrar os motivos disso, um novo significado passa a ser atribuído: a noção de autoavaliação passa a ser central. A importância da prova, então, é que os próprios alunos se avaliem, o que não tira a obrigação da professora de avaliá-los – “eu tenho que avaliar vocês” (p. 80). Mas essa autoavaliação envolve, inclusive, um processo de responsabilização do aluno e, mais uma vez, de proteção do

professor quando observamos a relação avaliação/nota/prova (Quadro 119). Quando Lívia fala da cobrança da instituição e dos pais, uma preocupação que surge é com a nota. Se não há uma prova realizada pelos alunos para justificar a nota dada pela docente, não há um meio de provar a validade daquela avaliação.

Nos excertos do quadro 119, a professora significa a avaliação como forma de os alunos se autoavaliarem, mas essa noção de autoavaliação está fortemente vinculada à nota. A partir do momento em que a avaliação é completamente compatível com o desempenho do estudante, a nota é dada a partir desse desempenho, ou seja, ela é alcançada (pelo aluno), não atribuída (pelo professor). Essa visão traz uma objetividade muito grande para a prova, pois são retirados o papel dos critérios de avaliação – que são do professor – e o caráter de construção de uma avaliação, já que é sempre criada pelo professor a partir de escolhas que ele faz. Sendo a nota algo que depende estritamente de ações do aluno, o professor não pode ser responsabilizado por eventuais notas insatisfatórias, pois ele apenas reúne os resultados que os discentes apresentam.

O último excerto demonstra que a autoavaliação também é significada como oportunidade dada ao aluno para que reflita sobre sua atuação discente, buscando identificar o que precisa ser revisto. Ou seja, a prova – e muito possivelmente a nota, já que elas estão sempre relacionadas – são indicativos, para o próprio aluno, do seu desempenho, são reflexos de sua atuação. Mas a professora afirma que a prova é também uma oportunidade para o professor (Quadro 120).

Juliana também pensa a avaliação como oportunidade para o professor, mas no sentido de que seu trabalho pode ser avaliado por si própria, ou seja, há uma corresponsabilização, em que os resultados dependem dos alunos, mas também do trabalho do professor e da própria maneira como a prova foi elaborada – se contemplou ou não efetivamente aquilo que foi estudado em aula. Já no caso de Lívia, a oportunidade para o professor ganha outro significado, tratando-se não de uma autoavaliação, mas sim de mais uma maneira de o docente poder avaliar seus alunos, e não a si própria e ao seu trabalho. É interessante notar que a avaliação que a docente faz dos alunos a partir da prova não tem como ponto central a nota, mas a observação das facilidades e dificuldades dos alunos. Logo, é possível que o primeiro significado que a professora atribui à avaliação, o de cobrança, esteja muito relacionado ao fato de ela ser cobrada por outras instâncias, e essa cobrança está muito vinculada à nota, àquilo que é material e serve como forma de o professor se resguardar, de “provar” justiça e objetividade de suas avaliações.

Outro ponto importante é que a prova, no Discurso de Lívia, aparece como um momento pontual e uma forma de surpreender o professor. Essa noção de “surpreender” merece destaque, pois aproxima a prova, aqui, de algo que, de fato, prova. A aula, que ocupa muito mais tempo no período letivo do que a prova, não mostra de fato o que o aluno sabe, mas esta última, um momento pontual, mostra. Se o discente parece saber, mas apresenta resultados negativos na prova, o que vale é esta, que é tida, então, como uma espécie de “palavra final”, que pode ser tanto uma surpresa negativa quanto positiva. Assim, a avaliação não se dá a partir de outros métodos além da prova, ela não acontece no decorrer das aulas, por exemplo; ao contrário, é desvinculada delas. A prova é “às vezes” um ponto de partida para realização de outro trabalho, o que demonstra o papel secundário que Lívia atribui a ela enquanto instrumento que ajuda a regular o funcionamento da aula, os conteúdos que precisam ou não ser retomados (Quadro 121).

A respeito do que deve ser avaliado, os aspectos textuais estão muito presentes no Discurso de Lívia, cumprindo a função de desenvolver o senso crítico do aluno, a capacidade de comunicar algo, de se expressar e opinar em relação a um assunto, tendo sempre em vista o desenvolvimento da argumentação. Além disso, Lívia aposta em textos que possam levar o estudante a refletir sobre o que leu, preocupando-se com o caráter informativo. Após falar sobre os aspectos textuais, Lívia fala também sobre os gramaticais.

O que é interessante notar é o modo como aborda essa questão gramatical. Sobre o texto, ela traz vários motivos que justificam sua presença na avaliação, dizendo o tempo todo sobre preocupações que são suas enquanto professora. Já em relação à gramática, o mesmo não acontece; ao contrário, a justificativa que Lívia apresenta para sua presença é “que a gente tem que:: fazer” (p. 81), o que demonstra um caráter de obrigatoriedade, não necessariamente de vontade. Essa fala de Lívia é uma maneira de a professora justificar o trabalho com a gramática, a qual aparece como um peso morto, quase que como algo proibido, que por isso precisa ser justificado. Em seguida, Lívia fala de uma tentativa de contextualização da gramática, a qual é fruto de “todas as mudanças que:: ocorrem” (p. 81). Essas mudanças parecem dizer respeito a uma quebra de paradigmas e, por isso, nos remetem aos PCNs, a partir dos quais ocorre alteração na maneira de pensar o trabalho gramatical. Logo, há aí uma tentativa de alinhamento aos discursos oficiais, de mostrar-se atualizada em relação ao que é cobrado dos professores, e isso explica a necessidade de se justificar, inicialmente, em relação ao fato de avaliar os aspectos gramaticais na avaliação, como se eles fossem proibidos.

Lívia mostra do que se trata essa contextualização e qual sua finalidade a partir de alguns exemplos, mostrando que seu objetivo é não deixar a gramática solta e, com isso, sem

sentido, mas sim mostrar a lógica em seu uso, apontar os modos como a língua é estruturada e como isso influencia o sentido, ou seja, provocar reflexões nos alunos mesmo quando o estudo for referente à estrutura da língua, fazer com que ele tenha lógica e sentido para o discente, o que de fato caracteriza um trabalho de contextualização.

Todas as preocupações em se justificar por parte de Lívia, tanto em relação à avaliação, quanto em relação à gramática, demonstram uma preocupação com um julgamento, um medo em relação aos discursos oficiais e ao modo como sua ação docente vai ser vista, o que leva a professora, muitas vezes, a ter um cuidado excessivo, protegendo-se de questões que sequer são propostas pelos documentos – tal como a retirada da gramática –, que partem, portanto, da incompreensão deles. Deste modo, há vestígios de um discurso tradicional mesclado a um discurso de alinhamento aos PCNs.

O tema “avaliação” começa a aparecer na fala de Daniela quando ela fala sobre a individualidade na sala de aula. Nesse momento, a avaliação aparece como sinônimo de prova, o que a mostra como algo mais pontual, que serve tanto para “testar o aluno” (p. 93), quanto como uma forma de auxiliar o trabalho docente, pois ajuda a identificar “as dificuldades gerais” (p. 93) que eles apresentam para serem trabalhadas nas aulas.

Mas, identificar as questões que os alunos erraram mais e, assim, verificar suas dificuldades não parece significar, necessariamente, dificuldade de aprendizagem. Isso porque a prova é vista por Daniela como uma forma de avaliar também a si própria, aquilo que ela conseguiu “aplicar pro aluno ... quê que ele conseguiu assimilar ou não” (p. 94), o que traz uma corresponsabilidade para o processo de aprendizagem, que não é só aprendizagem, mas sim ensino/aprendizagem. Se houve uma frequência de erros em determinado aspecto, significa que não houve aprendizagem, o que pode indicar que a maneira como o conteúdo foi trabalhado pode não ter sido suficiente.

Embora a prova faça parte da avaliação, a professora parece considerar que esta última é um processo mais amplo e não pontual, diferentemente da primeira. Essa nomenclatura é importante porque é ressaltada na fala de Daniela como fator de diferenciação. Ao ser questionada sobre a noção de avaliação, o que acha que é e o que deve ser avaliado, Daniela responde que “a:: aula como um todo [...] né? não só a:: parte da avaliação escrita” (p. 95), isto é, não só a prova deve ser usada como forma de avaliação.

Para conseguir avaliar a aula como um todo, a professora lança mão de vários critérios, tais como a avaliação daquilo que os alunos produzem na aula, do caderno – e isso permite acompanhar o desenvolvimento do discente –, da participação, do raciocínio. Os estudantes são avaliados individualmente, mas também em grupo, e essa segunda forma de

avaliar demonstra valorização do aprendizado de conteúdos, mas também da convivência com o outro, das relações, já que o foco está em instigar os colegas a se ajudarem (“**trabalho em grupo**... essa parte de **um ajudar o outro** ... isso também é **importante**” – p. 96).

Isso tudo demonstra que a prova, um momento pontual, faz parte de um processo maior, a avaliação, que lança mão de vários artifícios e tem como objetivo um “**acompanhamento** do quê que eles tão conseguindo fazer OU não” (p. 95). Ao mesmo tempo, a avaliação é vista também como uma forma de a professora se avaliar, o que confirma a questão da corresponsabilidade da qual havíamos falado. Os trechos do quadro 122 nos permitem entender que Daniela não atribui à avaliação um caráter objetivo, pois os resultados encontrados quando os alunos não se saem bem não são considerados, necessariamente, defasagens dos alunos: a professora entende que há várias formas de “cobrar” um conteúdo, de verificar o aprendizado.

Deste modo, o caráter de construção subjetiva da avaliação é ressaltado, o que significa que ela pode ou não atingir seus objetivos, já que é feita a partir de escolhas que dão ênfase a alguns conteúdos e não a outros, oportunizando que o aluno demonstre umas habilidades e não outras dependendo do que é pedido. Logo, um resultado negativo em uma avaliação pode significar que o aluno não aprendeu por dificuldades que são dele, mas também porque as explicações da professora não foram suficientes; pode significar ainda que ela não abarcou os melhores critérios, que não elencou a melhor forma de observar se os conteúdos realmente foram aprendidos.

Além disso, Daniela mostra que a prova envolve todo um ambiente de tensão, o que significa que não ir bem não consiste, necessariamente, em não saber, porque envolve vários fatores. Isso explica também a necessidade de não restringir a avaliação apenas à prova, pois, como mostra Daniela, o próprio nome que é atribuído a um processo avaliativo pode gerar clima de ansiedade nos alunos. Desta forma, pensamos que a prova, para a professora, é uma forma de acompanhamento que pode auxiliar no desenvolvimento das aulas, e não uma maneira de amedrontar os alunos. Ela sempre se mostra preocupada em encontrar soluções que os tranquilizem para que, de fato, consigam realizar a atividade proposta da melhor maneira, bem como em colocar elementos que os auxiliem, tal como imagens que possam facilitar o entendimento do texto. Uma estratégia encontrada para a questão da nomenclatura é mudá-la. Em vez de prova, usar o termo “atividade avaliativa” como forma de tentar amenizar o desconforto.

O Discurso da professora mostra que, mesmo na prova, tenta cumprir aquilo que considera sua responsabilidade: contextualizar o ensino, de modo a torná-lo familiar para o

aluno. Isso é identificado principalmente quando ela fala acerca dos aspectos que são cobrados. O texto volta a aparecer em oposição ao trabalho com gramática pura e, conseqüentemente, como meio de contextualizar o ensino, inclusive o próprio conteúdo gramatical, buscando uma harmonia e uma coerência interna na prova que permitam a avaliação de um todo, não apenas de alguns aspectos. Essa preocupação em avaliar o todo, tentando diversificar aquilo que é cobrado e buscando identificar qual a melhor maneira de avaliar certo conteúdo em uma turma determinada é uma maneira de tentar abarcar a individualidade.

Chama atenção o modo como Pâmela fala sobre a avaliação, pois ela afirma ser “um assunto meio **polêmico pra mim**” (p. 108). A noção de “polêmico” nos remete a algo que gera debate, que contrasta argumentos divergentes sobre um mesmo assunto, os quais aparecem em sua fala; e “pra mim” direciona essa divergência, o que significa que não necessariamente essa polêmica é uma questão geral, algo que se coloca para outras pessoas (Quadro 123). A polêmica pode ser percebida nos nomes utilizados para se referir ao tema – avaliação e prova – e os significados que vão sendo atribuídos a cada um. Gera polêmica, para ela, o fato de não enxergar na prova um meio eficaz de avaliação, o que é justificado a partir de um jogo com a palavra “prova” que vem se tornando senso comum na forma de pensar a avaliação: prova não prova. Isso se deve ao fato de à prova estarem relacionados vários fatores que interferem em seu resultado e não dizem respeito ao conhecimento que o aluno tem ou não. Os fatores emocionais recebem destaque na fala de Pâmela.

De outro lado está o modelo de avaliação que a agrada, o qual se trata não de um momento específico, mas da percepção da docente acerca do esforço, interesse e participação dos educandos. Dois modelos de avaliação, portanto, são contrapostos. O primeiro, uma visão tradicional que ainda se mantém na escola, está baseado na ideia de que todos os conhecimentos dos alunos podem ser testados em um único momento destinado a esse fim, desconsiderando fatores subjetivos. A prova passa a ser sinônimo de avaliação e substitui um processo. Por esse motivo, Pâmela o considera ineficaz.

De outro lado, temos um modelo que tem como base outro extremo: apenas questões subjetivas são avaliadas. A docente se vê em uma relação de polêmica, recusando o primeiro modelo, mas não aponta para outra forma que permita não necessariamente provar, mas avaliar os conhecimentos. Avaliar apenas participação e esforço não traz um retorno para o professor, nem para o discente; não traz os movimentos prospectivo e retrospectivo a que se propõe o processo de avaliar. Embora se mostre insatisfeita em relação à prova, apontando seus problemas e dizendo o que, além dos conhecimentos, considera importante ser avaliado,

Pâmela não parece deixar de usar a prova. Se assim fosse, não haveria motivo para a professora se enxergar diante de uma polêmica, já que bastaria usar apenas o método que considera adequado. Logo, o que a professora parece fazer é avaliar também fatores subjetivos ignorados pela prova.

Isso justifica a presença da prova desde o início da sua fala, mesmo ela não gostando desse modelo. Prova não é sinônimo de avaliação, mas logo que se fala em “avaliar”, Pâmela remete a ela, o que demonstra que, assim como a gramática, a prova como tradicionalmente é conhecida tem um lugar estabelecido na aula, ainda que seja na tentativa de superação.

Como já vimos, a avaliação, em um primeiro momento, é pensada por Thaiana como uma maneira de observar a individualidade, uma forma de ter um retorno do que foi ou não aprendido pelos alunos. Essa avaliação é pensada como momentos pontuais, no mês e no bimestre, dedicados a esse fim. O fato de ser pontual é algo que incomoda a docente, que mesmo não considerando a melhor saída, é a única encontrada diante das dificuldades vivenciadas em sala de aula. Assim, a utiliza, mesmo que para isso precise agir contra a própria vontade (Quadro 124). Como podemos ver no último excerto, a avaliação aparece vinculada à noção de individualidade, sendo o que permite que esta última seja observada de algum modo. E, novamente, as dificuldades do sistema educativo, tais como falta de tempo e de condições, são o que fazem da avaliação nesse formato – a prova – a melhor saída, mesmo não sendo boa o suficiente para o acompanhamento do aluno.

Thaiana inicia sua fala sobre avaliação dizendo daquilo que faz, de como são as avaliações preparadas por ela. O que a professora busca, inicialmente, é “ser sempre O MAIS coerente ... possível” (p. 117). Essa coerência está relacionada à seleção do que é cobrado e demonstra que a avaliação não é usada por Thaiana como forma de amedrontar ou castigar os alunos, já que somente os conteúdos que a professora percebe que eles estão acompanhando são inseridos. Além disso, o nível de dificuldade dos exercícios é sempre o mesmo dos que os estudantes fizeram em sala de aula. A partir disso, podemos perceber que a avaliação é pensada, de fato, como uma forma de retorno para a professora, de acompanhar o desenvolvimento.

O que prevalece no Discurso de Thais sobre a avaliação é a noção de processo, embora este termo não seja dito explicitamente. Isso pode ser percebido na forma como a professora explica o que deve ser avaliado (Quadro 125). A noção de processo está relacionada a algo que é contínuo, de uma ação que segue curso. Thais fala primeiro na avaliação de desempenho. Nesse caso, o que está em jogo é o rendimento do aluno, o resultado, a eficiência que ele demonstra, remetendo-nos a um discurso que se aproxima da ideologia de

mercado, a qual busca pessoas eficientes, que atendam às expectativas. Logo, porém, Thais corrige a própria fala (“não é nem o desempenho”), dando enfoque à avaliação do desenvolvimento, aproximando-se da avaliação vista como processo. É que avaliar o “desenvolvimento” exige comparação, sendo preciso levar em conta os momentos anteriores dos estudantes. Ou, conforme as palavras da professora, “é tudo interligado”.

Essa comparação faz com que o desempenho por si só não diga tanto sobre o aprendizado, pois quando o foco está naquele, o processo é deixado de lado para dar lugar a um momento específico. Avaliar um único momento sem que ele esteja vinculado aos anteriores não permite analisar se houve melhora (“às vezes o/a/o aluno ... tem o desempenho mais/mais ba::ixo ... mas ele está se desenvolvendo”). Assim, é preciso abrir mão da noção de desempenho por si só quando se quer avaliar o todo; e é isso que faz Thais, pois a partir de então mantém o seu Discurso na direção da ideia de desenvolvimento (“e **SEMPRE observando** ... se:: ele tem mostrado alguma **mudança** ... algum **desenvolvimento** a relação/**em relação ao que foi cobrado antes**”). A palavra “sempre” e a ênfase que a docente dá a ela demonstram a prioridade atribuída a esse tipo de avaliação.

Embora a noção de processo prevaleça, há outro aspecto da avaliação que é destacado, em que a professora a define a partir do que não deve ser. Entra em cena a ideia de avaliação como punição, tomada por Thais como medida do que não deve ser feito. Além de ser forma de avaliar desenvolvimento, não pode ser punitiva, o que a tornaria instrumento de poder do professor que, inclusive, atrapalharia a função central por ela desempenhada: ao tentar punir, a cobrança na avaliação seria em nível diferente do que foi feito nas aulas. Se o que é exigido não foi ensinado, ou não no mesmo nível, perde-se o parâmetro para observação do desenvolvimento, o movimento retrospectivo da avaliação deixa de existir. É por isso que ela fala da necessidade de o conteúdo da avaliação e o trabalhado em sala de aula terem o mesmo nível (“eu acho que tem que ser de aco::rdo com o conteúdo que tá sendo trabalha::do ... naquele ní::vel que te/que ... está sendo trabalhado”). Nesse sentido, o Discurso de Thais se aproxima do de Thaiana, que defende e preza pela coerência na avaliação.

O discurso de Mônica sobre a avaliação é muito interessante, pois percebemos a entrevista funcionando como um momento de reflexão. Assim, dois modelos Discursivos são trazidos e contrastados, um deles advindo de um discurso mais tradicional sobre a educação, enquanto o outro remete a um discurso mais recente, valorizado pelos PCNs e na formação universitária atual. O Discurso no qual Mônica está inserida é o primeiro, mas o segundo surge porque, no momento da entrevista, a professora identifica falhas no método utilizado que chegam a tornar injusta a avaliação; ela chega à conclusão de que essas falhas poderiam



ser evitadas se fosse adotada uma postura mais flexível, e é isso que a aproxima do Discurso dos PCNs.

Em um primeiro momento, ao tentar definir a avaliação, ela é vista por Mônica como algo pontual (Quadro 126). Ao definir a avaliação através da expressão “o próprio nome diz”, imaginamos que a professora irá deter-se à palavra “avaliar”, especificando apenas o que é avaliado naquele momento específico, mas não é o que acontece. A noção de “resgatar” é trazida, o que implica pensar a avaliação como momento de retomada, enfatizando seu caráter retrospectivo. O que é retomado é o conteúdo trabalhado nas aulas (“o que foi da::do”) para que se possa avaliar o aprendizado do aluno: como e “SE” ele aprendeu.

É importante ressaltar que a avaliação enquanto momento normalmente está muito preocupada com a quantificação do aprendizado, com a sua objetivação, motivo pelo qual a nota é algo tão importante. Mas Mônica fala na avaliação como forma de ver “**como** aquele aluno ... **percebeu** ... **como** que ele:: ... ele:: **a-pren-deu** esse co/**conteúdo**”. Ao focar a percepção do discente, o modo como aprende, parece-nos que o fator quantitativo não é algo central e que não é atribuído um caráter objetivo, de padronização ao aprendizado: se o foco é avaliar como o aluno aprendeu, então se pressupõe que não há apenas um modo e que, inclusive, há possibilidade de não ter aprendido (“**SE** ele aprendeu”), o que será “resgatado” no momento da avaliação. Mas a professora não fala sobre o pós-avaliação, se alguma ação é tomada a partir dela, de forma que a avaliação parece ser um fim em si mesmo. A definição de avaliação se encerra com uma expressão que a demonstra como algo simples, sem complicação: “a avaliação nada mais é do que isso né?”; é ainda uma expressão que deixa pouco espaço para debate acerca do tema, isto é, demonstra que o significado por ela atribuído abarca tudo o que é a avaliação.

Porém, curiosamente, o restante do discurso de Mônica demonstra exatamente o contrário: há muito que discutir sobre o tema, portanto, não é algo simples, nem se define apenas pelo que a docente disse anteriormente. É a partir de então que um novo modelo Discursivo aparece em seu discurso – e não no Discurso -, o que é coerente, já que Mônica demonstra que essa reflexão se deu naquele momento, provocada pela entrevista. Suas ações são orientadas pelo modelo Discursivo anterior, mais tradicional; enquanto o descrevia, a docente parece ter, simultaneamente, refletido sobre ele, o que a faz perceber problemas e, assim, estabelecer críticas ao seu próprio modelo Discursivo, mostrando a necessidade de que outro fosse adotado.

Como pode ser percebido no quadro 127, há uma repetição que caracteriza o discurso de Mônica sobre a avaliação e a ineficácia do método tradicional. Através dessa repetição,

acompanhamos o pensamento da professora se desenvolvendo, construindo um novo olhar sobre o assunto. Essa necessidade de mudança do modelo Discursivo sobre a avaliação se deve à pouca efetividade que a mesma, vista como prova, demonstra ter, o que incomoda a professora ao refletir sobre o assunto e perceber isso. Aliás, ela demonstra perceber não apenas pouca efetividade, mas também uma injustiça.

Já havíamos nos atentado anteriormente para o caráter de pontualidade com que Mônica trata a avaliação em seu Discurso, o que nos faz pensar na avaliação como a tradicional e conhecida prova. Isso se confirma quando a professora fala em “avaliação escrita”, modelo característico das provas e, mais à frente, quando passa a usar, em vários momentos, a noção de “prova” ou “prova escrita” como sinônimos de “avaliação”. Inclusive, a palavra “prova” é bastante significativa na reflexão que a professora faz sobre a sua ineficácia. Através de um jogo com dois possíveis significados para ela – exame ou método avaliativo, e comprovação – Mônica demonstra a ineficácia do método, que, portanto, é usado simplesmente por uma questão de apego, o qual se explica tanto pela maneira como foi formada, quanto pela estrutura da escola, que é “rígida”. Essa rigidez é o que garante a prevalência da prova; assim, mesmo percebendo a ineficácia do modelo, Mônica faz referência, em seu Discurso, a um medo de mudar a forma de avaliação, devido ao lugar hegemônico ocupado por ela na escola: “porque **a gente fica até com me::do ... de fazer uma avaliação ... por exemplo ... a prova escrita ainda é a PRO::VA né?**”.

A injustiça atribuída à prova enquanto método avaliativo se deve ao fato de que, por ser considerada “a PRO::VA”, ou seja, por ser a legitimação de um saber – ou de um não-saber –, ela vai contra todo um processo, que às vezes mostra “resultados” contrários. A professora mostra que ela consegue perceber, na sala de aula, quais alunos participaram, quais acompanharam o conteúdo, de forma que, quando estes não têm boas notas na prova, há um estranhamento. É por isso que Mônica considera necessário “desvencilhar” dessa noção de prova enquanto comprovação. Mesmo percebendo que a nota do aluno foi injusta, é ela que é válida, por causa da hegemonia que tem a prova. Diante disso, a mudança acerca da noção de avaliação, da forma de avaliar, é, ao mesmo tempo, uma urgência e uma esperança. Urgência por causa das injustiças e prejuízos que causa ao aluno; mas ela demonstra o quanto é difícil sair de um modelo Discursivo e passar a outro, que há tanto tempo orienta a prática, que tem origem na formação profissional (Quadro 128). Mas, diante da necessidade de mudança observada, Mônica faz uma aposta, tem esperança de que um outro modelo de avaliação será atingido: “**acho que vai caminha::r pra isso né?**” (p. 149)

Helena traz dois modelos Discursivos a respeito da avaliação: enquanto momento específico, vista como sinônimo de prova; e enquanto algo que acontece diariamente, aproximando-se da noção de avaliação como processo. O primeiro modelo, visto pelo discurso oficial como pouco eficaz, é criticado por Helena, que o considera “maçante”, enquanto o outro, valorizado pelo discurso oficial, é usado pela docente para definir a avaliação. Assim, seu Discurso se aproxima dos discursos oficiais.

Entretanto, o que Helena mostra é que não consegue agir conforme seus valores, pois é “limitada” pela instituição, a qual valoriza a avaliação como sinônima de prova (escrita) e impõe este modelo aos professores, os quais são obrigados a seguirem as normas institucionais (Quadro 129). Diante dessa imposição, o que a professora faz é, dentro das possibilidades que restam (em seu caso, quarenta por cento da nota), diversificar as formas avaliativas. Para além da maneira como a avaliação acontece, Helena não fala sobre a função que ela tem no processo de ensino/aprendizagem, lamentando-se apenas em relação ao fato de não poder diversificar ainda mais os métodos de avaliação. O grande problema da prova, para ela, é o fato de ser maçante para os alunos, não deixando claro se isso traz consequências ou não.

Levando em conta que as outras professoras que se colocaram contrárias ao modelo tradicional – a prova – mostraram sua ineficiência, esperávamos que Helena, que também se opõe a ele, falasse sobre os impactos negativos do método, ou abordasse a função da avaliação no ensino. Pelo enfoque dado pela professora em seu Discurso, acreditamos que a avaliação, para ela, seja um fim em si mesmo, bastante vinculada à nota. Isso explica o fato de querer diversificar as formas avaliativas e de considerar que o problema da prova é ser maçante: ao ter como foco a pontuação, a qual define, inclusive, se o aluno será aprovado ou reprovado no final do ano letivo, a docente se preocupa em tornar os métodos avaliativos mais agradáveis e, ao diversificar, permitir que a pontuação seja conseguida de várias formas, fazendo com que o aluno atinja mais facilmente o objetivo final – uma boa nota.

As limitações institucionais, assim como no Discurso de Helena, aparecem também no de Paula. As regras acerca da avaliação são ditadas pela escola, o que faz com que a prova (escrita) seja o principal método avaliativo. O objetivo, ao final, é alcançar uma nota considerada satisfatória, indicando que avaliação e nota caminham de mãos dadas. As outras atividades aplicadas pela docente ocupam o lugar que sobra, completam o restante da pontuação que não for dedicada à prova. Sendo a nota o foco da avaliação, Paula diversifica o máximo que puder essas atividades “pra facilitar o máximo pra eles”, demonstrando que elas também estão subordinadas à quantificação.

Ao afirmar que avalia desse modo, “desde que eles produzam”, Paula demonstra que a relação entre avaliação e nota é tão forte, que uma é usada em substituição à outra: se os alunos produzirem, ela os avalia a partir das atividades, e o objetivo disso é “**facilitar** pra eles”. Assim, dois pontos, por exemplo, são distribuídos em atividades de leitura. “Facilitar”, como pode ser visto, é fazer com que os alunos possam atingir determinada nota com maior facilidade. Há, portanto, uma espécie de troca: os alunos produzem, ela “avalia” as atividades; logo, avaliar significa, neste caso, atribuir nota, o que torna a avaliação um fim em si mesmo. A prova não parece ser usada, no caso de Paula, como forma de ameaça, já que a professora tenta ajudar os estudantes, “facilitar o máximo pra eles”. Mas, parece funcionar como uma forma de garantir que eles produzam, que façam as atividades, já que é uma troca: eles só ganham a pontuação se fizerem o que for proposto pela professora.

### Alunos

Como já mostramos, Luisa não se inclui, discursivamente, no grupo de professores, referindo-se a eles sempre na terceira pessoa, demonstrando ser um grupo apenas sobre o qual se fala. Isso também é percebido quando a universitária fala sobre a avaliação. Outra característica que se mantém em seu Discurso é a prescrição, o que leva ao julgamento de um Discurso a partir de outro, pois mesmo se colocando fora do grupo, diz o que os docentes devem fazer e julga inadequado o que de fato é feito (Quadro 130).

A graduanda defende o desenvolvimento da avaliação diagnóstica; o sentido empregado a ela é a diversidade de conteúdos cobrados e as características das questões que a compõem – abertas, e não apenas de múltipla escolha. Essa diversidade, portanto, parece ser referente a um único método avaliativo, já que a universitária não propõe outros; a proposta é a diversificação dentro do método já utilizado. Ao criticar o que é feito por alguns professores e trazer como solução a diversificação não de métodos, mas dos critérios, Luisa demonstra que a avaliação da qual está falando é a prova tradicional, a mais comum na maioria das escolas. Isso é reforçado pelo uso da palavra “questões”, a qual está, nesse contexto – especialmente porque ela traz dois tipos definidos de questões, abertas ou fechadas, que precisam ser corrigidas pelo professor – muito relacionada à prova.

A ideia de uma avaliação diagnóstica, para Luisa, é a sua capacidade de avaliar as dificuldades e facilidades e o desenvolvimento da escrita. Isso, de certa forma, nos remete à noção de individualidade, no sentido de que, em uma sala de aula heterogênea, é valorizado

que o professor conheça peculiaridades de cada aluno. Tendo em vista que Luisa fala sobre a importância de se conhecer tais características, trazendo à tona a noção de avaliação diagnóstica como avaliação de um todo, poderíamos dizer que há alinhamento com os discursos oficiais. Entretanto, acompanhar o desenvolvimento está restrito à escrita do aluno (“o professor tem que colocar questões abertas ... pra ver como é que tá ... né? ( ) a/a redação do aluno” – p. 202). Luisa não fala qual a importância de serem identificadas as facilidades e dificuldades, não demonstra se essa identificação é caminho para o desenvolvimento de algum trabalho.

É importante notar que, assim como no Discurso de alguns professores, a gramática aparece de uma forma paradoxal. Na tentativa de atribuir pouca importância, Luisa demonstra o valor que ela tem e o espaço que ocupa no ensino de LP; ao propor avaliação do todo em oposição à avaliação só da gramática, a universitária parte do princípio de que esta última, a qual critica, tem prevalecido.

Diferentemente de Luisa, que não se inseria no grupo de professores, Sofia se insere. No caso desta, o primeiro fator ressaltado é o fato de estar fazendo estágio de avaliação. Logo em seguida, diz como percebe este aspecto, indicando que o estágio influencia seu ponto de vista, sendo importante enquanto referência. Dois modelos Discursivos são trazidos: avaliação diagnóstica e avaliação tradicional, as quais devem, segundo a universitária, ser conciliadas (Quadro 131).

A avaliação normativa, segundo as teorias sobre o tema, é um tipo mais pontual. Nesse sentido, Sofia se mostra alinhada ao discurso da universidade, já que essas teorias embasam algumas disciplinas do curso, inclusive a de estágio de avaliação, em que esses conceitos são discutidos. O alinhamento é percebido porque, assim como propõem as teorias, Sofia também defende que, embora ela tenha seu valor, não pode ser usada em qualquer momento, sendo, portanto, mais pontual. Diante disso, o professor “tem que saber [...] diferenciar” (p. 193) os dois modelos de avaliação para conseguir adequá-los a cada momento.

Sofia traz ainda a avaliação como uma forma de retorno que serve para o professor avaliar o próprio trabalho (Quadro 132). Ao trazer essa ideia de avaliação, Sofia traz também a noção de corresponsabilização para o ensino, que, na verdade, nesta concepção, é ensino/aprendizagem como um único processo, sendo o professor também responsável pelo desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, a responsabilidade pelo aprendizado é partilhada. O aluno não se sair bem em alguma avaliação não é, necessariamente e de antemão, sua culpa ou falta de aprendizado; é possível que seja fruto de alguma ação do professor. Tudo isso precisa ser identificado com base na avaliação, que dá o retorno sobre o processo.

Em relação aos aspectos que precisam ser avaliados, Sofia retoma o Discurso sobre o trabalho com texto (Quadro 133). Embora o exemplo trazido seja referente ao texto, Sofia afirma que isso se estende a todos os outros aspectos. O que ela ressalta, portanto, não são os quesitos que precisam ser avaliados, mas a postura diante da avaliação, o modo como se deve avaliar algo: levando sempre em conta as impressões do aluno, tentando valorizar aquilo que ele traz como uma forma de reconhecimento de sua visão de mundo, a qual está relacionada à realidade que aquele aluno vivencia.

Desse modo, tomando como exemplo o texto, Sofia valoriza não uma interpretação presa, que é o trabalho que ela acredita que esteja sendo desenvolvido nas escolas (“não aquela coisa: ... que a gente vê”), mas o ponto de vista do estudante, o sentido que ele atribui ao texto em relação a sua própria realidade. Isso coloca a avaliação como parte da responsabilidade social que, segundo Sofia, deve ser assumida pelo professor: propiciar um ensino que tenha sempre como referência o contexto vivido pelo discente, aproximando contextos escolar e extraescolar.

Ao falar sobre avaliação, Carolina traz à tona dois aspectos: prova e participação. Em relação à primeira, reconhece a existência de questões subjetivas e emocionais, e é isso que a faz pensar que prova tudo e prova nada, fazendo-nos recordar do discurso de Mônica. Diante disso, valoriza, tal qual Juliana, a participação do aluno na aula e o empenho que ele demonstra ter (Quadro 134). Assim, entre prova e participação, sendo que a última envolve, inclusive, o esforço, é esta que prevalece para Carolina quando o assunto é avaliação, pois a prova, muitas vezes, pode contradizer aquilo que a professora observou ao longo de todo o ano letivo. Além disso, considera que o aluno não é obrigado a ter a mesma facilidade em todas as matérias, sendo mais valorizado, então, o interesse em aprender, o qual não é demonstrado na prova, mas na observação diária que o professor tem do desenvolvimento de cada aluno. É por isso que defende que a avaliação não pode ser restrita à prova.

É interessante notar que esta última é trazida no Discurso da universitária como algo já instituído na aula, pois em momento algum sua presença é questionada, e sim a restrição a apenas esse método. Dessa maneira, propõe que, junto a ela, outros aspectos sejam avaliados, levando em conta as subjetividades que a prova não consegue abarcar. Essas outras formas avaliativas envolvem, além da participação, exercícios e trabalhos. Dentre estes, o grande enfoque recai sobre a participação, como dissemos. Contudo, ela não necessariamente é forma eficiente de retorno para o professor; logo, não é um tipo de avaliação que baliza o ensino.

Assim sendo, entendemos que o objetivo da avaliação, para Carolina, é a identificação do interesse do aluno, e não o retorno acerca do aprendizado. “Ir mal” na prova demonstra o quanto a graduanda relaciona o processo de avaliação a uma nota, a qual permite dizer se ele foi bem ou não. Isso explica a necessidade de métodos que amenizem nervosismo e valorizem mais as individualidades, métodos estes que, nesse sentido, ocupariam o lugar de centralidade que até então vem sendo dado à prova. Tais preocupações advêm do fato de que, sendo a prova o que prevalece nas escolas e isso se mostra ineficaz, o foco de Carolina é propor formas que supram as principais falhas que ela observa no método vigente, deixando de lado a noção de prova enquanto retorno do aprendizado para dar lugar a aspectos mais subjetivos – os quais são ignorados na prova.

A avaliação da maneira que é pensada por Eduarda se aproxima muito da questão da individualidade. Como vimos, ao mesmo tempo em que ela considera complicado atender um por um em suas singularidades, também não é possível tratar os alunos como uma massa homogênea; por esse mesmo motivo, a avaliação é vista pela graduanda como algo muito abstrato, já que é preciso encontrar uma maneira de avaliar todos os alunos da mesma forma, sendo inviável elaborar um critério avaliativo que atenda às especificidades de cada um, ao mesmo tempo em que não é possível ignorar a existência dessas características individuais (Quadro 135).

A solução encontrada por ela é muito parecida com sua proposta acerca da individualidade. Até porque, a forma como pensa a avaliação envolve pensá-las, já que a partir de uma observação o professor consegue identificar as facilidades, dificuldades e interesses de cada aluno e, a partir disso, propor avaliações coerentes. Ao mesmo tempo, a avaliação permite detectar as peculiaridades. Diante da incapacidade de avaliar cada aluno a partir de um critério e método, a possibilidade trazida por Eduarda é diversificar ao máximo as maneiras de cobrar determinado conteúdo, o que permite avaliar habilidades múltiplas, sem privilegiar uma única. Logo, é uma forma de oportunizar que todos os alunos sejam capazes de mostrar não apenas suas dificuldades, mas que cada um mostre o que sabe melhor.

Além disso, é importante que a avaliação seja coerente com aquilo que foi trabalhado nas aulas, servindo não como punição, mas como forma de verificação do aprendizado. É interessante notar que, embora a forma como Eduarda descreve a avaliação a demonstra como uma maneira de verificar conhecimentos, o que envolve não apenas dificuldades, mas também as facilidades, ela não fala sobre a avaliação como uma forma de orientar ações futuras. O foco da graduanda está em propor uma avaliação justa.

Para Mariana, a avaliação é algo complicado, o que exige diversificação dos métodos. Isso é necessário porque, a partir da diversidade, é possível abarcar as individualidades, valorizando todas as habilidades e possibilitando que sejam mostrados todos os tipos de desempenho. A graduanda não se opõe à avaliação escrita tradicional, “formal”, a conhecida prova, desde que essas individualidades sejam respeitadas, desde que todos sejam contemplados, para que a avaliação seja justa, para que não corra o risco de um aluno ser mal avaliado simplesmente porque o professor não conseguiu adequar a forma de cobrança. Isso mostra a avaliação não como algo objetivo, mas uma construção metodológica do professor com um fim previamente estabelecido. O reconhecimento desse caráter é importante porque mostra o professor como alguém que é, junto com o aluno, responsável pelo processo de ensino/aprendizagem.

É nesse sentido que o professor precisa ser mediador. Esta noção é importante porque remete a fala da graduanda a um Discurso que tem base construtivista, já que ser professor mediador implica propiciar formação autônoma, cidadã, e não depositar conhecimentos nos alunos. É se opor à educação bancária. Deste modo, o professor que é mediador não trata a avaliação apenas como atribuição de nota, e sim como uma etapa importante do ensino, que baliza seus objetivos, tal qual proposta dos PCNs, o que envolve acompanhamento do modo como os alunos constroem seus conhecimentos, e não a avaliação de respostas com base em padrões pré-estabelecidos pelo professor; isto é, a prova serve como retorno para o professor, e não apenas como objeto de correção, de verificação de devolução de conhecimentos prontos transferidos em aula. O professor que se pretende mediador precisa elaborar avaliações que colaborem com o processo de ensino/aprendizagem e com o desenvolvimento do aluno.

Portanto, esse modelo não se opõe, necessariamente, à prova, mas pensa que, se ela for o método utilizado, precisa dar conta de atender aos objetivos do ensino, precisa ser ressignificada, servindo como forma de avaliar o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, como forma de orientar ações do docente. Dessa forma, diversificar os quesitos avaliados é uma maneira de ação do professor mediador, por tudo que já dissemos a respeito dessa diversificação e sua relação com a individualidade.

Ao falar sobre a avaliação, Murilo rapidamente a aproxima da “prova”, classificada por ele como avaliação tradicional. Assim, ele recorre ao modelo mais comum para, a partir da oposição a ele, trazer um novo, o qual considera mais adequado: uma avaliação que não envolva testes. Mesmo sendo o mais adequado, este modelo não cabe no contexto de ensino vivenciado no país, o que torna inviável a sua utilização (“mas eu acho também muito utópico”).



Diante disso, o universitário se situa entre dois modelos: um tradicional, que não o agrada, vigente em grande parte das escolas, e um modelo que extingue o teste; a solução encontrada é “redimensionar” a noção de avaliação, buscando “mesclar ... tipos de avaliação ... diferentes tipos de avaliação”. Não é um problema, portanto, que a prova, vista como uma estrutura fixa “de completar de responder questão”, seja usada, desde que coexista com várias outras formas avaliativas – mesmo que as condições não favoreçam, como é o caso de seminários, debates, avaliação oral e proposta de trabalhos, os quais precisam ter foco na criação, não os famosos “copiar e colar”.

A noção de avaliar envolve, ainda, outros dois aspectos importantes para Murilo: não ter como base respostas pré-estabelecidas pelo professor, mas sim uma avaliação real daquilo que os alunos trazem, tentando enxergar uma possibilidade de resposta a partir da linha de coerência que eles estabelecem. Isso envolve também perceber que não apenas o modo como o aluno escreve precisa ser avaliado, mas também o conteúdo daquilo que ele diz. Ou seja, é preciso avaliar não apenas dificuldades, mas também as facilidades do aluno, aquilo que ele consegue desenvolver, sem ter um padrão pré-estabelecido para verificação das respostas. Assim como Mariana, valoriza que a avaliação seja um momento do aluno construir, não apenas devolver um conhecimento pronto.

O outro ponto importante é que esse “explorar” tudo o que o aluno traz significa também usar as dificuldades como “tópico de ensino”. Nesse sentido, Murilo valoriza o caráter prospectivo da avaliação, tratando-a como uma forma de balizar o ensino, de verificar as dificuldades e, a partir disso, reformular os objetivos, buscando trabalhar o que ainda é considerado problemático.

Para Heitor, a avaliação é uma forma de verificar o aprendizado dos alunos. Ele não fala sobre modelos de avaliação que considera adequados, mas, independente disso, é preciso que ela seja coerente com o que foi ensinado. Os quesitos avaliados incluem os aspectos teóricos – conteúdos linguísticos trabalhados na aula –, participação e empenho. Esta última é medida pela observação do professor: se o aluno, mesmo apresentando dificuldades, tentou fazer, tentou melhorar, se buscou ajuda do professor. Isso nos parece estar relacionado, de alguma forma, à individualidade tal qual pensada por Heitor, pois leva em conta as especificidades de cada aluno em relação ao aprendizado, suas dificuldades e a maneira de lidar com as mesmas. A avaliação, portanto, é apenas forma de verificação do que o aluno aprendeu e o interesse que demonstra, não sendo mencionado o movimento prospectivo que pode estar vinculado a ela.

Renata, assim como vários outros entrevistados, traz dois modelos discursivos a respeito da avaliação: um ao qual se opõe, que é vigente nas aulas; outro ao qual se filia. Primeiro mostra a sua visão, a partir da qual pensa a avaliação como “um diagnóstico” que busca verificar o perfil da turma, as dificuldades apresentadas e, a partir disso, avaliar a necessidade de “insistir em certo ponto”. Nesse sentido, a avaliação seria uma forma de balizar o ensino, servindo como base para pensar o que ainda precisa ser trabalhado, funcionando como momento retrospectivo e prospectivo, tal qual discutimos no primeiro capítulo.

Tendo explicitado sua visão, traz outro modelo discursivo, agora um ao qual se opõe, mas que é recorrente nas escolas (Quadro 136). A prova enquanto terrorismo por parte do professor se deve ao fato de ter como objetivo final uma nota, por ser esta o que importa para o aluno. Assim, Renata mostra que, ainda que o professor queira imprimir à avaliação o sentido de instrumento de ensino, tendo a nota apenas como um dos fatores, não o objetivo final, é difícil, porque o aluno passa a não valorizar o processo e, assim, não atende às propostas do professor. A nota, portanto, é um elemento estratégico para o docente, passando a ser supervalorizada em um cenário onde o aluno não tem interesse em saber o que errou ou acertou, no aprendizado, mas somente em sua nota, única medida que para eles importa.

Desse modo, à avaliação passa a ser atribuído um caráter muito negativo, segundo ela, o qual é um aspecto cultural em nosso país que resiste pelo que mostramos a seu respeito. Isso pode não apenas prejudicar o processo de ensino/aprendizagem, que passa a ser substituído por mera quantificação que não baliza o processo, como também pode interferir na relação entre professor e aluno, pois este pensa que o primeiro deu nota ruim, transferindo a raiva em relação a esta para a figura do docente daquela disciplina, o que acontece até mesmo na graduação.

O que percebemos é que o foco de seu Discurso recai muito sobre o modelo Discursivo do qual discorda, que, apesar de não concordar, é hegemônico no Brasil, o que justifica sua vigência. Isso é importante porque, mesmo mostrando que o modelo ao qual se filia é outro e dizendo da ineficácia do que tem prevalecido, a ênfase dada ao último demonstra não acreditar na possibilidade de mudança dessa situação (“mas ... **fazer o que né? ...** é a nossa ... cultura né?” – p. 253). “Fazer o que” sinaliza essa falta de esperança de que possa mudar, o que indica, inclusive, que o modelo Discursivo com o qual a graduanda concorda não serve como alternativa substitutiva, já que ele não aparece como resposta, possível solução ao questionamento – que na verdade é mais uma expressão que indica lamentação pela certeza de que não há solução – que ela traz a respeito do que fazer.

Manuela define a avaliação, em um primeiro momento, a partir do que não é. Ao negá-la enquanto prova, demonstra a existência de um modelo Discursivo sobre a avaliação que a trata como tal, modelo ao qual ela se opõe. Contudo, o uso de “somente” demonstra que a prova não deixa de fazer parte de seu modelo Discursivo, apenas não ocupa lugar exclusivo. Isso se deve ao fato de que a prova, enquanto momento pontual, pode gerar ansiedade, atrapalhando seu caráter avaliativo, já que o aluno não conseguiria demonstrar o aprendizado real, o qual é percebido no decorrer das aulas, na realização das atividades, na participação.

Dessa forma, a prova não precisa deixar de existir, mas precisa coexistir com outras formas (Quadro 137). Além disso, a prova, para ser considerada relevante, precisa ter foco no desenvolvimento de cada aluno, seu aprendizado em momentos diferentes, não na nota. O que a diferencia das outras formas é exatamente o fato de acontecer em um momento previamente definido, destinado à verificação e vinculado a uma nota; enfim, pela burocracia que ela traz para o cotidiano de sala de aula, que gera tensão para o aluno. Assim sendo, nas outras formas de avaliação o aluno não precisa saber que está sendo avaliado no sentido de atribuição de nota, mas ainda assim o professor pode fazê-lo, avaliando qualquer atividade que componha a aula, valorizando tudo o que os alunos fizerem com nota e verificando o aprendizado em cada momento do processo de ensino/aprendizagem, em atividades de diferentes tipos.

Em relação aos quesitos avaliados, o que importa é a coerência que eles mantêm com a aula, com aquilo que foi trabalhado. No caso de uma produção de texto, por exemplo, todos os aspectos devem ser observados, desde aqueles que dizem mais da estrutura, da forma textual, até o conteúdo e o sentido do texto. O foco, porém, não deve ser uma avaliação enquanto atribuição de nota já imediata, em uma primeira versão, e sim na reescrita. Isso é coerente com a ideia de que o importante é verificar o desenvolvimento, não a pontuação. O processo de reescrita oportuniza ao aluno perceber os problemas de sua escrita a partir da revisão textual que parte da reflexão acerca das pontuações feitas pelo professor, de forma que o educando não conserte apenas erros pontuais. É a comparação entre as versões do texto que poderá dizer do desenvolvimento, o que não justifica atribuição de nota apenas à primeira versão, e sim ao processo como um todo.

Sobre os quesitos avaliados, mais uma vez Manuela recorre às suas experiências no PIBID para dizer de uma situação incômoda que vivenciou e, a partir disso, demonstrar que desburocratizar a correção não significa fazer suposições acerca do que o aluno sabe ou não, e sim desvincular o foco apenas da nota. Se o quesito avaliado é um conteúdo gramatical e o aluno não soube fazer o que era esperado, não cabe ao professor supor que ele sabe, mas ficou

nervoso, por isso não fez, pois a prova, que teve como objetivo avaliar isso, mostrou outro resultado.

Isso não significa que o professor não deva estar atento aos fatores de tensão que interferem no processo, mas não dessa forma. A atenção ao nervosismo é dada pelo docente quando ele não se posiciona frente à prova como algo tão objetivo e, por isso, único instrumento de avaliação. Quando ele diversifica os métodos e não trata a prova como uma forma de colocar o aluno em xeque. Tendo feito isso, cumpriu o que lhe cabia, não sendo possível medir se ainda assim houve nervosismo que o impediu de responder de forma satisfatória ao que era solicitado (Quadro 138).

Manuela considera que pode ter sido contraditória em relação à proposta de flexibilizar a noção de erro, por não se aplicar ao caso relatado. Contudo, entendemos que isso está relacionado à coerência da utilização de cada método avaliativo pela qual preza, que define os quesitos avaliados a partir do conteúdo ensinado e dos objetivos de ensino. Dessa forma, a produção textual envolve vários fatores e não tem como fim a avaliação de um aspecto gramatical, embora ele faça parte do conjunto. Deverá ser corrigido, mas não tem o mesmo peso que quando a questão elaborada tem como objetivo único a verificação do aprendizado de um elemento linguístico específico, o qual passa a ser o foco naquele momento.

Cecília também começa a definir a avaliação a partir do que não é. Ao negar a avaliação como sinônima da prova tradicional, vigente nas escolas, Cecília traz esse modelo Discursivo à cena, mostrando que é um modelo ao qual outras pessoas recorrem para definir a avaliação, mas ao qual ela se opõe. Já que discorda desse modelo, traz um novo, com o qual concorda: trata-se da avaliação continuada, que vise a melhorar o desempenho do aluno naquilo que não apresentou o resultado esperado. Assim, a avaliação é parte da definição dos objetivos de ensino, tendo em vista que cada aluno apresenta desenvolvimentos diversas em áreas de ensino diferentes. Nesse sentido, a avaliação está relacionada à individualidade, à atenção que se deve dar às especificidades de cada aluno.

Essa noção de avaliação continuada, mais uma vez, se mostra importante quando comparada à tradicional prova pelo fato de que é a observação dia a dia que de fato permite avaliar o desenvolvimento, comparando momentos diferentes. A prova, muitas vezes, contradiz a observação que o professor tem no decorrer do ano letivo, o “resultado” que a avaliação continuada mostra. Isso porque a prova não tem foco no desenvolvimento; da maneira como tem sido aplicada, não funciona como um instrumento que baliza o ensino. Seu único objetivo é “avaliar o aluno”, e avaliar, aqui, significa atribuir nota. Logo, é a avaliação

continuada que deve prevalecer, pois é ela que dá a real dimensão do aprendizado, pois envolve um acompanhamento cotidiano, na rotina normal da aula, não em um momento pontual que pode gerar ansiedade.

Apesar de trazer esse modelo como o mais adequado, demonstra que vários problemas o cercam: a quantidade de alunos por sala é muito grande, o que dificulta esse acompanhamento cotidiano; além disso, os alunos estão habituados a terem a avaliação como sinônima de nota; logo, somente aquilo que “vale ponto” é feito, de forma que o professor não consegue, ainda que olhe as atividades dos cadernos periodicamente, ter a real noção do aprendizado, do desenvolvimento se não atribuir nota a cada uma das tarefas que pedir para desenvolverem. Diante dos problemas, o modelo ao qual se filia é reconhecido pela própria graduanda como algo que “acaba sendo uma questão utópica né? você acompanha::r ... esse/to::do esse trajeto ... de ensi::no ... do alu::no”, aproximando-se do Discurso de Renata sobre a avaliação.

### **3.1.6.1. Visão panorâmica do sexto eixo temático**

Muitos sentidos aparecem na caracterização da avaliação. Por alguns entrevistados, é vista como forma de observação dos alunos; para outros, é uma maneira de os próprios alunos e o professor se autoavaliarem; e, em muitos casos, a avaliação cumpre todas estas funções. Quando o sentido atribuído é o último, há uma corresponsabilização por parte do docente no processo de ensino/aprendizagem; se ele considera importante avaliar a si próprio a partir do que os discentes desenvolveram, há o entendimento de que as ações docentes podem interferir tanto no aprendizado, quanto no resultado da avaliação, no sentido de que pode não ter sido coerente com as aulas e, por isso, não ter sido instrumento suficiente para analisar os conhecimentos. Isso significa, ainda, que este tipo de professor não atribui um caráter de objetividade à avaliação, e sim reconhece que é elaborada e, por isto, pode estar ou não adequada.

É comum, nestes casos, a avaliação cumprir um papel no desenvolvimento de mudanças, as quais podem ser referentes ao modo do docente trabalhar certo conteúdo, à forma de avaliar, o que envolve critérios e instrumentos usados e, até mesmo, pode levar à retomada de algum aspecto trabalhado e que o professor tenha percebido não ter sido bem apreendido pela turma. Contudo, há casos em que o docente verifica os problemas a partir da

avaliação, mas se limita a isto, sem que ela sirva como instrumento de mudanças. Quando isso acontece, ela não cumpre papel no processo de ensino aprendizagem, não o baliza.

Como já havíamos percebido no eixo anterior, a avaliação está muito relacionada, também, à individualidade, atuando em dois sentidos: a partir dela a individualidade é observada, e nela a individualidade precisa ser levada em conta para que o professor consiga ser coerente em suas cobranças. Quando essa relação é enfatizada pelo docente, o foco do processo avaliativo recai no desenvolvimento do aluno, não necessariamente na nota.

É sabido que tem predominado um modelo de avaliação em que ela é vista como sinônima de prova. Há muitos casos em que ela se limita à ideia de verificação, em que o foco recai sobre a nota e, então, perdem-se de vista aspectos de subjetividade, tais como ansiedade e todo um processo complementar de avaliação que acontece cotidianamente. Estas outras formas não são consideradas avaliação por não estarem diretamente vinculadas a notas e por não ser algo sistemático, com data previamente marcada. Deste modo, há manutenção de legitimidade da prova como única forma avaliativa, como uma espécie de palavra “final” que prova e define tudo que acontece na aula. Ainda que o professor perceba que aquela prova está contrariando todo um processo observado no dia a dia, todo o desenvolvimento que afirma ter percebido no aluno, o que vale é a nota obtida, levando alguns professores a afirmarem que muitas vezes a prova “surpreende”. Sendo considerada algo objetivo, não interessa que seu resultado pareça estranho até para o docente. Logo, a prova não só serve apenas como forma de verificação, como também é desvinculada do processo de ensino/aprendizagem, tendo um fundamento pouco ou nada satisfatório que pode, até mesmo, prejudicar os discentes. Nesse contexto, qualquer alternativa à prova tradicional costuma ser vista como idealização, utopia.

Relacionado a isso, percebemos que há uma tentativa de alinhamento por parte de alguns entrevistados que demonstra incompreensão das propostas dos discursos oficial e acadêmico, de modo que pensar ser uma proibição, para quem se filia a tais discursos, avaliar questões formais e gramaticais, as quais se tornam um impasse. Alguns deles, inclusive, acham até que a proposta é não ter avaliação; deste modo, consideram que são propostas inviáveis, já que a prova é, até mesmo, uma forma de o docente resguardar-se e a maneira encontrada para obrigar os alunos a estudarem – logo, uma ameaça. Há ainda outra forma de tentativa de filiação que demonstra incompreensão das propostas. É quando os entrevistados se mostram frustrados por acharem que apenas questões subjetivas deveriam ser avaliadas, mas não conseguem colocar em prática. Assim como a ideia de avaliação como mera verificação não cumpre um papel significativo, esta visão também não o faz, pois não é

possível, desta maneira, ter noção do quanto os alunos de fato de desenvolveram. Por ter como modelos a prova tradicional e uma avaliação apenas de aspectos subjetivos e concordar com o último, que não é passível de aplicação, os professores acabam se apegando ao outro modelo, o vigente. A incompreensão de propostas leva a visões extremas e faz com que o professor não consiga flexibilizar, encontrar um modelo menos radical que seja viável. Alguns dos professores que lidam desta maneira com a avaliação diversificam as formas avaliativas e os tipos de atividades da prova não para abarcar todas as singularidades, mas para “facilitar” para o aluno, mantendo o foco na nota e, assim, vendo a prova como um fim em si mesmo.

Todavia, há também os entrevistados que conseguem conciliar modelos e, mesmo tendo a prova como principal método avaliativo, pela estrutura que o ensino hoje oferece e que dificulta o desenvolvimento de outros tipos, além da cobrança por parte da escola para realização de provas, eles defendem a priorização da diversidade com o objetivo de atingir as individualidades. Neste modelo, prova e avaliação não são sinônimas: a primeira é apenas uma dentre várias formas de avaliação, sendo que esta última inclui a avaliação cotidiana, não burocrática, ou seja, o contato que o professor estabelece todos os dias com os alunos e o que ele consegue perceber a partir dele. Cada tipo de avaliação tem um objetivo e, assim, devem ser usadas em diferentes momentos. O que importa é que o docente planeje qualquer avaliação, seja ou não em forma de prova, com base em objetivos muito bem delimitados, o que confere coerência e utilidade a ela no processo de ensino/aprendizagem.

É de extrema importância ressaltar o quanto foi satisfatório ver a entrevista funcionando como um momento de reflexão para uma das docentes. Ao falar sobre avaliação, ela se mostrou filiada a um modelo de avaliação tradicional, que pouco contribui para o processo de ensino/aprendizagem. Contudo, conforme ia descrevendo-a, ela se surpreende com o modo como avaliava seus alunos e percebe que fazia daquela forma simplesmente por uma questão de hábito, sem uma motivação metodológica. Ao contrário, ela se sente bastante incomodada, pois considera que esse modelo às vezes prejudica os estudantes, pois vai contra todas as outras formas de avaliação não sistemáticas, contra tudo que ela observa durante o ano letivo. Ela se dá conta, portanto, de que a prova não tem um caráter completamente objetivo. Isso foi muito significativo não apenas por ter sido um momento de reflexão, por ter feito com que a professora pensasse na possibilidade de mudar a forma como avalia, mas também por nos mostrar que muitas atitudes se mantêm devido à ausência de outro modelo Discursivo, por uma questão de hábito e pela inexistência de momentos de discussão sobre esses aspectos, e não exatamente por falta de vontade ou de capacidade do docente. Manuela

mostra que a incompreensão acerca do aspecto gramatical na avaliação não é apenas por parte de professores atuantes. Houve momentos no PIBID, segundo ela, em que os graduandos, quando encontravam problemas gramaticais em questões que cobravam esse tipo de conhecimento, queriam avaliar a partir do que achavam que o aluno tinha entendido para não considerar errada a resposta dada. Assim, é possível perceber que a gramática na sala de aula é um impasse não apenas para os professores, mas também para os graduandos, o que fica claro ao longo de muitas entrevistas.

Assim como ocorreu ao longo de todas as entrevistas, não encontramos um padrão que permitisse dividir os entrevistados dois grupos bem definidos, de professores e graduandos. Mas há uma característica comum nos discursos dos graduandos sobre a avaliação, que é o fato de serem muito influenciados pelas disciplinas cursadas na universidade. Ainda que não exista homogeneidade em seus discursos, o que mostra que as disciplinas não são compreendidas da mesma forma por todos, há uma recorrência muito grande a tais disciplinas. Alguns termos comuns nas teorias sobre avaliação, as quais são estudadas na universidade, são retomados muitas vezes, mesmo quando o discurso não é em seu todo coerente com tais termos, demonstrando conflitos. Um destes termos é “professor mediador”, que nos remete a uma perspectiva construtivista. Cecília, por exemplo, usa o termo, mas em alguns momentos não mostra uma visão construtivista, pois retoma, ao mesmo tempo, diferentes modelos discursivos.

Como dissemos, alguns professores e graduandos que já experienciaram a prática docente mesclam modelos. Isso se deve ao fato de não concordarem com o modelo vigente: eles não se opõem à prova, mas ao modo como é feita e ao fato de ser a única forma de avaliação legitimada. Na busca pela coexistência com outras formas avaliativas, usam o que é cobrado e valorizado, mas ampliam o processo. A mescla com outros modelos a torna mais adequada. Alguns demonstram que, ainda assim, a avaliação é bastante limitada, mas dizem ser impossível, na atual condição de ensino, basear-se apenas no modelo que consideram coerente. Alguns dos graduandos que não experienciaram o ensino também citam aspectos negativos da prova, principalmente da forma como tem sido vista, e trazem outros modelos, os quais acreditam ser adequados. Todavia, muitos deles se mostram pouco esperançosos em relação à possibilidade de uso destes, pois pensam não serem bem vistos pela escola ou serem muito distantes da realidade, de forma que são utópicos e restritos à teoria. Desta forma, seja para graduandos ou professores, para entrevistados que se filiam ou não aos discursos acadêmico e oficial, a distância entre teoria e prática não somente é percebida, como também destaca, sendo um impasse para alguns deles.



### **3.1.7. Teoria e prática na atuação profissional: o lugar dos discursos oficiais e da universidade**

Como já dissemos no primeiro capítulo, discursos oficiais e discurso da universidade não são a mesma coisa, mas ocupam posições bastante parecidas na sociedade, pois ambos são tomados como parâmetro para avaliar a qualidade da ação docente. Os documentos oficiais não são teorias, mas são diretrizes que se apoiam em teorias. Tendo em vista que o saber teórico no Brasil é, em sua maioria, produzido a partir de pesquisas realizadas pela universidade, a relação entre esta e os documentos oficiais fica ainda mais evidente. Isso também foi discutido no primeiro capítulo, quando mostramos o quanto as teorias linguísticas influenciaram as mudanças de paradigma no ensino de LP, servindo como base para a elaboração dos PCNs.

Ao mesmo tempo, sendo essas diretrizes parâmetros que orientam a educação, os cursos de formação de professores estabelecem suas grades curriculares em consonância com elas, de forma que discurso oficial e discurso universitário se influenciam mutuamente. A formação universitária é muito pautada em saberes teóricos, como também já apontamos em vários momentos, de forma que a prática profissional é colocada em segundo plano. Logo, a dissonância entre teoria em prática é, em grande parte, ocasionada por essa formação, a qual é responsável por preparar os professores que atuarão nas escolas. Como veremos, PCNs e teoria, no Discurso dos entrevistados, aparecem, muitas vezes, em posições semelhantes, na forma de oposição entre ideal e real, o que nos motivou a colocá-los no mesmo tópico.

### **Professores**

Questionamos Juliana sobre a sua formação, sobre os conhecimentos adquiridos na universidade e sua relação com a prática de trabalho, se há alguma distância entre essas dimensões. Achamos interessante mostrar como ela dá ênfase ao pronome pessoal “eu” e ao pronome possessivo “meu”, ressaltando o sujeito do discurso e suas ações. Aliás, toda a construção discursiva de Juliana nesse momento, assim como quando ela falou das dificuldades, se voltam para si própria e para o seu esforço pessoal, colocando o empenho como aquilo que muitas vezes é o que torna uma experiência positiva ou não. É por isso que a professora compara seus estágios no Inglês e no Português (observemos os trechos do quadro 139). Juliana considera que seu estágio de Português foi bom, mas não porque as condições do estágio em si eram boas. Foi a sua possibilidade de dedicação que garantiu essa qualidade,

mesmo em meio à correria. O estágio não é satisfatório, por ser realizado em um período curto (“precisa de mais tempo ... o tempo foi muito corrido”).

No caso do Português, ao qual Juliana conseguiu se dedicar, a experiência foi positiva, mas por causa de seu próprio empenho (“EU ... tive tempo ... possibilidade ... de me empenhar bastante nele”). A pouca qualidade do estágio de Juliana em Inglês se deve ao pouco prazo. Como ela não conseguiu se empenhar do mesmo modo que no de Português, a experiência não foi muito positiva, e isso mostra o quanto o estágio é uma experiência importante na prática profissional, que interfere diretamente na formação do professor: a consequência de não ter feito um estágio satisfatório é a insegurança para lecionar Inglês, pois a professora considera que viu muito pouco, ou seja, não experienciou a prática profissional do professor de Inglês. Isso pode ser percebido quando Juliana afirma: “tanto que eu não me sinto à vontade dando aula de Inglês ... eu me sinto (à vontade dando) aula de Português”.

A qualidade do estágio, portanto, reflete na prática profissional, o que explica a centralidade que eles ganham na fala de Juliana. Ao ser questionada sobre a relação entre sua formação universitária e a prática profissional, Juliana traz os estágios como sinônimo dessa formação, o que demonstra que, mesmo deixando lacunas, eles são marcantes, sendo trazidos como a parte principal na formação do professor, como aquilo que aproxima o graduando da prática profissional. No caso do Inglês, em que a experiência na sala de aula foi insuficiente, a professora não se sente segura para atuar.

Como vimos, Juliana assume para si responsabilidades múltiplas, e isso, como vimos no primeiro capítulo, exige que ela tenha conhecimentos múltiplos, advindos de diversas esferas. Grande parte dessas responsabilidades não são pedagógicas. Algumas delas, inclusive, ultrapassam os muros da escola. Isso também pode ser percebido quando Juliana aponta algumas lacunas observadas em sua formação. A formação teórica é vista como satisfatória; já questões referentes à realidade social e psicológica enfrentadas em sala de aula são vistas como insuficientes; não há preparo para elas na universidade. Essas lacunas na formação não são explicitamente citadas, mas a professora considera que faltaram em sua formação disciplinas tais como Didática, Psicologia da Educação, Psicopedagogia ou qualquer outra disciplina da área da Psicologia. A distância entre o prescrito e o real se mostra nesse caso, pois a professora não foi preparada para o cotidiano enfrentado na sala de aula; a realidade era desconhecida por ela (“quando a gente entra aqui a gente lida com muitas realidades que a gente não:: imaginava que a gente fosse lidar” – p. 13).

O choque maior, portanto, não é em relação ao preparo teórico ou ao domínio do conteúdo, mas em relação à própria prática de sala de aula, a modos de lecionar – já que

didática é uma lacuna percebida – e ao contexto, ao ambiente que é vivenciado, às realidades que são encontradas e não eram esperadas.

Juliana não atribui à universidade a função de única formadora; pelo contrário, ela afirma que a formação é constante na vida do profissional, dependendo em grande parte dele próprio. Entretanto, uma parcela cabe à universidade, a qual a cumpre, em partes, muito bem (“eu tive disciplinas muito boas”); entretanto, algumas lacunas são deixadas e, como pudemos ver, interferem muito no cotidiano profissional: o estágio, a formação mais voltada para a prática de sala de aula, para a licenciatura, seja a partir de disciplinas como Didática ou não e a questão emocional/psicológica do professor não podem ser aspectos pontuais no curso, pois perpassam todo o cotidiano da sala de aula, merecendo centralidade na formação. É nesse sentido que Juliana afirma, em relação à sua formação universitária, que “existem algumas coisas que poderiam ... ( ) ter sido mais trabalhadas na minha época [...] eu acho que me ajudariam mais”.

Juliana não descarta a importância das teorias, mas elas, sozinhas, não abarcam todos os aspectos da formação docente, de forma que muitos dos problemas enfrentados na prática não foram solucionados a partir do saber teórico. Assim, grande parte de sua formação se dá na própria prática, o que demonstra uma distância entre a formação e o cotidiano de trabalho. O que ela aprendeu na faculdade, a teoria, ajuda, mas apenas em alguns aspectos. O foco do aprendizado que de fato prepara para a prática, como já vimos, está nos estágios. Os aspectos que não são abarcados pela teoria são “determinadas situações”, com as quais a professora aprendeu a lidar sem ajuda, “SOzinha”, no dia a dia de seu trabalho. Como ela afirma anteriormente que as questões didáticas e psicológicas foram pouco trabalhadas em sua formação e que seriam essenciais para lidar com realidades que ela não imaginava encontrar, podemos relacionar as “situações determinadas” a essas questões psicológicas e didáticas com as quais teve dificuldades para lidar por serem desconhecidas quando estava na graduação.

Juliana atribui aos PCNs o significado de “ferramenta de ajuda muito boa”, afirmando que seus planejamentos são embasados neles e que há nesses documentos “muita coisa interessante **sim**”. É importante notar que a professora reforça sua afirmação com o advérbio “sim” no final da frase. Ao usar essa construção, podemos entender que Juliana pressupõe a existência de discordância, ou seja, que muitas pessoas não consideram os PCNs interessantes, o que justifica a ênfase dada. Eles de fato parecem ser ajuda para a docente, pois seu Discurso, no geral, é condizente com as propostas. Ainda assim, observamos questões que são propostas pelos PCNs e que não são colocadas em prática, pois o que é previsto algumas

vezes se distancia muito da realidade, de forma que, por mais que o professor queira e tente, não consegue realizar o que é esperado, inclusive por ele mesmo.

Ela considera que a integração entre escola, família e alunos é insatisfatória. A professora “gostaria que tivesse mais::”, o que pode ser considerado uma dificuldade. Entretanto, o modo como Juliana significa essa situação enfoca as ações que ela tenta propor, aquilo que poderia ser feito, assim como ela faz quando é questionada sobre as dificuldades para cumprir as responsabilidades sociais. Incomodada com a pouca integração, ela escreve um projeto em que propõe formas de chamar a família. Mas essa integração não aponta para a necessidade de apenas a família se aproximar da escola, e sim a comunidade como um todo.

Diferentemente do que dizem outras professoras, a função da família na escola, para Juliana, não é apenas ajuda na solução de problemas, pois a integração é pensada como forma de promoção de debates, em que a escola também ajudaria os pais em assuntos diversos e os pais se ajudariam, de forma que vários temas que envolvem os filhos seriam abordados. Logo, a reunião de pais tradicional é parte dessa integração, mas não é o foco. Apenas sua existência não parece significar, para Juliana, que a integração esteja funcionando. A frequência desses encontros seria não bimestral, mas mensal, servindo para atender a demandas dos pais. Temas com os quais eles sentem dificuldades para lidar com os filhos, tais como o dever de casa ou o uso de celular, seriam debatidos, em um formato de diálogo real, e não um lugar em que a escola tenha mais voz, por exemplo. Juliana tenta, em sua fala, diferenciar a reunião de pais tradicional da que ela propõe, sendo que uma não substituiria a outra.

Dessa maneira, ao contar que escreveu esse projeto, Juliana afirma “mas pra aborda::r vários aspectos”. Ao usar uma conjunção que indica contraste, oposição, é preciso pensar a que está se opondo. Mais à frente, ao explicar sobre a proposta e os temas que seriam debatidos, a professora afirma: “[sobre os filhos ... **pros pais virem ... mas não reunião de pais ...** seria uma **reunião PRA pais ... EN::tre pais ...** um pai ajudar o outro falar ... eu faço isso ... pro meu filho dá ce::rto”. Pensamos, com base nesse trecho, que a oposição é em relação à tradicional reunião de pais, a qual costuma ter como fim falar do desenvolvimento escolar do aluno, bem como de questões de comportamento e avisos que a escola precisa passar, ou seja, questões mais burocráticas e momentos em que a família mais ouve do que fala, já instituídos e de caráter obrigatório. Então, mais uma vez a professora usa a mesma estrutura, a partir do “mas”, para dizer do que não se trata: é para os pais irem à escola, “mas não reunião **de** pais”. É interessante o jogo que ela cria entre preposições, as quais alteram completamente o sentido do que é dito, de forma a marcar ainda mais a oposição que já citamos. Em vez de reunião de pais, seria uma reunião “PRA pais”, “EN::tre pais” – perceba

que a professora dá ênfase às preposições, seja através da entonação, seja por meio da prolongação de sílaba.

Como veremos, Livia atribui a culpa da ausência de integração aos pais, dizendo que a escola faz sua parte. Já Juliana, que também trabalha na escola A, enxerga de outro modo a situação. Além de sentir falta de um projeto como o que elaborou, ela também compara a escola em que trabalha atualmente com a anterior, pois nesta havia o dia da família na escola, evento que Juliana considera muito importante e que não acontece onde trabalha atualmente. Conforme as palavras da professora: “aqui não tem ... pelo menos no fundamental dois ... o dia da família na escola ... e:: ... na outra escola que eu trabalhava TINHA ... e eu sinto falta ... porque eu acho que era um momento em que a esco/a **família ia pra escola** ... e **via o que estava sendo desenvolvido** [...] os pais aqui:: ... vêm pra reunião de pais”.

Novamente, notamos que à reunião de pais não é atribuído o caráter de integração, mas de obrigatoriedade. A noção de integração que é trazida por Juliana tem como foco não a resolução de problemas, mas de oportunidade para a comunidade conhecer as atividades que são desenvolvidas na escola, para debater alguns assuntos, aprendendo mais sobre estes em parceria com a escola. A integração, para ela, não é efetiva, pois os pais vão para tratar das questões burocráticas. Mas ela não responsabiliza os pais; ao falar da ausência de eventos na escola, a responsabilidade recai sobre esta, que não os chama. Dessa forma, ela afirma que “e eu acho que precisa ter ma::is ... mais ... eventos na escola ... que chamem não é só os pais ... toda a comunidade escolar”. Outros trechos mostram como a professora enfoca mais as ações que deveriam ser promovidas pela escola para propiciar integração (Quadro 140).

Ao afirmar a importância de eventos como os que ela cita e a necessidade de se convidar a comunidade, enfatizando essa necessidade em expressões como “PRECISA ter” ou “brigando por isso”, Juliana demonstra discordar dessa postura e, por esse motivo, briga por isso, tentando pedir, por exemplo, que as feiras culturais sejam abertas ao público. Aliás, o único sentido desses eventos é, para a professora, a capacidade de promover integração que eles têm. Se a escola se fecha, essa capacidade é desperdiçada e o evento não tem razão de ser. Enfim, o tempo todo Juliana ressalta o que a escola precisa fazer, o que ela sugere enquanto possibilidade e as falhas da instituição, não dos pais. Todas as vezes que fala do que falta a escola fazer não está simplesmente criticando, mas, a partir da percepção do que está problemático, tenta buscar soluções “pra gente – as pessoas que representam a escola – melhorar”, responsabilizando-se por essa melhoria enquanto funcionária da instituição.

A respeito dos conhecimentos adquiridos na universidade e fora dela, a fala de Livia se aproxima muito do que diz Juliana sobre essa relação. Quando conversamos sobre este

tópico, rapidamente Lívia traz à cena a noção de prática, a qual faz referência aos momentos pós-universidade. É interessante notar que ela nunca é atribuída à universidade. A professora não traz uma resposta específica para a pergunta, não afirma se há ou não distância, mas constrói toda sua fala demonstrando o quanto as duas dimensões são diferentes uma da outra. Assim, ela vai estabelecendo sua fala em torno de uma oposição que se dá a partir de dois eixos: universidade e prática, de modo a criar uma polarização, uma disparidade. Os trechos do quadro 141 demonstram um pouco isso.

No primeiro excerto, Lívia mostra que, em cinco anos de curso, não houve contato com a prática. A prática adquirida não veio de seu curso universitário. É aí, então, que a professora começa a estabelecer a relação não apenas de diferença, mas de polarização entre as duas dimensões. Aquilo que se aprende na universidade não apenas não envolve a prática, como é muito diferente dela. Lívia conta que recentemente voltou à universidade para cursar algumas disciplinas como portadora de diploma e notou uma mudança em relação ao que era quando ela se formou. Após contar isso, ela ressalta: “to falando questão do curso ... mas ... é:: ... a questão mesmo da:: ... a prá-ti-ca ... a educação ... é muito diferente da:: ... da questão da ... faculdade”. Entendemos esse trecho como uma maneira de enfatizar que a mudança observada foi apenas nas disciplinas ministradas, que continua não contemplando a prática. Isso significa que, embora o curso de licenciatura em Letras proponha-se a formar para a educação, isso não ocorre de fato, já que esta, colocada ao lado da prática, é muito diferente da faculdade, de modo que essas duas dimensões não apresentam pontos de contato.

O caráter prejudicial dessa contradição, que é um curso de licenciatura ser muito diferente do que é a educação, é reforçado na fala da professora quando, em relação à faculdade, ela afirma que, apesar de ser muito diferente da educação, “claro que **tem mui::ta coisa positi::va ... mas ... na hora que a gente chega na prática é MUITO é muito diferen::te**”. Percebemos no Discurso de Lívia oscilações entre dizer que a universidade está diferente e que tem muitas coisas positivas, e a ideia de que, ainda assim, ela não prepara para a prática. Levando em conta que esse último trecho foi dito logo após afirmar a diferença entre universidade e prática, essa oscilação da qual falamos fica mais clara, pois ao dizer que há coisas positivas na formação, por oposição caracteriza como negativa a distância da qual falava. É justamente nesse momento, então, que surge a necessidade de não ressaltar apenas os fatores negativos, dizendo que os positivos existem, “**mas ...**”. Essa conjunção marca a oscilação sobre a qual comentamos, de modo que a professora volta a afirmar a distância.

Apesar dos fatores positivos da universidade, o que sobressai na fala de Lívia é a distância, que é lembrada a todo instante e parece ser gritante: “na hora que a gente chega na

prática é **MUITO é muito diferen::te**”: essa diferença entre prática e universidade não só é ressaltada durante toda a fala, como também ganha ênfase com a repetição do advérbio de intensidade “muito”, que também é enfatizado pela entonação. Além disso, ao dizer “**é muita coisa [...] diferente da:: ... da universidade**” (p. 85), Lívia mostra que os aspectos que marcam essa distância são muitos. Parte deles são descritos pela docente no último excerto do quadro 141, e eles se aproximam muito dos que foram citados por Juliana. A diferença entre a formação universitária e a prática não tem como centro os conteúdos relativos à área, mas a realidade enfrentada pelo professor na sala de aula, o manejo da turma e a relação com os alunos, com os quais os professores lidam a todo instante, mas não são preparados na graduação. É por isso que eles precisam “ter mu::ito jogo de cintu::ra”, já que, para além da formação de Letras, “um mon::te de outras ... questões” envolvem uma aula, tais como os fatores psicológicos, o lado humano e o social.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a comparação feita por Lívia entre o curso de Letras em sua época de formação e agora no que diz respeito ao aspecto teórico. A professora percebe uma grande mudança, e isso é visto como algo positivo (“tô falando **questão do curso ... mas ... é:: ... a questão mesmo da:: ... a prá-ti-ca**”). Considerando que a prática, como mostramos, é algo que continua da mesma forma, distante da realidade – o que é algo visto como negativo – e que a questão teórica é colocada em oposição à realidade da prática, sendo a parte que mudou, na maneira como estrutura sua fala, trazendo a conjunção “mas” para estabelecer esse contraste entre a mudança percebida na teoria, mas não na prática, Lívia demonstra que o primeiro aspecto descrito, a mudança teórica, é positivo, embora isso ainda não seja suficiente.

Essa polarização entre universidade e prática fica mais visível no final de sua fala, quando ela demonstra que não enxerga formação universitária como uma formação para a prática, para a educação. Assim, quando o professor passa de um polo ao outro, isto é, sai da universidade para a prática, as diferenças encontradas o colocam diante de “uma OU::tra formação [...] uma OU::tra construção (p. 86)” que é iniciada na/para a prática, “depois” (p. 86), ou seja, fora do âmbito universitário. Trata-se, então, de duas formações desencontradas e que se dão em momentos distintos, com finalidades distintas, de modo que a graduação pouco ajuda “na educação”.

Essa relação de distância também se mostra quando a professora fala sobre os PCNs e CBC. Ela não os vê como uma obrigatoriedade, mas como referência. Nesse sentido, a importância atribuída a eles segue a mesma direção do que diz Nathália, de se ter um padrão que una todas as escolas, já que trata da educação em âmbito nacional. Já dissemos que os

PCNs de fato pretendem ser referência, uma orientação, mas diz deixar abertura para trabalhar as questões que são específicas de cada contexto. Como mostraremos, Nathália não considera que esse espaço de fato exista, de forma que trata como fuga aos PCNs ações por ela desenvolvidas – por haver demanda – que não estejam previstas nas diretrizes. Lívia também não enxerga essa abertura, pois ao mesmo tempo em que PCNs são vistos como solução para a grande quantidade de escolas existentes, servindo como referência, são também um problema por não atenderem da mesma forma a todas as realidades (Quadro 142). Por isso, Lívia considera que, às vezes, os documentos trazem muitas coisas distorcidas, ou seja, fora do habitual. Ela diz que o professor precisa trabalhar os conteúdos levando em consideração a realidade vivenciada pelo aluno, e muitas vezes as propostas dessas diretrizes são distantes dessa realidade; é por isso que a professora sente necessidade de algo que fosse mais regional, logo, mais específico para cada contexto.

Tanto para Nathália, quanto para Lívia, percebemos que se estabelece, então, um embate entre o nacional e o regional, de forma que os PCNs, ao mesmo tempo, são solução e problema. Mas, Lívia vê possibilidades de adaptação, o que permite a ela orientar-se por eles e não deixar de partir da realidade dos estudantes. Isso pode ser feito principalmente, segundo Lívia, porque trabalhar com LP dá muita abertura para abordar qualquer assunto. Diferentemente de Nathália, os PCNs não parecem gerar tanta dificuldade para Lívia, a qual também não parece se sentir tão cobrada para segui-lo. Isso porque ela acredita que o professor tem autonomia em suas aulas, como podemos ver no trecho seguinte: “e a gente enquanto professor dentro da sala de aula ... a gente constrói a nossa aula do jeito que a gente quer”, o que é condizente com a importância atribuída às diretrizes enquanto referência, mas não como obrigatoriedade. E, sendo o professor alguém que tem contato com a realidade dos alunos, ele consegue orientar-se pelas diretrizes atendendo às demandas que percebe, fazendo “uma modificação ... uma adaptação”.

Ao invés de uma parceria com a família para resolver os problemas, percebemos, na fala de Lívia, que há aí uma inversão: muitas vezes os problemas estão na própria família e a escola pega para si a função de suprir lacunas que são trazidas de casa, de ajudar a solucionar problemas ocasionados pela relação familiar. Mas, a família deveria ser, na verdade, parceira da escola na resolução dos problemas ou, ainda mais apropriado, a escola ser parceira da família na resolução dos problemas, não a única responsabilizada por isso. Essa ausência da família, ou mesmo uma presença que traz mais problemas do que soluções, é algo muito recorrente nas falas das professoras. Lívia, ao ser questionada sobre esse assunto, considera a falta de acompanhamento familiar como uma das lacunas da educação. Podemos compreender



o tamanho dessa ausência quando observamos o trecho do quadro 143. A falta de acompanhamento é tão comum que tê-lo é visto como “privilégio”, ou seja, uma vantagem que os outros não possuem. É privilegiado quem tem “uma **certa estrutura** familiar”, “um **certo acompanhamento**”.

Esse acompanhamento e essa estrutura não necessariamente são integrais, mas algum, “certo”, para citarmos a palavra que Lívia usa; ainda assim, é privilégio. E esse acompanhamento também não se estende até o fim da vida escolar, mas vai “**ATÉ** uma determinada idade”. A professora explica que, no geral, os pais acham que os filhos não precisam mais de acompanhamento na escola quando vão para o Ensino Médio. Assim, embora considere importante a presença da família, sua integração com a escola, “no dia a dia na prática isso não acontece”. Esse acompanhamento é tão escasso que, mesmo a escola chamando formalmente os pais para uma conversa, às vezes eles demoram a aparecer.

A partir da fala de Lívia, podemos entender que os problemas vividos com os alunos na escola não são estritamente pedagógicos, ou ainda, os problemas pedagógicos muitas vezes são ocasionados por problemas outros, inclusive familiares. Nesse sentido, a presença da família às vezes é necessária por ser quem passa grande parte do tempo com o educando, quem conhece os problemas que ele enfrenta e sua personalidade, os quais podem refletir no desenvolvimento escolar da criança. Muitas vezes a escola percebe um comportamento diferente no aluno, ou percebe que o rendimento escolar não está bom, mas somente com a presença da família consegue entender se algum problema, inclusive vivenciado fora da escola, pode estar interferindo nisso. Se a família não mantém diálogo, provavelmente os problemas persistirão, gerando sobrecarga para a escola (Quadro 144).

É importante ressaltar que a pergunta feita não foi exatamente sobre a presença da família na escola, mas sobre a integração entre escola, família e alunos. Lívia acha que essa integração é importante, mas que não é colocada em prática, pois a família não participa. Em relação à escola, outra dimensão dessa tríade, ela afirma que onde ela trabalha “tem **MUITA** abertura pra família”, o que mostra a escola cumprindo seu papel nessa relação. Entretanto, ao citar as diversas ações da instituição para promover a integração, a abertura não fica assim tão explícita. Podemos perceber isso nos trechos do quadro 145.

Lívia afirma a existência de abertura oferecida pela escola com base na representatividade que os pais têm no colegiado. No entanto, antes mesmo de afirmar essa representatividade, já faz uma ressalva: é reduzida, mas existe. E não é apenas reduzida, mas “**MUITO** muito reduzida”. O advérbio de intensidade “muito” não apenas é utilizado, como também é repetido, sendo que o primeiro é enfatizado através da entonação. Assim, talvez

esta não seja uma forma que propicie tanto assim a participação dos pais. A mesma ênfase a partir da entonação é dada à palavra “claro”, que indica uma certeza, algo já esperado, visto com naturalidade. Isso demonstra que não apenas a representatividade dos pais no colegiado é muito pequena, mas que isso já é algo esperado, uma interferência familiar limitada nos assuntos educacionais. Deste modo, a escola não espera uma participação efetiva, mas sim em questões pontuais, que são a maior reclamação da professora: os pais não participam das reuniões, nem comparecem quando são chamados.

A outra forma pela qual a escola dá abertura é a reunião de pais. Sabemos que ela é algo que toda escola precisa oferecer periodicamente. Mesmo sendo uma atividade comum em qualquer escola, há a necessidade de que ela crie estratégias de controle dos próprios pais, já que muitos não cumprem com suas funções. Assim, a escola recolhe assinatura daqueles que estão presentes nas reuniões para se resguardar. Segundo Livia, a lista serve como parâmetro para o “**final do ano**”. Ao longo do ano os professores têm noções dos rendimentos dos alunos e, como já vimos na fala da docente, muitas vezes eles chamam os pais para conversar quando percebem algum problema. Se os pais não vão e os problemas persistem, há o risco de aquele aluno ser reprovado, e a aprovação ou reprovação só são realmente definidas no fim do ano.

Logo, esse “final do ano” do qual fala a professora é muito importante, pois é um momento decisivo para o estudante. Se os pais não acompanharam o desenvolvimento, no fim do ano ele pode alegar que não foi avisado e, assim, colocar a culpa da reprovação na escola. Diante disso, surge a necessidade de resguardar-se. Isso mostra que os pais não cumprem seu papel e ainda cobram da escola o que deveria ter sido resolvido por eles.

A afirmação do cumprimento do papel da escola pode ser visto também quando Livia diz que “a gente tem um suporte bom da supervisão ... da direção”. Sobre a situação de integração, Livia diz que “deixa muito [...] a desejar” e afirma a necessidade de vínculos mais fortes, sem apontar quem deixa a desejar. Isso, porém, fica implícito. Ao apontar o que a escola faz e o que os pais não fazem, ela direciona a falta de integração apenas como culpa da família. No fim, a escola não parece oferecer um espaço tão amplo de participação. Entretanto, os que existem não são aproveitados, de forma que os pais deixam de cumprir até mesmo com suas obrigações básicas em relação aos filhos, como é o caso da participação em reuniões. Seja por culpa dos pais, seja por culpa da escola, ou ainda das duas esferas, essa integração, prevista nos PCNs, não acontece, criando vários obstáculos para a ação docente. É por isso que Livia afirma que “teria que ter:: como que fala? vínculos mais fortes”.

Percebemos aqui um afastamento entre o prescrito e o real: aquilo que é proposto e que é considerado essencial não é feito na prática.

Mesmo tentando adequar-se aos discursos oficiais no trabalho com os gêneros, ao não entender sua real importância, Nathália não consegue, de fato, alinhar-se ao que é esperado. Nossa análise se reforça com o seguinte trecho: “e eu trabalho os gênero textuais com eles ... mesmo porque: ... é: o nosso proGRAMA ele orienta TO:DO o nosso CBC é TODO a base nos gêneros textuais” (p. 23). Os gêneros, portanto, são trabalhados por uma questão de obrigatoriedade, por ser algo que esperam dela enquanto professora de LP. A expressão “mesmo porque” é muito significativa aqui, pois explica o motivo deste trabalho. Mas, o que percebemos não é a aula tendo base nos gêneros; eles aparecem pontualmente, em um trabalho mecânico e, até mesmo, desvinculado dos textos, já que a grande preocupação está na identificação de nomenclaturas.

Mais uma vez, observamos a questão gramatical sendo trazida como oposta ao texto. E, nessa oposição, a distância em relação à gramática mede a adequação e a qualidade do ensino (Quadro 146). A oposição é estabelecida da seguinte forma: logo após Nathália afirmar que os gêneros são base do CBC, ela diz “ele quase não trabalha a parte gramatical”, isto é, ao trabalhar um aspecto, o outro é automaticamente abandonado. Logo após afirmar a quase ausência da gramática no CBC, Nathália inicia uma oração com a conjunção concessiva “embora”, estabelecendo relação de contradição com o que foi dito antes; essa construção indica que o CBC não trabalhar a parte gramatical é um fato, e que **ainda** assim ele apresenta falha. Não trabalhar a parte gramatical já é, então, um avanço é algo que torna as diretrizes menos falhas, mesmo que apresentem outros problemas.

As falhas ainda existentes se devem ao fato de que, para Nathália, o CBC não abarca tudo. Há coisas que não são previstas no documento e que são trabalhadas em sala de aula porque surgem como demanda. Isso mostra que as diretrizes são vistas como algo fixo e fechado, que não leva em conta as especificadas de cada contexto, de cada turma, o que obriga a professora a fugir um pouco do programa. E o programa é o próprio CBC. A partir dessa perspectiva, trabalhar as individualidades, as necessidades de cada turma exige que fuja dos documentos oficiais. É possível ver que Nathália os considera inadequados quando perguntamos a ela sobre a importância do professor orientar-se por eles. Ela não responde nem que sim, nem que não, mas diz que “isso deveria ter saído dos professores [...] dos próprios professores” (p. 50). Esse trecho demonstra um incômodo com o fato de sua construção não ter levado em conta a opinião daqueles que de fato assumem a sala de aula. E, mais uma vez, ela retoma a questão das especificidades que surgem neste ambiente,

sinalizando que “o ideal seria que cada ci/escola tivesse a sua ... cada cidade tivesse o seu [...]” (p. 50).

Como vimos, os documentos não se pretendem fixos, mas diretrizes que orientam sem perder de vista que cada contexto tem suas especificidades. O Discurso de Nathália, porém, demonstra que ela não enxerga esse espaço para as peculiaridades, sendo um incômodo que se repete na fala da professora. Ao propor uma solução, a professora se vê diante de um impasse (Quadro 147). Ao mesmo tempo em que considera que as peculiaridades de cada contexto não são abarcadas pelos documentos, acha necessário ter uma orientação comum no ensino de todo o país. As diretrizes, então, são importantes no sentido de uma padronização. Como já vimos no primeiro capítulo deste trabalho, é justamente a isso que elas se propõem. O impasse local/nacional também foi verificado no Discurso de Lívia, que considera importante a orientação comum em âmbito nacional, mas, por outro lado, considera necessário fazer adaptações a cada contexto.

Percebemos um conflito na constituição identitária das duas professoras em relação a este tópico. Se as diretrizes trazem um rumo, e não um caminho definido, é esperado que os professores as adaptem conforme as necessidades. Aliás, é função de cada escola elaborar seu PPP, o qual tem por objetivo enumerar suas especificidades. Deste modo, local e nacional caminhariam juntos. Além disso, a diversidade dos contextos e necessidades de cada escola não são determinadas por fatores regionais, como pode ser percebido ao longo das entrevistas. Em uma mesma cidade não muito grande, como São João del-Rei, nem todas as escolas tem as mesmas demandas ou vivencia as mesmas circunstâncias, de modo que nenhum documento, exceto cada PPP, daria conta de abarcar todas elas.

Se retomarmos o final do último excerto do quadro 147, perceberemos que um novo problema surge na fala de Nathália: independente de concordar ou discordar das diretrizes educacionais, algo muito mais sério está em jogo, o fato de que os profissionais da educação, para quem, especialmente, tais diretrizes foram criadas, não são preparados para utilizá-las. Nesse momento, Nathália inverte os papéis de entrevistadora/entrevistada, questionando a respeito da relação que a pesquisadora estabelece com os PCNs: se é preparada para utilizá-los, se os conhece, se gosta e tem facilidade com a linguagem e se a universidade aborda isso. Estas perguntas que a entrevistada fez demonstraram, na verdade, dificuldades que ela mesma enfrenta. Talvez elas tenham sido feitas por uma preocupação em saber o modo como a entrevistadora se relacionava com os PCNs e, a partir disso, dizer de sua própria relação com as diretrizes, tentando adequar sua resposta ao que ela imaginava ser esperado. Essa preocupação em responder corretamente ao que era perguntado foi demonstrada por quase

todos os participantes, que sempre perguntavam se a resposta estava certa e sugeriam que, caso necessário, poderiam responder novamente. A partir disso, a professora afirma que, na época de sua formação, a universidade não trabalhava com os PCNs, que não foi preparada para usá-los. Ao que parece, os livros didáticos, de certa forma, substituíam o documento, orientando o planejamento das aulas.

Como já dissemos anteriormente, muitas vezes Nathália tenta adequar seu Discurso e, até mesmo, levar para suas aulas, ainda que de forma superficial, aquilo que é sugerido nos PCNs e é, por isso, cobrado pela escola e pela superintendência. Isso porque atender a tais exigências, as quais são esperadas de um professor atualmente, significa assumir adequadamente a sua função, atender às expectativas enquanto professora de LP. Significa, enfim, ser boa professora, atualizada. Mas, diante das dificuldades enfrentadas, tendo em vista que isso não fez parte de sua formação, muitas vezes Nathália não entende a verdadeira importância de certos aspectos propostos pelas diretrizes, os quais não são percebidos em suas ações, em seus comportamentos em sala de aula, ou o são apenas superficialmente, não se diferenciando do que tradicionalmente é feito quando a base não são as diretrizes. Não são parte, então, de seus valores e crenças enquanto professora.

O atendimento a uma obrigatoriedade se mostra mais nitidamente quando a professora diz de suas dificuldades, ou do modo como age. Por mais que ela afirme a importância de trabalhar os gêneros textuais, eles não estão presentes em suas ações conforme o que é previsto. Por mais que acredite na importância dos PCNs, traça toda uma trajetória que mostra suas dificuldades em relação a eles, dificuldades estas que vêm persistindo desde que começou a ser cobrada para que os documentos embasassem seus planejamentos. Os trechos do quadro 148 mostram esses impasses e indicam que as perguntas feitas à entrevistadora são questões que afligem a própria entrevistada.

O primeiro trecho demonstra essa tentativa de adequar-se ao que passou a ser cobrado, que não é algo fácil para a professora: ela passa **a::nos** – perceba como Nathália prolonga a sílaba, reforçando a ideia de que o tempo de busca foi longo – **correndo atrás**, expressão esta que, tendo sido usada em seu sentido figurado, reforça a ideia de busca, de dedicação a algo. No segundo, terceiro e quarto trechos, a professora demonstra mais especificamente algumas de suas dificuldades em relação aos PCNs, as quais coincidem com as perguntas que ela fez à entrevistadora: dizem respeito ao manuseio, ao entendimento da forma como é organizado – as habilidades – e à linguagem utilizada. Esta última ganha destaque na fala da professora.

No segundo trecho podemos perceber que a dificuldade não era apenas de Nathália, já que havia, inclusive, um professor de Português responsável, ou seja, uma pessoa que

ensinava todos os professores de Português a manusearem os PCNs, a utilizá-los na criação de seus planejamentos de aula. Mais à frente, Nathália fala sobre isso explicitamente, dizendo que percebia nela própria uma dificuldade, mas também nos colegas de trabalho “e inclusive nos nossos orientadores”. Percebemos, então, um grande problema: não só os professores que não tiveram uma formação voltada para o uso dos PCNs tinham dificuldades em lidar com eles. As pessoas responsáveis por ajudar e ensinar tais professores apresentavam as mesmas dificuldades, não conseguindo ensiná-los.

Diante dessa situação, os PCNs não são ferramenta, mas algo que desorienta por não ser compreendido e, ainda assim, ser obrigatório. Visto que nem mesmo as pessoas responsáveis por ensiná-los sabiam lidar com o documento, as dificuldades não foram sanadas, a cobrança persistiu e, assim, os professores vão usando sem entender bem o que dizem, para que servem e como podem ajudá-los. Aliás, é essa cobrança que faz com que os docentes utilizem um documento considerado tão difícil. Isso foi, para a professora, algo que a “ajudou muito”, já que foi o que fez com que ela se adequasse, de uma forma ou de outra, ao que era esperado dela enquanto professora de LP.

É importante notar que a cobrança da escola não tem como justificativa a qualidade do ensino por si, e sim as avaliações externas, as quais têm como parâmetros as diretrizes educacionais. Há aí uma grande responsabilidade que recai sobre o professor: garantir a “qualidade” da escola, que é medida a partir das notas. Isso explica o fato de as avaliações externas aparecerem tanto no Discurso de Nathália, sendo o foco de todo o trabalho desenvolvido.

Apesar da prática de anos em sala de aula, tendo em vista que as dúvidas nunca foram esclarecidas, as dificuldades permaneceram, como pode ser visto no terceiro trecho, em que a professora afirma ter tido muita dificuldade e, depois, complementa: “eu TENHO uma dificuldade enorme”, dando ênfase ao verbo “ter” no **presente**. A pouca funcionalidade que os professores muitas vezes enxergam nos PCNs é percebida no quarto trecho, no qual a docente opõe tal funcionalidade à “beleza” do documento. Inversamente à beleza, Nathália demonstra a dificuldade que existe para conseguir realizar uma tarefa simples, tal como determinar onde se encaixa o trabalho de determinado texto. Como podemos ver, a própria escola não explica à professora o porquê da importância daquele uso, como aquele material poderia ser não uma forma de garantir nota, mas de facilitar o trabalho do professor e, sendo de uso obrigatório, como facilitar o trabalho a partir daquilo que a professora já tenta fazer, sem sucesso.

Diante de todo esse cenário, o foco é, exclusivamente, a nota nas avaliações externas. Logo, o meio de se atingir os objetivos é treinar os alunos para as tais provas. Se levarmos em conta todo o contexto deste trabalho e a proposta dos PCNs, a prática da professora de fato consistia em treinar os alunos. Mas, para ela, o que havia era um preparo justo. Os trechos do quadro 149 demonstram o que dissemos. Nathália considera as avaliações externas injustas, porque as aulas não são dadas conforme serão as provas, mesmo ela considerando-se embasada pelas diretrizes. Se trabalha as questões que serão cobradas na avaliação externa e tais avaliações têm base nos documentos, conseqüentemente ela está trabalhando o que eles cobram. Assim, mostra a justiça de seu trabalho quando traz a metáfora do jogador de futebol, que precisa treinar para algo nos mesmos métodos que será cobrado; o treino, na verdade, é uma forma de tornar justa a avaliação do aluno. Tudo isso confirma a dificuldade da professora em relação aos PCNs, demonstrando que não compreende bem a proposta.

A respeito da integração, sobre como a enxerga na escola, Nathália responde: “o professor caminhando sozinho” (p. 56). Esse “caminhar sozinho” não diz apenas do processo de integração com os pais. A professora separa os professores do restante da escola. Não é esta caminhando sozinha, mas o professor, pois é cobrado pela sociedade, pelos pais, pelo governo e, ainda, por outras instâncias da escola. Apesar das inúmeras cobranças que chegam ao professor, Nathália afirma: “e nós não cobramos de ninguém ... porque ... quando nós vamos cobrar do aluno não podemos” (p. 57). Esta fala da docente é importante porque não apenas mostra o professor caminhando sozinho, mas também uma destituição de sua autoridade e, na contramão disso, um acúmulo de exigências que chegam a ele. Ela demonstra que, mesmo em relação aos alunos, de quem os professores poderiam exigir, a cobrança muda de rumo: os docentes passam a ser cobrados para não cobrar. O professor precisa “EN-TENDER”, respeitar a individualidade do aluno. E então surgem, mais uma vez, as avaliações externas: “mas quando vem sendo cobrado ... esses meninos eles entram (nessa) avaliação” (p. 57). Essa questão é um obstáculo para a professora, algo que aparece muito em seu Discurso. Ela não pode demandar do aluno, mas ele será cobrado na avaliação externa e, como vimos, a escola pressiona os professores para que uma boa nota seja atingida nessas provas, o que explica a preocupação de Nathália em relação a isso.

A professora não afirma a ausência de integração, mas isso pode ser percebido quando ela fala da necessidade de que a família estivesse mais presente. Por outro lado, ela também ressalta a necessidade de que tivessem atividades na escola para que a família fosse, o que demonstra que esta não são propiciadas oportunidades de integração, ou seja, a escola também não cumpre seu papel.

Sobre a distância entre sua formação e a prática docente, Nathália não apenas afirma que existe, como também diz que é algo que sempre aconteceu. Mas ela mostra que começou a trabalhar quando ainda estava na graduação, e a distância foi sentida principalmente na APAE, onde o trabalho desenvolvido não era com LP. Diante da necessidade de trabalhar, das dificuldades enfrentadas nas funções em que foi “jogada”, era preciso “dar conta”, e o aprendizado era “NA sala de aula”, enquanto lecionava. Assim, caracteriza os conhecimentos obtidos ao longo da carreira (mas ela fala “TUDO na minha vida”, e não apenas o trabalho) como “im-pro-vi-sa-do”, pela necessidade de ter que se virar. Esse caráter de improviso pode ser relacionado às dificuldades que ela relata ao longo de todo o Discurso e que marcam muito sua identidade profissional, gerando dificuldade para adaptar-se a algumas cobranças. Diante disso, improvisa da forma que consegue.

Essas dificuldades, como já foi visto, caracterizam a vida profissional, mas também todas as outras dimensões, desde a sua infância, tornando-se um incômodo para Nathália. Diante disso, há uma aproximação do discurso médico, na busca de explicar e justificar as próprias dificuldades e, por extensão, as de todos os alunos com os quais ela se identifica e, por isso, se solidariza. A necessidade que a docente aponta de outros profissionais no cotidiano da escola, quase todos da área da saúde psíquica, está muito relacionada a isso também, a uma questão que é dela e, por ser fator de incômodo, ela se identifica com todos os alunos que apresentam os mesmos problemas, tratados, por Nathália, como *déficit*. Contudo, é importante nos atentarmos ao que é caracterizado como *déficit*: o descumprimento da disciplina cobrada pela escola (ficar sentado, não levantar-se, manter-se quieto durante várias horas).

Na verdade, o que é tratado como *déficit* são apenas atitudes bastante características de qualquer criança exposta a esse tipo de situação, de forma que quase todos os alunos seriam diagnosticados com algum. Logo, o que determina a forma como a professora percebe tais comportamentos são as dificuldades com as quais ela própria se identifica e que trouxeram algum tipo de sofrimento, principalmente por não atender às expectativas que eram depositadas por outras pessoas. Sendo algo que lhe afeta, Nathália sente-se reconfortada ao pautar-se no discurso médico, no qual encontra explicações não apenas para os seus comportamentos desaprovados, como também para os de seus alunos, ainda que isso faça com que todos eles sejam diagnosticados com algum “problema”. Enfim, as experiências vivenciadas nas mais diversas esferas da vida da docente são o principal fator de definição da sua identidade profissional.



A relação existente entre teoria e prática é, para Daniela, de distância, fruto da diferença entre a forma como se enxerga a escola quando se está na universidade e o que ela realmente é. Esta é vista como o lugar da teoria e, a escola, enquanto local de trabalho após a saída da universidade, o espaço da prática, da realidade. Se escola, lugar da prática, e universidade, lugar da teoria, ocupam polos opostos, teoria e prática também estão andando separadas. A prática, enquanto lugar da realidade, só é conhecida quando se sai do âmbito acadêmico que, por oposição, é o espaço do não real (Quadro 150).

Essa relação que Daniela estabelece entre o que é real e o que não é mostra a teoria, advinda da academia, sempre como algo que se distancia da realidade. Isso pode ser percebido quando a professora diz que saímos da faculdade “com uma cabeça” e percebemos, quando entramos na escola, que é “totalmente diferente” (daquilo que está na cabeça). Assim, a cabeça, representativa dos pensamentos, precisa ir se adaptando. Aquilo que está na nossa cabeça quando saímos da universidade – a teoria – nos faz enxergar “tudo bonito ... né? acha que:: vai ser tudo muito lindo”.

Acontece que na “realidade da escola é tudo muito diferente”, isto é, não é tão bonito como se imagina, como está na cabeça de quem acabou de sair da graduação. Isso porque o professor se depara com inúmeros problemas e obstáculos. Se na faculdade enxergamos tudo muito bonito e na realidade da escola não é dessa forma, por causa dos problemas, significa que estes não são previstos nas teorias. Tudo isso é difícil para o professor iniciante, justamente porque há um embate entre o que ele enxerga, o que está na cabeça, e a realidade, o que realmente será vivenciado, realidade para a qual ele não está preparado. Como vimos com a Ergologia, todo esse processo de adequação que é feito pelo profissional gera muito desgaste para ele.

Para Daniela, os PCNs são muito importantes para que o professor selecione os tópicos mais relevantes para a aula. Nesse sentido, eles parecem ser entendidos por ela como algo que orienta seus planejamentos, servindo de base para eles. A professora não fala mais especificamente sobre sua relação com o documento, se tem dificuldades ou não com seu manuseio, por exemplo. Perguntamos a ela como via a proposta de integração entre família, alunos e escola. Assim como outras professoras, Daniela não vê isso acontecendo. Mas, ela não fala exatamente sobre a falta de integração, e sim sobre a falta de participação dos pais, o que os responsabiliza pelo processo que envolve, pelo menos, outras duas dimensões. Algumas medidas tomadas pela escola para promover a integração são citadas, tais como vários eventos que são promovidos, os quais buscam envolver não só a família, mas toda a

comunidade onde a escola se insere. A professora demonstra que os alunos também participam dos eventos promovidos fora dos horários de aula.

O foco, portanto, está realmente nos pais, que não acompanham a vida escolar dos filhos. O que há é a presença deles em momentos muito pontuais, quando são chamados pela escola. Como já vimos com outras professoras, a ausência de acompanhamento vai aumentando conforme a idade dos alunos aumenta. Quando os filhos são mais velhos, os pais já não veem mais necessidade em acompanhar seu desenvolvimento, o que começa a ser percebido nas reuniões de pais a partir do oitavo ano. Mas, mesmo nas séries anteriores, não parece haver uma presença tão regular, pois Daniela afirma que nessas turmas “os pais **até vêm mais**” (p. 98). Mesmo nos casos pontuais e em que a escola pede o comparecimento, a presença não é garantida. Pelo contrário, ela é bastante complicada (“**até::** em questão de **disciplina ... quando tem dificuldade ... é muito difícil de conseguir com que o pa::i ...** ou o responsável do aluno:: ... **venha na escola**” – p. 98). A presença nunca parte do pai, mas sempre de um chamado da escola – nem sempre atendido –, seja para eventos ou para casos de urgência, tais como advertência ou suspensão do aluno. Um acompanhamento, de fato, regular e que parta do interesse dos pais, Daniela afirma que “hoje em dia a gente não vê isso muito na atualidade não” (p. 100).

O Discurso de Pâmela sobre a relação entre o conhecimento universitário e o conhecimento adquirido na prática se aproxima bastante do de Daniela. Essa relação é marcada por “mu::ita” distância. É interessante observar que a fala de Pâmela se constrói de um modo que nos faz lembrar de Lívia. É que há uma preocupação em não descartar a formação universitária, em valorizá-la de algum modo, mas, o que mais sobressai é o fato de que muito pouco do que é aprendido na graduação é aproveitado. Desse modo, em um primeiro momento há afirmação da grande distância existente, seguida de uma conjunção concessiva (“apesar de”), a partir da qual a professora atribui importância ao conhecimento universitário. Essa ideia logo é contraposta pelo uso do “ma::s”, momento em que Pâmela volta a afirmar a distância sobre a qual falou inicialmente, sentido que se completa pelo uso da expressão “mínimo do mínimo”.

Na verdade, o que se afirma aqui não é apenas uma distância entre as duas dimensões, mas a pouca utilidade que os conhecimentos universitários, diante da distância verificada, têm no cotidiano docente, já que apenas uma parcela muito pequena (“mínimo do mínimo”) do que se aprende na universidade é usada na sala de aula. Sabemos que é a relação de distância o que justifica a pouca utilidade dos conteúdos universitários porque Pâmela mostra que somente o mínimo do mínimo é colocado em prática “**porque ... a reali-da-de ...** quando cê

entra em sala de aula ... **é totalmente diferente (...)**” (p. 110). Os conhecimentos universitários não são, por si só, inviáveis. Sua viabilidade ou não depende de condições. Tendo em vista que as coisas na realidade são completamente diferentes de como se aprende na academia, essas condições não são atendidas; logo, o que “poderia ser viável”, deixa de ser (“então uma coisa que a gente aprende na faculdade ... poderia ser viável ... mas quando a gente começa a lecionar ... as coisas são completamente diferentes” – p. 111). A causa dessa inviabilidade são problemas que caracterizam a realidade da escola – e, se Pâmela afirma tantas vezes que essa realidade é completamente diferente do que se aprende na universidade, podemos supor que esses percalços não são considerados nesta última: “por ausência de material ... ou então ... tem o material didático mas não condiz com a realidade do aluno” (p. 111). Diante da distância, a professora se vê diante da necessidade de elaborar um saber próprio, não aprendido, que dê conta da realidade de fato vivenciada: “na verdade ... a gente **CRIA ... estratégias ... pra dar aula [...]** um pouquinho ... **um pouquinho não ... BEM diferentes** do que **aprende** na faculdade” (p. 111).

É importante atentarmos para a fonte de cada um dos conhecimentos docentes: enquanto na universidade se aprende algo, ou seja, é exposto a um modelo já existente, os desafios percebidos na prática exigem que algo seja criado, aspecto ressaltado pela docente e que demonstra que esse conhecimento vai surgindo na própria atuação, é desenvolvido pela própria docente, e não aplicação de algo já existente. E mais que isso: criam-se “estratégias”. Isso implica em um saber, em métodos criados para se atingir uma meta específica; ou seja, é criado a partir de uma demanda que se percebe na realidade de sala de aula, buscando supri-la a partir desses mecanismos. Assim como faz no início de sua fala, ao tentar minimizar a distância entre os conhecimentos universitários e a prática de trabalho, Pâmela inicialmente diminui a distância entre o conhecimento universitário e o que é criado por ela mesma para, depois, mostrar que, na verdade, a diferença entre eles é enorme.

Quando questionada sobre a importância de se orientar pelos PCNs, a docente responde que gosta de ler as diretrizes. É interessante essa resposta, porque ler as diretrizes não necessariamente significa orientar-se por elas, mas sim conhecê-las. Isso é reforçado quando ela complementa: “e **tem coisas** que eu aproveito muito **mas:**” (p. 108), o que indica que, desta leitura, alguma coisa é colocada em prática, mas nem tudo. A professora propõe que a discussão dos PCNs seja feita em áreas, afirmando que isso não é realizado na escola. Visto que a docente fala pouca sobre o assunto, não conseguimos entender exatamente ao que se refere quando propõe uma discussão em áreas.

De qualquer modo, o mais importante em sua fala é o fato de que, mesmo não se orientando pelos PCNs em todos os aspectos, considera as diretrizes interessantes. Mas, esse interesse é fruto não exatamente de sua prática docente, mas sim de sua formação em pós-graduação. Como foi bastante utilizado por ela na pós-graduação, as diretrizes lhes são úteis – não necessariamente no contexto de sala de aula. A utilidade ou não dos PCNs é algo que não parece estar muito definido para Pâmela, pois a professora fica em meio a um impasse ao falar sobre o assunto: primeiro considera útil por ter usado na pós; em seguida, corrige, demonstrando que sua utilidade de certa forma se restringia ao contexto de realização desse curso (“pelo menos foi né?” – p. 108), ao que ela tenta, novamente, corrigir, estendendo a utilidade para além da pós e levando para o contexto vivenciado por ela atualmente, o de sala de aula: “e é” (p. 108).

Sobre um aspecto específico dos PCNs, a integração entre escola, família e alunos, Pâmela considera positivas as experiências vivenciadas. Isso nos fez questionar se essa experiência foi pontual ou se era uma realidade frequente no ambiente escolar. A professora, que não trabalhava há tanto tempo na escola de realização da entrevista, responde que ali ainda não havia sentido isso (Quadro 151). O modo como Pâmela responde à questão mantém para nós uma dúvida: visto que ela fala muito de sua percepção (“não senti”) ou atribui a si a não participação (“não tive oportunidade”; “não participei”), a princípio não soubemos identificar se a docente não sentia que havia uma participação frequente da família, ou seja, se a família não estava sempre presente, ou se, por estar há pouco tempo naquela escola, Pâmela não conseguia ainda avaliar se havia ou não integração. Assim, mais uma vez insistimos nessa questão, ao que Pâmela demonstra não existir integração (Quadro 152). A docente não fala sobre o papel da escola na falta de integração, mas o dos pais é evidenciado: eles só aparecem em casos de problemas com o filho na escola. Um acompanhamento, ou seja, uma presença que se prolonga para além de um momento pontual, que parta do próprio interesse do pai na vida escolar de seus filhos, isso não há.

É importante observar que essa realidade não é tão generalizável, já que Pâmela demonstra que na outra escola onde trabalhava havia a presença familiar. Outra marca linguística que confirma isso é o uso do pronome “aqui” em vários momentos, restringindo a ausência de integração ao local de trabalho atual. Talvez por ser algo previsto nos PCNs e que não acontece no atual contexto de trabalho, Pâmela mostra certo receio em afirmar a ausência de integração. Isso pode ser percebido quando, em um primeiro momento, a professora, em vez de falar sobre como observa a integração naquele contexto, fala de experiências anteriores

que foram positivas, deixando sempre um pouco ambígua a inexistência de integração, o que nos leva a refazer a pergunta de várias outras formas.

Como já mostramos, Thaiana aponta para uma relação de distância entre teoria e prática quando fala sobre a individualidade. Essa relação também é percebida quando fala sobre a ausência de integração entre pais, escola e alunos, mostrando o quanto a realidade é pior em relação ao que imaginava sobre este aspecto. Ao ser questionada especificamente sobre a relação entre os seus conhecimentos universitários e aqueles que são colocados em prática no cotidiano docente, a relação de distância continua sendo destacada, e é uma distância “muito grande” (p. 121). O distanciamento se mostra para Thaiana quando suas tentativas de levar seus conhecimentos para sala de aula são frustradas, por vários motivos (Quadro 153).

É interessante notar como Thaiana constrói seu discurso em cima das tentativas e das possibilidades, em que uma é contrária à outra. Os verbos “tentar” e “poder” ganham destaque em sua fala, realçando esses dois eixos. É a relação entre eles que demonstra a existência de uma distância. A docente continua tentando colocar em prática aquilo que aprendeu em sua graduação, mas ou não pode ou não consegue. Surge, então, um obstáculo encontrado em relação aos PCNs e que envolve as novas teorias: é que professores mais antigos, assim como os próprios alunos da escola, se posicionam contrariamente a esse tipo de trabalho por estarem acostumados com as aulas tradicionais (“o:: cuspe e só professor falando”). Isso faz com que a professora se sinta limitada, construção que é muito significativa porque a coloca na posição de quem sofre uma limitação por um terceiro; logo, quem coloca limites em sua ação são outras esferas: o currículo, os pais e os próprios alunos.

A limitação sofrida por meio dos alunos é a primeira a ser exemplificada. Ela é consequência da ausência de retorno que a professora tem em aulas “mais dinâmicas mais interativas” (p. 121). Essa ausência de retorno é motivo de frustração para a docente, expressa por “BALDES de água fria” por ver uma aula inteira que foi planejada não acontecer. O fato de frustrar-se demonstra que ela apostava em uma grande adesão por parte dos estudantes, que havia expectativa. Compreendemos melhor a aposta em aulas mais dinâmicas quando nos atentamos aos trechos do quadro 154. É estabelecida uma contraposição entre dois paradigmas de aula: o novo e o antigo, sendo o primeiro referente ao que se aprendeu na universidade. Na verdade, Thaiana não chega a fazer referência ao antigo nesses termos. É uma comparação que se mostra no modo como ela vai expondo uma transição desde o momento em que se chega à escola até momentos posteriores, após passar por várias situações de frustração. “Aulas chatas”, “escola um saco” e “ultrapassado” para fazer referência ao

modelo vigente de aula e de escola demonstram o caráter antigo, desatualizado desse paradigma, o qual tenta ser superado por ela através de aulas mais interativas.

É interessante observar que as características acima citadas sobre o modelo tradicional de escola são atribuídas pelos alunos em forma de reclamação, o que demonstra insatisfação em relação ao antigo. A queixa, que é diária (“TODOS os dias”) parte deles, mas recebe apoio de Thaiana (“e eu concordo”). Baseada nessas reclamações e em sua formação é que a docente tenta, então, modificar o paradigma em suas aulas, levando o “novo”. É aí que percebemos que a relação de impasse antigo/novo não se dá apenas para a professora. Na verdade, ela se coloca dessa forma para a docente exatamente por se colocar, antes, para os alunos. Embora reclamem e não respondam ao modelo tradicional de aula, há também recusa ao novo, a qual se mostra na não participação, levando, até mesmo, ao não acontecimento de uma aula planejada. Visto que para uma aula interativa acontecer a professora precisa que os alunos participem, se isso não ocorre, ela tem suas ações limitadas, pois as propostas vão ter que levar em conta sempre a possibilidade de não participação. Se há dois modelos de aula e um deles é fortemente recusado, ainda que o outro também não agrade, a professora precisa ir se adequando e, assim, se distanciando daquilo que aprendeu na universidade e acredita ser o melhor. Logo, há também certa aproximação do modelo tradicional, que apesar de não agradar, os alunos já estão habituados, enquanto o novo assusta.

Diante desse cenário, Thaiana vai se sentindo “podada”, poda esta feita em grande parte pelos próprios educandos. É interessante que essa noção de “poda” traz a ideia de retirada de excessos. A imagem do novo como algo que extrapola e está fora de lugar foi trazida por Thaiana também quando falou sobre os PCNs, momento em que a relação entre o novo e o antigo também foi trazido, mas como características dos professores. Esse excesso era expresso em frases como “moderninho demais”, “coisas que não deveriam ser levadas para escola”. Isso mostra que a recusa ao que é considerado novo não é apenas dos alunos, mas também dos professores com formação mais antiga (Quadro 155). “Chamar atenção” e “puxar orelha” provavelmente não são ações dos alunos, porque há uma noção de hierarquia na escola. Por isso, achamos bastante provável que essas ações sejam de diretores, supervisores ou, pelo menos, de outros professores. A poda, portanto, é feita por várias esferas que compõem a própria escola.

Tendo em vista o que dissemos, há frustração ao tentar usar os conhecimentos universitários, o que leva a um processo de adequação. De uma aula completamente interativa e pautada por novas teorias, o que sobra são “pinceladas”: onde cabe e quando dá. A solução encontrada é ficar entre o novo e o antigo. Propõe aulas estruturais, mas que nunca ocorrem

completamente em formato tradicional. O novo vem em formato de fuga, ou seja, quando sobra espaço dentro do modelo tradicional, sempre submetido a ele. Se não for dessa maneira, se o novo tiver centralidade, há um “choque”. Por tudo isso, Thaiana considera que a escola está longe de ser ideal. Isso é interessante, porque nas outras professoras também percebemos uma distância, mas que sempre era vista como “culpa” da universidade, que trabalhava conteúdos distantes da realidade. Já aqui, é na escola que o problema é percebido. A única dificuldade para colocar em prática os conhecimentos universitários é a recusa ao novo por parte de várias dimensões da escola, inclusive os próprios discentes.

Ao mesmo tempo, porém, mais à frente Thaiana demonstra que não conhecia a realidade da escola enquanto estava na universidade, mesmo fazendo tantos estágios. Os trechos do quadro 156 demonstram que os estágios têm um papel importante na formação no que diz respeito à relação teoria/prática; eles colocam o aluno da graduação em contato, de alguma forma, com a escola. Embora tenham esse papel, percebemos, na fala de Thaiana, que não cumprem bem a função, pois “mesmo fazendo tantos estágios”, a professora não conhecia a realidade da escola antes de trabalhar nela. Esta está distante daquilo que é ideal, e é isso que impede que Thaiana consiga colocar em prática seus conhecimentos universitários. Logo, a escola que se conhece na universidade é uma escola ideal.

No fim das contas, o que impede que os conhecimentos sejam colocados em prática é o fato de a escola imaginada não ser a mesma da realidade, isto é, o fato de não se ter oportunidade de conhecer a realidade na graduação, apesar dos estágios. A sensação da professora, então, é de que os estágios não ajudam em nada, pois todas as dificuldades foram colocadas para ela no momento da prática docente, muitas chegando a assustá-la, pois não imaginava ser tão diferente do que idealizava. Alguns fatores são responsáveis pela diferença que se sente dos estágios para a prática real de trabalho: ter que lidar com uma turma o ano inteiro, não apenas alguns dias; ter que lidar com várias turmas e com um planejamento, além do fato de se ter uma chefia. Nada disso é vivido nos estágios. O ambiente de sala de aula é tido como “caótico”, o que expressa a causa de tanto estresse que é relatado pela docente. É tão caótico que o professor se torna um administrador do ambiente e das pessoas que ali estão, alguém que, além de ser responsável pelo ensino, precisa organizar, gerir um ambiente com tantos problemas.

Além do cotidiano de trabalho e da questão pedagógica, há ainda “um outro lado”, e para esse Thaiana afirma que não há preparo algum na graduação. São os fatores emocional, social e cultural, além da indisciplina e da falta de respeito, as quais atingem o professor emocionalmente. Ou seja, as questões não pedagógicas, mas que estão presentes o tempo todo

nas aulas por serem fruto da relação com os alunos – e que muitas vezes ocupam lugar mais importante do que o próprio conteúdo – não são abarcadas pela formação universitária. Logo, uma parte central da aula tem uma lacuna na graduação, de modo que a distância entre formação universitária e realidade de trabalho seja maior nesses aspectos do que nos pedagógicos, que não deixam de ser distantes também. Percebemos, então, que a universidade não leva em conta os múltiplos saberes que são necessários à prática docente, de modo que a formação por ela oferecida fique restrita às questões pedagógicas, as quais também não são compatíveis com a prática.

Thaiana acha importante o professor se orientar pelos PCNs. É importante notar que a docente, ao falar sobre essa questão, aponta para uma situação que a incomoda, mas que está relacionada à postura de outros professores, e não exatamente aos documentos. A partir desse incômodo, Thaiana estabelece dois grupos distintos de professores: um com uma formação mais antiga, outro de professores formados há pouco tempo, sendo este último o que Thaiana se encaixa. O fator de diferenciação entre os dois é o modo de lidar com os documentos oficiais: o segundo é apontado como um grupo que “teve um acompanhamento maior di::sso na graduação” (p. 117); já para os professores com formação mais antiga, “é como se fosse um:: documento inexistente” (p. 117). O que define, portanto, a postura do professor em relação aos PCNs é a característica de sua formação universitária. Divergências na formação levam a divergências no modo de trabalhar e, conseqüentemente, fazem com que o professor pertencente a um grupo julgue as ações do outro a partir do seu próprio modelo de aula de LP.

As ações dos professores do outro grupo provocam em Thaiana um sentimento: “**não/não ente::ndem as/alguns eu até me pergunto se já le::ram**” (p. 118), já que são práticas que ela considera serem contrárias às propostas das diretrizes. Não apenas o modo como esse grupo de professores mais antigos lecionam demonstra irem contra os PCNs. É que eles são tão contrários “**ao ponto às vezes de questionarem o nosso trabalho ... né? achar que é MO-derninho dema::is ... que tá trazendo coisas que não deveRI::A pra sala de aula**” (p. 118). Mais uma vez, percebemos a divisão entre dois grupos, marcada pelo uso de “nosso”, e podemos verificar que sua motivação não são apenas épocas de formação, mas os efeitos que essas épocas provocam; isto significa que estamos diante de uma divisão ocasionada muito mais por divergências ideológicas, as quais são, para Thaiana, fruto de divergências entre épocas. Os casos de professores antigos que se colocam contra as propostas das diretrizes parecem ser recorrentes, pois Thaiana afirma: “isso eu tenho visto visto muito”. Ela reproduz alguns dos questionamentos do outro grupo em relação ao trabalho pautado nos PCNs e, a partir deles, podemos perceber que as ideologias que estão por trás e embasam a prática



desses professores mais antigos são favoráveis a um modelo de ensino mais tradicional, pois consideram que o trabalho de professores mais novos é “**MO-derninho demais** ... que tá trazendo **coisas que não deveriam** pra sala de aula” (p. 118). O Discurso de Thaiana demonstra certa indignação em relação a isso, já que o grupo do qual faz parte – de professores que usam os PCNs – está **legalmente** embasado e, ainda assim, é questionado por pessoas da área da educação que “**sequer**” (p. 118) conhecem a legislação da área. Ao dizer do embasamento legal que tem o trabalho com os PCNs, Thaiana não apenas justifica a adequação de seu trabalho como também desqualifica as críticas que chegam por parte dos professores mais antigos.

Um ponto que chamou nossa atenção no Discurso de Thaiana sobre os PCNs é o modo como ele “conversa” com o de Nathália, de forma que, se o diálogo sobre esse assunto tivesse sido estabelecido entre elas, uma responderia aos questionamentos da outra. Tendo em vista que Nathália se formou em 1997, enquanto Thaiana em 2010, temos aqui representantes de cada um dos grupos estabelecidos no discurso desta. Ela tem a impressão, a partir da observação da prática de professores antigos, que eles não sabem usar os PCNs ou mesmo que eles nunca leram as diretrizes. Nathália fala explicitamente sobre isso, demonstrando uma dificuldade não apenas sua em lidar com elas, mas também de seus colegas e, até mesmo, dos professores supervisores, pessoas que foram selecionadas pelo governo para dar apoio aos docentes que já estavam na prática e não foram contemplados com uma formação embasada pelos PCNs quando da implementação das diretrizes. Por outro lado, Nathália não apenas se questiona, como lança a pergunta para a entrevistadora, se a formação atual oferecia um contato satisfatório dos alunos com as diretrizes. Thaiana, no início de sua fala, diz desse preparo para lidar com os PCNs que os professores atuais têm e os antigos não tiveram, como também aposta nisso como causa de posturas tão diferentes na prática docente. Se retomarmos a fala de Nathália, percebemos que esse questionamento é feito por ela porque se sente incomodada com o fato de não conseguir usar os PCNs de forma adequada e aposta que essa dificuldade seja fruto de sua formação. Thaiana se sente incomodada com o fato de os professores não conhecerem e parecerem não se incomodar com isso. O que vemos, porém, é que muitos professores mais antigos de fato não entendem os documentos oficiais e não conseguem usá-los, mas não sem incômodo. A questão é que eles precisam, diante da situação em que se veem, encontrar formas de continuarem lecionando, mesmo que seja de maneira divergente daquilo pelo qual são cobrados.

Perguntamos a Thaiana sobre um ponto específico dos PCNs: como acontece a integração entre escola, família e alunos, e sua resposta é dada praticamente em forma de

correção a nossa pergunta, que talvez fosse mais adequada questionando se acontece: “é **na verdade** ... quase **NÃO acontece** ...” (p. 118). Desses três eixos, dois são responsabilizados pela ausência de integração: os pais e a própria escola (Quadro 157). Embora os dois eixos sejam responsabilizados, pela forma como Thaiana fala, percebemos que o enfoque é maior nos pais. Iniciar a fala com “apesar de”, falando primeiro do papel da escola, demonstra bastante esse enfoque, o que é reforçado pelo uso de “também”: o modo como a escola se organiza contribui **também** com a situação, mas ela não é o principal. A abertura da escola não é tão grande, mas há certo esforço, o qual não é correspondido, o que faz com que a parcela de culpa dos pais seja maior. Vários tipos de eventos são citados como tentativas que são feitas por parte da escola, os quais têm características e fins diferentes, indo desde o tratamento de questões menos institucionalizadas e obrigatórias, até eventos como a tradicional reunião para entrega de resultados, destinada exclusivamente aos pais e que demanda a presença até mesmo para tomada de decisões: todos são marcados por ausência.

É interessante a forma como isso é dito, porque não se trata, por exemplo, de uma pequena presença; é uma “ausência”, e não apenas: é uma “ausência **muito grande** [...] **mu::ito grande mesmo**”. A intensidade da ausência é muito marcada, seja pela adjetivação, seja pela repetição de advérbio e prolongamento de sua pronúncia. É importante ressaltar que essa ausência não é percebida apenas através da não participação em eventos da escola. Esta é apenas extensão de uma falta de acompanhamento, inclusive, em casa. Como pode ser visto na fala de Thaiana, “e os próprios meninos trazem isso pra gente”. Isso, junto com todo o contexto de fala, demonstra que a professora consegue perceber a ausência familiar pela forma como os alunos agem, pelo desenvolvimento que eles apresentam em aula, o que demonstra que é algo que pode interferir em todo o processo educativo (“os pais **não dão notícia** sabe? **não acompanham**”).

É interessante essa forma como ela fala porque mostra, inclusive, que chega a existir um afastamento não apenas entre escola e família, mas também entre família e os próprios alunos. Não “dar notícia” indica não apenas inexistência de acompanhamento, mas certo alheamento, uma ausência de preocupação ou, até mesmo, de interesse; significa que não se sabe sobre algo. Isso explica a sobrecarga de que Thaiana fala mais à frente, pois se os próprios pais não sabem sobre os filhos e nem mesmo demonstram preocupação em saber, a responsabilidade que chega à escola é muito maior do que deveria. Isso também pode ser percebido quando Thaiana mostra que, muitas vezes, a própria escola se preocupa mais em relação aos comportamentos dos alunos, a características não habituais que apresentam do que os familiares, pois afirma que, ao perceber situações desse tipo, a escola procura pelos pais, na

tentativa de ajudar, mas eles ou não comparecem, ou acham ruim por a escola falar sobre o assunto, ou, até mesmo, não dão retorno, ignorando a questão. Após mostrar as várias formas em que essa ausência dos pais é percebida, Thaiana expõe o que sente, enquanto professora, diante da situação: “como professora ... **assusta** ... **porque eu não imaginei que fosse TANTO**”. Esse susto sentido por ela pode ser visto como fruto de uma distância entre a realidade vivenciada em sala de aula e o processo de formação na universidade. Como vemos em seu Discurso, por mais que ela esperasse alguma ausência dos pais, não **imaginava** que fosse **TANTO**. O verbo “imaginar” diz muito sobre o contato que o licenciando estabelece com a escola: seu cotidiano não é vivenciado, mas imaginado, idealizado.

A ausência familiar, além de ser vista como prejudicial a todo o processo de ensino/aprendizagem, é também a origem da sobrecarga da escola, como já comentamos (Quadro 158). Não há apenas falta de acompanhamento, mas também certo alheamento por parte dos pais. Tudo isso, além de gerar sobrecarga para a escola, que não tem condições de suprir todas as lacunas que são deixadas, é muito sério, porque o aluno passa a maior parte do tempo em suas casas. Se os pais não estão acompanhando, falta incentivo, falta apoio, o que prejudica o rendimento escolar. Thaiana entende que muitas vezes esses pais passam a maior parte de seus tempos trabalhando, pois são, no geral, famílias pobres. Entretanto, certas funções são intransferíveis, gerando impacto negativo muito grande quando não são assumidas. Falta também limite, horário e até mesmo “ro-ti-na”, algo que parece chocar Thaiana pela forma como ela enfatiza a palavra e pela forma como complementa: “e são ... crianças ainda”.

O Discurso de Thais se aproxima, em alguns momentos, do de Thaiana a respeito da distância entre a formação universitária e a prática docente. Quando perguntamos à professora se ela achava que existia uma distância, a causa desta é atribuída às condições da escola (“em parte sim ... porque:: ... por/**pelas condições da esco:la**” – p. 134). Mas, ao explicar melhor sobre a origem da distância, o foco recai não nas condições vivenciadas pela escola, mas na idealização que se cria sobre ela quando ainda está na graduação (Quadro 159). Ou seja, o que causa a distância não é necessariamente a existência de problemas na escola, mas a desconsideração deles por parte das teorias estudadas no âmbito acadêmico. Aliás, a fala de Thais indica que outra distância (entre universidade e escola) é a causa da divergência entre teoria e prática docente. Isso pode ser visto quando a professora afirma que a universidade não está dentro da escola e, por isso, “**num sabe como que é o dia a dia**”. São trazidos como parte do cotidiano escolar um número grande de alunos por sala e a falta de material didático adequado, fatores não previstos nas teorias. Tais problemas, ignorados nas propostas

estudadas na graduação, são o que impedem que os professores recorram aos conhecimentos adquiridos na universidade.

Logo, as propostas são criadas com base em uma idealização de escola, já que Thais demonstra o desconhecimento da realidade escolar por parte da universidade. Como vimos no primeiro capítulo, é na universidade que surgem as teorias pedagógicas e linguísticas que embasam a formação de graduandos. Essas propostas, ao serem criadas para alunos de licenciatura, pretendem embasar o trabalho docente, ou seja, pretendem inserir-se no cotidiano escolar. Mas, se são pensadas desconsiderando a realidade da escola, dificilmente atingirão esse objetivo. Os problemas não surgiram após a proposição das teorias. Eles fazem parte do dia a dia da escola, como pode ser visto na fala de Thais, mas, segundo a professora, a universidade não sabe como é esse dia a dia.

Visto que os graduandos são formados pela universidade, com base nessas teorias, eles se preparam para a realização de um trabalho que não será viável; logo, ao se deparar com a realidade, percebem que não são oferecidas condições “pra:: ... pra poder **aplicar** tu::do” (p. 135). Diante disso, o Discurso de Thais indica que não apenas ela, mas também outros professores (“**a gente aplica** sim” – p. 135) **aplicam** seus conhecimentos universitários, mas dentro do que é possível (“**O QUE ... DÁ**” – p. 135).

A ideia de inviabilidade é reafirmada no Discurso de Thais quando ela traz um exemplo da distância entre seus conhecimentos universitários e sua prática de trabalho na escola: o uso das tecnologias (Quadro 160). Percebemos, aqui, a filiação a um Discurso, reproduzindo uma ideia tão comum, hoje, sobre a educação: a necessidade de renovação dos métodos em prol da dinamicidade das aulas, renovação esta que é vinculada ao uso de tecnologias. A ausência de aparelhos tecnológicos é trazida como sinônimo de atraso, quando demonstra que, em uma época tecnológica (“a gente tá em 2016” – p. 134), a escola não oferece o suficiente para que os conhecimentos universitários sejam colocados em prática, já que há pouca tecnologia à disposição. A aposta na tecnologia como solução para inovar e melhorar a qualidade das aulas, para torná-las interessantes para os alunos é a reprodução de um Discurso da universidade, de teorias acadêmicas (“**a gente vê isso nas teorias**”), sem que se justifique como isso garante a dinamicidade.

Percebemos, então, uma relação muito forte com a noção de aplicação, tão presente no Discurso de Thais, fazendo referência às teorias que são aprendidas na universidade. “Aplicar” uma teoria nos remete à ideia de reprodução de um modelo, sem que se questione sua efetividade. É nesse sentido que se estabelece, no Discurso de Thais, assim como no de Nathália, uma ideia de atraso da escola em oposição à dinamicidade que poderia ser

promovida pela tecnologia. Não sendo equipada, a instituição oferece aulas expositivas, com base no giz e no livro didático, algo atrasado e, por isso, pouco interessante para os estudantes.

Para Thais, portanto, o uso de tecnologias é o que permitiria aulas mais dinâmicas; não as tendo, se torna impossível. Na mesma escola, porém, Thaiana aposta na dinamicidade, mas não como algo dependente de aparato tecnológico. Essa dinamicidade, para Thaiana, depende da postura do professor, da forma como ele propõe o trabalho dos conteúdos e que, apesar de os alunos reclamarem das aulas tradicionais e da falta de adequação dos métodos, ao levar o novo a partir de propostas de trabalho diferentes, que exigem a participação discente, o diálogo, eles recusam a dinamicidade, o que faz com que toda a aula planejada não aconteça.

Thais considera importante que o professor se oriente pelos documentos oficiais, mas não porque acredita que eles sejam essenciais. O que motiva essa orientação são as avaliações externas (ENEM e avaliações do Estado para verificação da “qualidade” da escola). Sendo documentos oficiais, são eles que direcionam os conteúdos cobrados em qualquer exame nacional. Caso o professor não siga o que é proposto nos documentos, os alunos não conseguirão realizar uma boa avaliação, o que poderá prejudicá-lo ou, até mesmo, prejudicar a escola. Logo, a professora se sente obrigada a alinhar-se aos documentos, ainda que não os considere tão importantes. Há um caráter de obrigatoriedade, e não necessariamente de alinhamento ideológico (“então nós **temos** que seguir” – p. 132). Junto à noção de obrigatoriedade é trazida também uma noção não de diretriz, mas de norma: “a gente **foge** um pouquinho ... **mas se::gue** ((risos))” – p. 133. Uma diretriz tem caráter prescritivo no sentido de que todas as políticas públicas da área seguirão a ideologia nela contida. Entretanto, não traz decretos, mas sim orientações. Orientar-se por algo e seguir algo não têm o mesmo sentido. Ao orientar-se por uma diretriz, o professor precisa alinhar-se às suas ideologias, mas isso não significa que cada passo será dado a partir da consulta ao documento, como se faz com uma receita. Ao dizer que “segue” algo, porém, essa ideia de norma é muito forte, o que implica que tudo que é feito na sala está preso às ordens dos documentos. É justamente por pensar as diretrizes como norma que há a possibilidade de fugir, ou seja, de desviar da norma, de deixar de seguir em alguns momentos.

Embora não considere que os documentos sejam essenciais, Thais concorda com um dos aspectos proposto por eles: a necessidade de integração entre família, escola e alunos. Apesar de concordar, não vê isso acontecendo de fato (“[ah eu acho super importante ... no entanto a gente não vê uma adesão muito grande” – p. 133). A responsabilidade pela falta de integração é direcionada à família, pois, para Thais, a escola cumpre seu papel. Os pais é que

são afastados da escola, comparecendo apenas para fazer cobranças, e não para um acompanhamento. Os trechos do quadro 161 demonstram essa responsabilização dos pais e colocam a escola como a parte da tríade que cumpre a sua função.

Ao mesmo tempo em que afirma a tentativa de integração por parte da escola, Thais diz: “e (vem) os funcionários que são obrigados”. Isso indica que os funcionários que participam, vão porque são obrigados, o que sinaliza que, assim como em relação aos outros tópicos dos PCNs, as ações da escola em torno da integração também se dão a partir da ideia de obrigatoriedade. É interessante que, se compararmos o discurso de Thais com o de Thaiana sobre este tópico, mesmo as duas trabalhando na mesma escola, há bastante divergência entre eles em relação à postura da instituição. Enquanto Thais afirma o cumprimento das obrigações, Thaiana demonstra certo fechamento, embora também considere que os pais cumprem ainda menos o seu papel.

Outro ponto importante a se considerar é o sentido que Thais atribui à integração. Ela se restringe a alguns momentos que são dedicados a isso, em que a escola convida os pais para conhecerem o trabalho que está sendo desenvolvido. É um tipo de atividade específica que acontece em momentos pontuais. Mesmo a ideia de integração estando desvinculada do caráter de continuidade, que implicaria frequência maior dos pais, o que Thais demonstra é que não acontece: “então quando a gente faz **esse tipo de atividade** (p. 133) [...] [é uma tentativa ... porque:: ... os pais eles ... às vezes VÊM aqui pra co-brar ... mas quando eles são **convidados pra ver o quê que tá acontecendo**” (p. 133).

Quando perguntamos a Mônica sobre a distância entre os conhecimentos universitários e a prática docente, ela não só afirma a existência, como também especifica um culpado: a universidade (“ah eu acho que:: ... eu acho que **a universidade que tá muito longe** da escola né? [...] **mu::ito longe da escola** né? ... **mu::ito ... porque:: ... a teoria é muito maravilhosa** né?” – p. 153-154). Essa distância, bem como a responsabilização da universidade por sua existência, apareceu anteriormente no Discurso de Mônica, quando ela falou sobre a individualidade e sobre os temas discutidos em sala de aula. Aliás, a forma como abordou a questão nesses momentos foi bastante semelhante ao excerto acima: o motivo da distância é que a teoria é fácil e bonita, enquanto a realidade é difícil. Logo, o que se propõe na teoria não pode ser levado para a prática, porque os problemas existentes na realidade e que a tornam difícil não são previstos, tornando as teorias inviáveis (“é ... eu acho que a teoria ... pois é ... é:: ... **é esse o problema da universidade ... trabalha muito com a teori::a**”).

Outro aspecto que merece destaque é que Mônica trata a teoria como algo pertencente à universidade, o que já demonstra dissociação entre teoria e prática. E a realidade é trazida

em seu Discurso em oposição à teoria; enquanto na teoria tudo é muito fácil, a sala de aula “não é fá::cil” (p. 157). É essa distância o motivo do choque e da frustração que Mônica percebe em professores recém-formados (Quadro 162).

O Discurso da professora traz a universidade como o lugar da imaginação, da construção de sonhos que (imagina-se) serão concretizados na sala de aula; enfim, como o lugar da teoria, que acaba sendo, portanto, sinônimo de sonho. Mas, a realidade não é o espaço onde esses sonhos se concretizam: ela é muito diferente, não tem nada a ver (com aquilo que se imagina). Diante disso, o professor recém-formado perde a referência do que fazer, porque tudo que ele aprendeu tinha como base o que se imaginava (e não é). Isso pode ser percebido quando Mônica, após dizer da distância entre teoria e realidade que os antigos universitários encontram, traz um questionamento que, na verdade, parece dizer respeito a esses professores recentes: “e o que fazer com essa realidade né?”. Há um choque, uma frustração. Ao trazer teoria, sonhos e imaginação como sinônimos e, no outro oposto, realidade e prática, sendo que os primeiros se localizam na universidade e os outros dois, na escola, Mônica demonstra que, para ela, teoria e prática não formam um par, não andam juntas nem no processo de formação, nem na atuação docente: ao passar de uma instituição para outra, passa-se, também, de uma dimensão à outra.

Percebemos, ainda, uma queixa, ou melhor, uma forte crítica que denuncia (e talvez, ao final, ganhe até um tom de cobrança) outra situação advinda da distância entre teoria e prática: é o fato de que todo mundo “mete o bedelho” (p. 156) na educação, dizendo o que deve ser feito, o que precisa mudar. A denúncia da professora é ao fato de que ninguém conhece a realidade além de quem a vivencia, de quem enfrenta os problemas dela. Isso, portanto, deslegitima as cobranças feitas por quem está fora da escola. Na verdade, não são exatamente cobranças, mas prescrições, que dizem o que deve ou não ser feito. Mas a “ajuda” em forma de prescrição só chega através de teorias, pois em relação ao que é difícil, a prática, “nós não temos ninguém pra ajudar” (p. 156). De certa forma, o que Mônica faz é denunciar o caráter prescritivo de teorias que não correspondem à realidade e a falta de apoio para resolver aquilo que de fato é uma demanda dos profissionais que trabalham na escola.

Assim, quando pessoas que não têm legitimidade para dizer o que deve ou não ser feito na escola – por não conhecerem os problemas da realidade – ditam suas normas, Mônica considera essa postura como indicativa de que, para elas, a educação não tem importância, de forma que qualquer um pode falar sobre, mesmo sem conhecê-la. Essa postura é vista pela docente como certa falta de respeito à educação, mas, mais especificamente, aos professores de Educação Básica: não é exatamente a educação que não tem valor para essas pessoas, mas

sim o professor. Isso pode ser percebido no quadro 163. Ao mostrar a diferença de postura que se tem diante de outros profissionais (médico, advogado), e não de outras profissões ou áreas, ela traz para a cena não a educação, mas o educador. Passa-se por cima dele, tirando sua importância, quando qualquer um passa a falar sobre a área, quando qualquer pessoa, independente de formação, diz o que precisa ser feito na escola. Isso não apenas desrespeita o saber do professor, como coloca em xeque a profissionalização docente, já que não é preciso ter formação para “conhecer” a educação e falar sobre ela. Mônica fala, inicialmente, sobre as pessoas de um modo geral: “**todo mundo** mete o bedelho né? na educação ... **qualquer um ... advoga::do** ... o:: ... **qualquer profissional**” (p. 154). Em outro momento, porém, ela fala especificamente sobre os profissionais que teorizam sobre educação (Quadro 164). Se as teorias são relacionadas pela professora à universidade, então os profissionais que teorizam sobre educação são profissionais da academia, que assim como as outras pessoas, desconhecem a realidade da escola.

O Discurso de Mônica se aproxima muito do de Thaiana a respeito da integração: ela não chega a ser inexistente, mas se aproxima disso, porque as características que a definem são “ainda muito falho” (p. 151); “mu:::ito ... muito primá:::rio [...] [mui:::to muito mesmo” (p. 151-152). Na verdade, o que é primário é “o envolvimento da família”, o que culmina em um processo de integração falho. Assim como outras professoras, portanto, Mônica atribui a responsabilidade pela ausência de integração a uma das partes que compõe esse tripé: a família (“eu to percebendo assim ... um **distanciamento** cada vez maior **da família**” – p. 152). Nem todos os professores, porém, falam nessa ausência explicitamente como um problema; muitas vezes ela parece já fazer parte da rotina da sala de aula, de forma que já não causa estranhamento aos docentes.

É principalmente nesse sentido que o Discurso de Mônica se aproxima mais do de Thaiana, pois ambas afirmam a importância que tem o acompanhamento da família e o quanto o trabalho do professor é dificultado quando isso não ocorre (Quadro 165). Ao entregarem os filhos para a escola, os pais transferem sua responsabilidade para a instituição, que se vê diante das funções que já são suas e das que recebem dos pais. Entretanto, os alunos passam muito pouco tempo na escola e, principalmente, com cada professor, o que resulta em um curto prazo para dar conta de todas as funções acumuladas, gerando sobrecarga para a escola. Mônica não exime a escola de responsabilidades. O seu Discurso se direciona no sentido de dizer que elas não são “SÓ” da instituição, afirmando a importância do acompanhamento familiar. Ao repassar sua função para a escola (“entregando os filhos”), a família se distancia não apenas dela, como dos próprios filhos, abrindo mão de sua criação.



É importante observar também que a professora chama atenção para as séries em que ela atua: 6º ao 9º, que recebe, normalmente, alunos entre onze e quatorze anos. Ela ratifica essa distância da família a partir de exemplificação, mostrando a realidade da escola onde a entrevista foi realizada. Não era uma informação necessária dizer que a escola é de primeiro ao nono ano, mas a professora traz essa informação, o que chama nossa atenção. Na sequência, a professora diz: “e eles estão deixando os alu::nos ... os fi::lhos ... como se fosse só responsabilidade da escola” (p. 152). Parece-nos, então, que “e” está atuando não como conjunção aditiva, e sim como adversativa, de forma que a professora chama atenção para o fato de que, ainda que seja uma escola que oferece ensino apenas até o 9º ano – quando o aluno ainda é criança –, os pais estão entregando os filhos.

Mônica garante que é importante o professor se orientar pelos PCNs (“[ah ... **com certeza** né?” – p. 151), mas não explica os motivos dessa certeza. O que marca muito seu Discurso é uma tentativa de se mostrar apoiada nas diretrizes. Na verdade, a professora não apenas se orienta por elas, mas as segue. Isso é algo que aparece no Discurso de várias outras professoras; a carga semântica de “seguir” em relação a “orientar-se por” nos parece bem mais forte, porque indica maior rigidez (se segue um cronograma, por exemplo, ou qualquer outra coisa que dê a ideia de um conteúdo bem marcado e delimitado para cada aula), o que não é proposta dos PCNs.

O Discurso de Paula aponta para a cisão entre teoria e prática, pois cada uma dessas dimensões pertence a uma instituição: somente a teoria (sem a prática) é própria da universidade, e a prática só ganha espaço no cotidiano de trabalho, desacompanhada da teoria. Isso já é, então, fator de distanciamento entre as duas dimensões. Mas há ainda outra diferença no Discurso de Paula: para ela, a prática só é possível a partir do reconhecimento, da exposição a dificuldades. Se esse é um fator de diferenciação entre as duas dimensões e se elas andam separadas, por oposição, podemos dizer que esses problemas não aparecem na teoria. Talvez seja por isso que Paula afirma: “ó ... is/is ... a distância seria assim ... por exemplo ... **lá:: ... prepara a gente pra dar (tudo) mas ... nã:::o do jeito ((risos)) que a gente realmente:: ... né? trabalha**” (p. 186).

O excerto demonstra que a universidade não deixa de preparar os graduandos: todos os aspectos são abordados – o que indica que não há uma diferença entre o conteúdo trabalhado na escola e aquele que a universidade prepara os licenciandos; ensina-se **o que** deve ser trabalhado na escola, os conteúdos, mas o “**como**” fazer isto não é compatível com a realidade do trabalho docente. Visto que o que caracteriza a prática, segundo Paula, é a vivência das dificuldades, talvez a incompatibilidade no modo como o professor de fato trabalha na prática

e como a universidade ensina a trabalhar seja provocada por uma não-vivência dessas dificuldades características da primeira dimensão enquanto se é graduando.

Paula considera importante que o professor se oriente pelos PCNs enquanto possibilidade de direcionamento – é um caminho, mas não é o único. Essa noção de direcionamento é o que permite à professora não se restringir aos PCNs, nem enxergá-los como manual, fazendo adaptações (“importante sim pra direcionar ... até mesmo pra gente saber ... no sexto ano ... quê que vai ser ... no sétimo no oitava::vo ... né?” – p. 186). Não é esperado que o professor siga linearmente o que está escrito nas diretrizes, mas que elas sejam uma forma de orientar o planejamento docente conforme suas necessidades, conforme o contexto da escola onde ele trabalha. O Discurso de Paula se mostra convergente com a proposta dos PCNs também nesse sentido, pois a professora fala da necessidade de “adaptar ... à nossa realidade”. Sobre a proposta de integração entre escola, alunos e família, mais uma vez o Discurso se repete: a participação dos pais é muito pontual (reunião de pais), não havendo acompanhamento da vida escolar dos filhos. Assim, a integração não existe, e os responsáveis por sua ausência são os familiares. Segundo Paula, por parte da escola há uma tentativa de “trazer a família pra::/pra escola” (p. 186). Mesmo assim, ela não se efetiva devido à ausência dos pais.

O Discurso de Helena demonstra a existência de distância entre os conteúdos aprendidos na universidade e o que ela utiliza em sala de aula não apenas quando perguntamos especificamente sobre essa relação, mas em vários momentos da entrevista (quando falou sobre a avaliação e sobre a individualidade, por exemplo). Essa distância sempre é trazida por ela como fruto da não consideração dos problemas por parte do discurso acadêmico. Thaiana fala da existência de uma distância, e não de uma diferença entre as duas dimensões; Paula diz que a distância está não no conteúdo trabalhado, mas no modo como eles serão “aplicados”; de forma semelhante, Helena mostra que uma das questões pedagógicas que ela aprendeu na universidade – não dar as costas para os alunos quando escreve – é usada na prática docente, mas por um motivo bastante diferente do previsto na teoria: “eu não posso dar as costas pro meu aluno ... porque se eu der as costas pro meu aluno ... não é que eu tô desrespeitando e::le ou que ele não vai prestar atenção ... ele va:::i ... entrar em conflito com outro aluno” (p. 175). A atitude é tomada não como forma de respeito aos alunos, mas de evitar problemas de comportamento deles.

Em seguida, Helena traz algumas dificuldades que são enfrentadas na sala de aula, muitas das quais ela já havia citado anteriormente e, por causa delas, o professor precisa desempenhar várias funções para as quais não é preparado (Quadro 166). Ao citar matérias

que deveriam ter no curso de Letras, a docente, na verdade, aponta para as lacunas que ficaram em sua formação e fizeram com que ela tivesse muita dificuldade em lidar com a prática. As propostas das disciplinas que deveriam ter são caricaturais, pois é claro que o docente não vai lutar com seus alunos ou fazer dois cursos – de Letras e de Psicologia – para se tornar professor. Mas, essa forma de mostrar as lacunas demonstra o quanto a realidade enfrentada é difícil, o que é condizente com os problemas de disciplina e a sobrecarga emocional identificada em outro momento do Discurso de Helena; por ter que assumir tantas responsabilidades e, ainda, ter que tratar atitudes desrespeitosas como “formas deles – os alunos – lidarem com você”, há um desgaste para a professora.

Inversamente proporcional às múltiplas funções desempenhadas está a ausência de múltiplos saberes na universidade. A responsabilidade com a qual Helena se deparou na prática é muito maior do que a prevista antes de estar na sala de aula e envolve muito mais do que o conteúdo de LP. Como já vimos, é uma responsabilidade assumida a partir das demandas que chegam, de cobranças que partem dos próprios alunos, os quais trazem para a escola inúmeras carências não supridas em suas casas.

O que percebemos, depois, é que o Discurso de Helena mostra não a necessidade de mais conteúdo, mas de um contato maior com a escola desde a graduação, porque a dificuldade para lidar com a prática se deve ao desconhecimento da realidade, provocado pelo contato tardio com a sala de aula. Visto que a sobrecarga apontada ao longo de toda a entrevista é, em sua grande maioria, psicológica, e as dificuldades estão relacionadas ao manejo de situações da prática, à necessidade de lidar com os alunos e o comportamento desrespeitoso de muitos, enfim, de lidar com os problemas não previstos, há uma aposta na Psicologia e na Pedagogia.

Assim sendo, Helena atribui grande parte da causa de sua dificuldade em lidar com a prática à formação universitária que teve (Quadro 167). Ao dizer “**tudo bem ... não tem receita de bolo**”, ela demonstra que não espera uma formação completa na graduação, algo que dê conta de preparar o aluno para cada momento de sua prática docente, que diz, passo a passo, tal qual uma receita, o que fazer em cada situação. Logo, fica implícito que a professora já esperava vivenciar situações na prática com as quais não tinha se deparado em sua graduação; entretanto, há algo que poderia ter sido feito pela universidade para diminuir a distância entre a formação e a realidade, a qual se mostrou muito maior do que a esperada pela docente: propiciar maior contato com a sala de aula, com a realidade da escola.

Os estágios têm centralidade, nesse sentido, pois são trazidos pela professora como o único momento em que ela teve contato com a sala de aula; logo, é a partir deles que o

contato com a prática pode se intensificar. Todavia, no caso de Helena isso não ocorreu, pois apenas nos períodos finais os estágios foram realizados. Devido ao contato insuficiente, ela não teve oportunidade de conhecer a realidade, e isso resultou em dificuldades para “pegar a dinâmica da coisa”, conseguir lidar com a prática quando ela deixou a graduação e assumiu a sala de aula. A partir disso conseguimos entender por que Helena diz “eu uso os conteúdos [...] pe-da-gó-gi-co ... é pouco” (p. 175) a respeito do que aprendeu na universidade. Inicialmente, não havíamos entendido essa diferenciação feita pela professora, afinal, tudo que se aprende na universidade é conteúdo. A diferença parece ser entre conteúdos de LP e conteúdos pedagógicos, aqueles que tentam se aproximar, de alguma forma, da prática, dizendo como ensinar os conteúdos, como “ser professor”.

Percebemos, então, que mesmo os conteúdos que tentam, na universidade, demonstrar ao licenciando o que fazer na prática são muito distantes da realidade e, por isso, são descartados quando esses antigos graduandos assumem a sala de aula, o que nos remete à fala de Tardif (2000) em dois sentidos: os conteúdos pedagógicos oferecidos pela universidade também são disciplinas criadas dentro dela, e não a partir da prática; logo, também dizem do trabalho prescrito, que inevitavelmente vai se distanciar do real. Se eles se distanciam muito do real, o professor, ao inserir-se na prática docente, ou os abandona ou, quanto muito, os adapta radicalmente, de modo que pouco deles seja usado. Parece, então, que o que de fato colocaria o graduando diante da realidade são os estágios, que da forma como estão, são insuficientes.

Helena, assim como Paula, pensa nos PCNs como um caminho, mas não o único. Ao longo de seu Discurso, percebemos que ela se orienta pelas diretrizes indiretamente, via LDP. Diante da escassez de recursos oferecidos pela escola – ou a limitação deles (data show, sala de informática e permissão para cópias de materiais levados pela professora) –, o LDP é o material usado nas aulas. Visto que este material é baseado nos PCNs e CBC, em certa medida eles orientam o trabalho de Helena. Parece-nos que a professora faz uma confusão entre a estrutura do LDP e a do CBC, o que reforça a ideia de que ela não trabalha diretamente com as diretrizes (Quadro 168). Ela trata os documentos oficiais como se fossem planejamento, algo que traz linearmente os conteúdos a serem trabalhados. Entretanto, esses documentos trabalham a partir da noção de competências e habilidades, sendo base para que cada professor monte o seu próprio planejamento. Não há atividades propostas ou uma sequência delimitada de conteúdos a serem seguidos. O que traz essa sequência, muito por causa de sua própria origem, é o livro didático. O que parece acontecer, então, é que o LDP, por ter como base os documentos oficiais, é tomado por Helena como as próprias diretrizes,

de forma que as características de um sejam transferidas ao outro. Em outro momento, porém, o que Helena mostra é que o trabalho com gêneros é insuficiente no LDP, e a descrição que é feita sobre esse trabalho demonstra que ele vai contra as propostas das diretrizes.

Assim como Mônica, ao falar sobre o uso do LDP nas aulas, Helena o justifica, apontando para a divergência entre o discurso acadêmico e a realidade da escola. Deste modo, a professora se opõe ao discurso da universidade (Quadro 169). Sobre a integração, Helena diz: “é muito bonito no papel ... né?” (p. 172), o que nos remete a uma questão cultural. Há uma descrença popular em relação à efetivação de leis ou projetos políticos, por exemplo, de questões que se mostram muito bem elaboradas na escrita, mas que não são colocadas em prática ou, quando são, não funcionam conforme o previsto; assim, a expressão “é muito bonito no papel” é muito comum e faz referência a propostas que são muito bem vistas e atendem bem às necessidades sociais, mas cuja efetivação é inexecutável. Ao dizer isso, Helena estabelece uma diferença entre a proposta dos PCNs e sua concretude, nos fazendo esperar pela descrição de uma realidade não tão bonita assim, que não é a que a docente esperava encontrar, já que o seu primeiro contato com a escola é marcado por “muito susto”, algo que só acontece diante do inesperado.

A escola, segundo a professora, cumpre o seu papel, convidando a comunidade e responsáveis para vários eventos e atividades, mas não há participação efetiva. Deste modo, a responsabilidade pela falta de integração é atribuída aos pais, assim como nos Discursos das outras professoras. A não ser Thaiana, que relaciona a ausência dos pais ao contexto da escola (escola pública, alunos pobres, pais que trabalham muito e, por isso, acabam não acompanhando a vida escolar do filho), não são apontados problemas ou características do contexto que justifiquem essa ausência da família. Já no Discurso de Helena, vários problemas são apontados e justificam tanto a ausência dos pais, quanto algumas medidas tomadas pela escola. Segundo a docente, muitos dos alunos estão na Casa Lar<sup>44</sup>, ou seus pais estão presos, logo, é esperada a ausência. Além disso, a comunidade onde a escola está inserida é considerada “violenta” pela professora. Isso explica a instalação de câmeras em todos os cômodos da escola, já que havia problema com furto e danificação de objetos pertencentes à instituição. Isso faz com que a abertura da escola à comunidade seja considerada pela docente um “risco”, o qual a instituição opta por correr; o que é trazido por Helena como forma de mostrar que a escola, apesar de todos os problemas enfrentados, não deixa de cumprir o seu papel no que diz respeito à integração. Essa atitude é valorizada pela

---

<sup>44</sup> A Casa Lar é um abrigo provisório para crianças e adolescentes de São João del-Rei que ainda não tenham completado dezoito anos e se encontram em situação considerada de risco.

docente, que compara a escola com outras onde já trabalhou e que a sala de informática, apesar de existir e ter condições de receber os alunos, não era usada. Embora a professora considere importante a integração, demonstra que ela não acontece.

### Alunos

Como dissemos, no trabalho com texto, o Discurso de Luisa se alinha, parcialmente, aos discursos oficiais, tendo os gêneros textuais como base de parte do ensino. Isso se confirma quando a graduanda fala sobre os PCNs e a importância de os professores se orientarem por eles (“sim ... porque:: ... até ... inclusive é (dentro dos) PCNs que a gente vê muito essa questão de gêneros” – p. 202). O trecho anterior demonstra a legitimidade que os PCNs têm para a graduanda, que considera importante trabalhar os gêneros por estarem nas diretrizes. A associação entre discurso oficial e discurso acadêmico também é percebida no Discurso de Luisa. Sendo os gêneros valorizados pelos PCNs, eles são trabalhados na universidade (“e::: ... a gente/aqui na faculdade a gente faz ... vá::rios trabalhos ... principalmente nas pre/nas práticas né? o:: ... tentando ... si/é simular aulas ... co::m ... é ... incluindo ... os gêneros textuais” – p. 202). Embora ela afirme a importância dos documentos, não a justifica, o que demonstra que o alinhamento a esse Discurso advém muito de sua formação universitária, que está em consonância com as diretrizes; isso, por si só, já garante sua legitimidade.

É importante observar, ainda, outros aspectos na fala de Luisa. Mais uma vez a gramática é trazida como algo de menor valor, e as aulas baseadas apenas em seu ensino são vistas como ultrapassadas, restritas. A ideia de limitação pode ser percebida no seguinte trecho: “[a gente num/num tinha muito trabalho com gênero textual ... **era gramá::tica e ... e só**” (p. 203). Já a ideia de ultrapassado é dada pela comparação entre épocas, em que Luisa critica o passado, tomando como referência suas professoras do Ensino Básico: enquanto hoje as aulas têm base nos gêneros textuais, algo que é valorizado pela graduanda, naquela época, ela supõe que seus professores nem mesmo conheciam as diretrizes; logo, isso não era trabalhado no ensino de LP. É aí que aparece a gramática, base dessas aulas, como algo que substituíra o trabalho com gêneros textuais. Nessa relação, em que o discurso oficial é valorizado e tomado como referência, é que o trabalho antigo, não pautado pelas diretrizes e caracterizado pelo ensino de gramática, é tido como atrasado.

Especificamente sobre a integração entre escola, alunos e família, Luisa afirma a necessidade do envolvimento desta última, mais diretamente os pais. A acepção empregada à integração, porém, não está muito relacionada ao ambiente escolar, pois a presença dos pais é importante, para ela, no sentido de que o ensino não acontece apenas na sala de aula, mas sim em um processo constante, que se estende ao ambiente familiar. Apenas esse aspecto é ressaltado, não fazendo referência a um processo de integração que envolva a escola. Há valorização da presença familiar, mas não exatamente de uma integração, o que foge um pouco à proposta do discurso oficial.

Luisa acredita existir compatibilidade entre os conteúdos aprendidos nas aulas e os que usará quando for lecionar. Há, porém, a percepção de que na universidade há um apego teórico. Percebemos, no quadro 170, uma visão aplicacionista, em que a teoria vem antes da prática para, depois, ser aplicada. Além disso, a teoria é tomada como medida do que está certo, do que deve ser feito, sendo encarada de forma prescritivista. Vista dessa forma, o apego teórico de que já falamos torna-se uma preocupação para Luisa, que tem medo de não conseguir aplicar o que aprendeu na teoria por não lembrar-se bem daquilo com o passar do tempo, quando for colocá-la em prática. Isso nos faz pensar, ainda, que a teoria é vista enquanto conteúdo, já que precisa ser recordada para, assim, ser aplicada.

Diante disso, a universitária considera que aprender teoria e prática na faculdade ajuda e prepara melhor para o exercício profissional, sendo uma maneira eficiente de resolver o problema do apego teórico; logo, a prática é vista como algo possível de ser adquirido dentro da própria universidade, nas próprias disciplinas e, de forma ainda mais específica, nas disciplinas de Prática Curricular – o que não impossibilita que seja feito em qualquer disciplina. As Práticas Curriculares são destinadas exatamente a isto: possibilitar que as teorias aprendidas sejam aplicadas em aulas simuladas na própria universidade, na elaboração de materiais didáticos que têm como foco alunos hipotéticos. Portanto, essas disciplinas já trazem em si uma visão aplicacionista. Assim, elas trazem segurança para Luisa, que enxerga como único problema o fato de não conseguir aplicar direito as teorias por não conseguir recordá-las. Tendo aplicado os conhecimentos no próprio âmbito acadêmico, ela considera que o risco disso acontecer é menor.

O problema é que, ao aplicar na própria universidade, em aulas simuladas, os alunos são hipotéticos e várias situações deixam de ser vivenciadas. Logo, aplicar na disciplina da graduação e “aplicar” em uma escola real não são a mesma coisa. Isso se aproxima da discussão que fizemos no primeiro capítulo a respeito da Didática: ainda que o foco seja a prática, elas continuam sendo disciplinas; têm, portanto, a lógica do conhecimento disciplinar,

não da prática profissional. Luisa considera que nem sempre os saberes teóricos são compatíveis com a prática, vista como a aplicação daqueles; mas, acredita que a aproximação entre as duas dimensões tem sido propiciada dentro da universidade, em disciplinas como as Práticas Curriculares. Embora considere esse tipo de ação suficiente, pensa que elas poderiam existir em maior quantidade na graduação, principalmente em LP. Não são citados exemplos de aproximação que tenham como base a própria escola, prevalecendo a lógica disciplinar na formação, não a profissional.

O Discurso de Sofia sobre os documentos oficiais se mostra alinhado ao discurso das próprias diretrizes. Isso porque os considera importantes, mas estabelece uma distinção entre parâmetros e leis, entre diretriz e currículo, de forma que PCNs funcionam, para ela, como orientação, não algo que define o plano de aula de cada professor. Deste modo, a função das diretrizes é padronizar o ensino, como garantia de que alunos de escolas diferentes tenham acesso a conteúdos similares. O que é padronizado é apenas o conteúdo que precisa ser trabalhado, mas não o estilo de cada professor lecionar, nem mesmo a ordem em que será desenvolvido cada aspecto.

Como pode ser visto no quadro 171, Sofia afirma a importância das diretrizes, mas faz ressalvas em relação ao seu uso por parte dos docentes: não são leis, e sim orientações. Isso explica a necessidade de cuidado mencionada, já que a noção de “lei” traz a ideia de algo fixo, que deve ser seguido à risca e de obrigatoriedade, não de apoio ferindo a autonomia e a liberdade para tomada de decisões que o docente tem. Embora, ao falar sobre a noção de autonomia, não a relaciona exatamente aos PCNs, demonstra valorizá-la e mostra o quanto sua perda pode prejudicar as ações dos professores (Quadro 172).

Especificamente sobre a integração entre escola, alunos e família, Sofia considera fundamental sua existência. Há dois motivos principais para isso, e ambos estão diretamente relacionados à responsabilidade social do professor de LP tal como pensada por Sofia. É que a integração é vista como uma forma de aproximar vivência extraescolar e conhecimentos escolares. Como já vimos, a universitária acredita que isso é responsabilidade do professor por ser algo que torna o aprendizado significativo, facilitando-o. Além disso, a integração é importante porque Sofia considera que a aprendizagem é algo que se estende ao ambiente familiar, embora não retire a responsabilidade da escola. Sozinha, porém, ela não consegue desenvolver todo o trabalho necessário, já que é em casa que a criança passa a maior parte do tempo. O trecho do quadro 173 demonstra o que estamos dizendo.

Diferentemente dos professores, que afirmavam a importância da integração, mas sempre ressaltando sua inexistência ou escassez, o Discurso de Sofia apenas destaca sua



importância. Somente quando perguntamos a ela se achava que estava acontecendo nas escolas é que as dificuldades de concretização foram elencadas, tratando a integração como algo que é “desleixado”, o que demonstra a pouca importância que recebe. A culpa dessa ausência é atribuída aos pais ou mesmo aos alunos, sendo os professores a única parte dessa tríade que “TENTA” fazer sua parte, chamando os pais, os quais nem sempre comparecem. Além de pais desinteressados, Sofia também acredita que os filhos, muitas vezes, não querem sua presença, motivo pelo qual os responsáveis deixam de ir. Portanto, a integração é algo considerado importante, que “deveria acontecer”, mas que não está presente com grande frequência nas escolas.

Sobre a distância entre conhecimentos universitários e prática docente, Sofia não apenas afirma sua existência, como também a considera inegável. A causa da distância é a idealização que caracteriza a formação universitária (“porque lá a gente é ... tudo muito idealiza::do ... principalmente os estágios de Inglês” – p. 195). É interessante observar que, durante quase todo o tempo, Sofia afirma a distância entre universidade e prática docente, mas em determinado momento seu Discurso se mostra um pouco contraditório quanto a isso. Ao mesmo tempo em que ela mostra os fatores que geram a distância, aposta muito nas próprias ações quando for professora, acreditando que depende de si a implementação ou não dos conhecimentos obtidos na graduação.

Após a construção de todo um Discurso que afirma a distância, Sofia diz que há muita coisa parecida, o que logo é contraposto, retomando a ideia de distância (“tem muita coisa parecida ... mas é completamente diferente” – p. 195). Há, assim, momentos de alternância entre afirmar a distância e dizer de aspectos que se aproximam nas duas dimensões. Mas, em relação a estes últimos, ela apenas comenta que existem, sem, no entanto, especificá-los ou falar mais sobre eles, prevalecendo, assim, a ideia de distância (Quadro 174). Mesmo a aposta nas próprias ações parece ser muito mais uma esperança de que o trabalho possa ser concretizado como deseja, pois essa aposta não existe em relação aos outros professores, já que Sofia afirma que a escola “bloqueia” suas ações, impedindo que conhecimentos adquiridos na formação sejam colocados em prática. O professor, portanto, é destituído de autonomia para tomar decisões por questões institucionais. Essa ideia de esperança como o que faz com que Sofia se imagine em uma situação diferente da vivenciada pelos outros professores é ratificada pela universitária após dizer de todas as dificuldades enfrentadas pelo docente, demonstrando que, mesmo consciente delas e da distância que elas geram, há expectativa de que com ela seja diferente (“mas eu espero que aconteça” – p. 196). Isso explica o fato de que, mesmo prevalecendo a ideia de distância entre as duas dimensões, a

universitária diz haver coisas parecidas, em um misto de esperança e valorização de sua formação, que se dá na universidade. Chama atenção que, ao mesmo tempo, escola e universidade são causa da distância: a primeira por “bloquear” o professor, impedindo que exerça sua autonomia e coloque em prática aquilo que aprendeu; a segunda porque trabalha com coisas idealizadas, isto é, há um aspecto de imaginação, de algo não correspondente à realidade.

Vimos que Carolina, ao falar sobre o trabalho textual, indica uma distância entre aquilo que se aprende na universidade e o que realmente é encontrado na escola. Ao falar especificamente sobre esse tópico, a graduanda reafirma a distância, que é, para ela, “muito grande”. Dividir teoria e prática a partir da própria lógica disciplinar já é uma forma, para ela, de aproximar as duas dimensões, assim como pensa Luisa, porque normalmente nem isso é feito: é só teoria, sem ter em mente a atuação na sala de aula.

Sobre os documentos oficiais, Carolina acha importante o professor orientar-se por eles, mas faz uma ressalva, trazendo para o foco a diferença entre falar sobre algo e colocar aquilo em prática, mostrando que saber sobre não é garantia de que aquilo será colocado em prática (Quadro 175), lembrando o que diz Gasparini (2013). Especificamente sobre a integração proposta pelos PCNs, o Discurso de Carolina se aproxima muito do de Mônica, pois considera que esse tópico não está presente no ensino por culpa da família, a qual está “deixando de lado o aluno”. Essa ausência da família é uma possível explicação para os problemas que os alunos enfrentam na escola por não terem apoio. Os pais, segundo a graduanda, mal vão pegar boletim, que é uma atividade já instituída na escola. Esse “deixar de lado” que significa abdicar de responsabilidades fica mais explícito quando a graduanda mostra que eles não apenas deixam de comparecer a todo tipo de evento proposto, como também reclamam da tentativa de integração, por serem cobrados a ir. Logo, a integração não existe.

Eduarda acha importante o professor orientar-se pelos PCNs e considera o motivo bastante óbvio. O trecho do quadro 176 demonstra que, para ela, há uma legitimidade inquestionável das diretrizes pelo fato de considerar que foram estudadas. Vale ressaltar que tal legitimidade se sustenta em um engano da graduanda em relação à criação dos PCNs, pois diz que foram feitos por gente que estudou sala de aula, observou, e que, por isso, parte de um estudo confiável. Logo, se estão ali, tem motivo para isso, não devendo ser questionados ou ignorados. Como vimos no primeiro tópico do primeiro capítulo, a história mostra que a criação dos PCNs não aconteceu bem assim, estando relacionada a interesses estritamente políticos.

A legitimidade inquestionável, como podemos ver, leva a uma necessidade de orientação por eles que é também indiscutível. De certa forma, a partir disso Eduarda ignora a importância do saber do professor de Ensino Básico que por acaso enxergue problemas nas diretrizes, já que quem as criou entende do que está falando. Por outro lado, tendo em vista que a fonte de legitimidade é o embasamento em estudos de especialistas, que a graduanda considera estarem completamente relacionados à realidade da sala de aula, já que partem da observação destas, há supervalorização do discurso de especialistas, de forma que ter base nele já é motivo suficiente – e bastante óbvio – para justificar a necessidade de as diretrizes serem seguidas. Embora essa primeira justificativa já basta para explicar a necessidade de orientação pelos PCNs, há ainda outras que podem ser citadas: eles, além de tudo que já foi dito, não são fixos, mas bastante maleáveis, dando espaço para liberdade e autonomia do professor, para trabalhar da maneira que considerar mais adequada aquilo que as diretrizes trazem como proposta.

Especificamente sobre a proposta de integração entre família, escola e alunos, Eduarda considera importante, mas difícil. A razão disso é a falta de disponibilidade dos pais, o que já aponta a inexistência de integração como culpa deles. Embora considera que há grandes chances de um desenvolvimento melhor do aluno se houver acompanhamento familiar, a graduanda não acredita que ele seja garantia de que isso aconteça, ou de sua ausência determine um mau desenvolvimento. Independente de como o aluno se desenvolve, o que sobressai no Discurso de Eduarda é que a escola não tem direito de cobrar presença dos responsáveis em um contexto em que trabalham o dia todo e chegam cansados em casa, não tendo tempo para dedicar-se a essa função. Isso faz lembrar-nos do Discurso de Thaiana, que também destaca esse contexto: pais pobres que trabalham muito e acabam deixando de acompanhar os filhos. Entretanto, a professora sinaliza isso como um fator que, com certeza, atrapalha o desenvolvimento e como algo que sobrecarrega a escola, fazendo com que os docentes não apenas fiquem esgotados com funções que não são suas, como também não consigam cumprir todas as suas responsabilidades. Assim, diferentemente de Eduarda, a professora mostra o quanto é complicado para os pais, mas não tira a responsabilidade deles, mostrando também o quanto é difícil para a escola a ausência da família. Como Thaiana mostra, certos assuntos levados para a escola têm origem no ambiente familiar e atrapalham o desenvolvimento escolar, dependendo, necessariamente, dos pais para serem resolvidos, já que são a causa do conflito ou conhecem os motivos quando não o são. Seja no Discurso de Thaiana, seja no de Eduarda, a integração não existe por causa da ausência dos pais.

Sobre a relação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e aqueles usados na prática docente, a graduanda afirma que “tem um diferença ... considerável” entre eles, a qual vai depender muito se o ambiente de trabalho será uma boa escola, com boas turmas, ou uma escola “difícil”. Independente disso, ela defende que não se deve “descartar” aquilo que se aprende na universidade, mas entender que não é a prática, e sim uma proposição teórica. Essa distinção é importante porque é a partir dela que Eduarda mostra a necessidade de verificação da aplicabilidade das teorias estudadas, testando seu funcionamento na prática. Assim, ela parte da lógica de que a teoria foi feita para ser verificada na prática, cabendo apenas à segunda dimensão adequar-se à primeira; tal como faz ao falar sobre os PCNs, ela legitima o saber acadêmico, de especialistas, subordinando os professores a esse saber teórico, devendo suas práticas ser pautadas na verificação do que dá certo ou não.

Ela acredita na existência de diferença entre o saber profissional e o acadêmico devido a fatores encontrados na realidade da sala de aula e que não são previstos nas teorias, já que nelas, na universidade, o ensino é maravilhoso; os alunos, imaginários, são sempre maravilhosos, enquanto a realidade é bem diferente; logo, nem todos os alunos são ótimos, a escola pode não oferecer a estrutura esperada, a heterogeneidade dos discentes é algo que complica o trabalho. Enfim, aparecem vários obstáculos que podem levar o professor a abandonar ofício, e Eduarda não se acha no direito de julgar essas pessoas. Contudo, pensa que, se permanece no curso de Letras, prefere acreditar que é possível fazer o que considera um bom trabalho, pautado em seus conhecimentos universitários, até mesmo como forma de motivar a formação, a permanência no curso. Nesse sentido, o Discurso da universitária nos faz lembrar de Paulo Freire, que fala do direito de abandonar a profissão se o fardo se torna grande, mas da necessidade de se tentar fazer o melhor quando a decisão é nela permanecer. Eduarda dá muita importância para a experiência, a qual, sendo individual, sempre justifica as ações tomadas por cada um, não cabendo julgamento de quem está de fora por não ter vivenciado aquela mesma experiência. Há, então, um cuidado em tentar não criticar o profissional que está na prática. Todavia, prefere acreditar na possibilidade de aproveitar alguma coisa do que aprende na graduação, ainda que não seja tudo, ou que não seja da forma exata como se aprende.

Mariana considera os PCNs importantes, mas diz da necessidade do professor não tratá-los como manuais, o que vale também para o LDP; contudo, diz que muitos docentes agem dessa forma. A função que as diretrizes cumprem no ensino é, de fato, de orientação, de dar “um norte” para o professor, e é nesse sentido que são significativos, pois se não são levados em conta “fica uma coisa também ... a Deus da-rá né?”. Ao trazer a expressão “Deus

dará”, mais uma vez Mariana reafirma a ideia de PCNs como orientação, pois essa expressão nos remete a algo sem rumo, sem perspectiva. Dessa forma, seu Discurso sobre as diretrizes se alinha ao que elas se propõem a ser: uma orientação, parâmetros, e não regra.

Como já vimos, Mariana acredita que a integração entre escola, família e alunos é muito importante, mas mostra que é algo praticamente inexistente. Isso é ratificado quando a graduanda fala sobre os PCNs (“olha eu acho que SE existisse de fato essa parceria ... o ensino ... com certeza taria melhor” – p. 234). Ela conta que lecionou Língua Inglesa no Ensino Básico durante algum tempo e parte dessa experiência para falar sobre a integração. A realidade vivenciada era de alunos com problemas familiares, os quais eram levados para a escola e, assim, refletiam no ensino. Desse modo, o professor acaba sendo tomado pelo aluno como uma referência, pois não encontra uma no ambiente familiar, levando suas carências de casa para a escola. Isso indica que a falta de acompanhamento dos pais no ensino é um reflexo do que acontece em casa (ou do que não acontece!): eles não têm acompanhado de perto o desenvolvimento dos filhos. Se isso não ocorre em casa, é de se esperar que na escola também não ocorra. Mariana cita a festa da família como um exemplo de atividade promovida pela instituição de ensino visando à integração, mas mostra que a presença familiar é muito insignificante perto do número de alunos.

Não é apenas esse aspecto que não acontece do modo desejado, da forma como é previsto em teorias ou diretrizes. Ao falar sobre a relação entre os conhecimentos aprendidos na universidade e aqueles usados na prática docente, Mariana classifica o primeiro, teórico, como utópico (“é tudo muito lindo ... muito fácil”). Contudo, a realidade não é compatível com essa visão (“aí quando a gente tem que encarar ... na prática ... a realidade é bastante diferente”). Diante dessa diferença, Mariana conta que há tentativa de adaptar aquilo que se aprende durante a graduação, mas que, ainda assim, nem tudo funciona na prática. A graduanda toma como referência a experiência que teve com a sala de aula no Inglês. A diferença encontrada entre aquilo que se estuda na graduação e a realidade da escola foi causa de frustração para a universitária, mesmo tendo lecionado durante um prazo tão curto (“a experiência que eu tive foi muito pequena com a escola regular mas eu achei um pouquinho ((risos)) frustrante”).

Murilo considera que os PCNs precisam de alteração – de mudanças constantes que deem conta da implementação de novas teorias –, mas que, ainda assim, eles são importantes, pois é uma “ideia brilhante” e “é ... excelente ... em muitas coisas”. Essa visão dos PCNs como algo brilhante se deve aos aspectos diversos explorados pelas diretrizes. Todavia, pensa que são coisas “quase que **utó::picas de ser abordada na escola** ... que **não SÃO** na verdade

... eu acredito ... pelos **estágios**” (p. 281), demonstrando a diferença entre o que se prevê e o que de fato acontece. O uso da palavra “utópica” para dizer da abordagem desses elementos na escola, neste contexto, tem sentido negativo, de algo que é irrealizável. Isto fica ainda mais explícito quando o universitário toma os estágios como referência para afirmar a inexistência de tais aspectos na Educação Básica. No entanto, logo após Murilo diz que eles “precisam ser mais explorados” (p. 282). “Precisam ser mais explorados” não indica qual é o dono da ação. Mesmo não tendo sido explicitado, tendo em vista que as aulas são direcionadas por professores, são eles que não exploram os PCNs. Este último excerto coloca-nos frente a um novo Discurso, que explica a ausência desses aspectos na sala de aula como culpa dos professores, os quais têm dificuldade em fazer o que é proposto. Diante dessa dificuldade, trabalham apenas a questão “conteudística da coisa” (p. 282), deixando de relacioná-la aos aspectos sociais, culturais, políticos e, até mesmo, familiares (Quadro 177). É também por isso que a individualidade não é observada na sala de aula, por uma dificuldade do professor. Tendo em vista que Murilo pensa a individualidade como a oportunidade do aluno se expressar, “ter voz” em sala de aula, ao trazer isso como algo valorizado pelos PCNs e inexistente nas aulas (“isso o **PCN cobra** bas-tan-te ... e que na **sala de aula tem pouco**”), Murilo não apenas indica a inobservância da individualidade na aula, como também sinaliza uma distância entre os documentos oficiais e a prática docente.

A distância não é observada apenas em relação aos PCNs, mas também aos conhecimentos adquiridos na formação universitária. Em relação a estes, a distância existente é “a maior possível” (p. 282). Inicialmente Murilo não fala de uma distância entre universidade e escola, mas da primeira em relação à segunda, atribuindo a responsabilidade à academia. O que é trazido como espaço de aproximação é o PIBID (“eu acredito que ... esses projetos ... PIBID essas ... eu acho que isso é ... ex-celente porque ... aproxima ... o máximo assim ... eu acho que devia ter isso em ... **TODAS as escolas**” – p. 283). Assim, Murilo contrasta os discursos sobre a relação teoria/prática e o que de fato acontece: fala-se muito da não separação entre as duas dimensões, “mas a verdade é que é ... é/tá tudo separado mesmo” (p. 283). Em um segundo momento, percebemos que a universidade é a responsável pela distância apenas no sentido de oferecer poucas oportunidades de contato com a realidade da sala de aula. Por outro lado, atribui a culpa pela incompatibilidade entre as duas dimensões à escola, já que as teorias aprendidas não são colocadas em prática por causa dela, que não aceita esses conhecimentos. Isso se deve ao fato de os professores que já estão há mais tempo na prática estarem desatualizados; dessa forma, não conseguem compreender as novas

propostas teóricas. As teorias que são aprendidas pelos graduandos/futuros professores são “ótimas”, de forma que eles teriam coisas a “fornecer” à escola, a qual recusa.

Embora fale sobre a importância de diminuição da distância entre teoria e prática, dizendo da necessidade de contato entre graduandos e professores atuantes para montarem, juntos, planos de aula que observem as duas dimensões, o universitário destaca apenas as dificuldades dos professores já atuantes, as barreiras colocadas pela escola, em que a função da universidade seria apenas propiciar maior contato dos graduandos com a sala de aula para que eles fornecessem seus conhecimentos, o que, desta forma, pode ser entendido como uma ajuda de quem sabe a quem não tem conhecimentos suficientes, pois não é ressaltada a contribuição das escolas, dos professores já atuantes no processo (Quadro 178). Por isso a importância da universidade ter mais projetos de extensão, que fariam a ponte entre as duas instituições. Isso nos faz lembrar a discussão do primeiro capítulo sobre a extensão, pois Saviani (1986) destaca justamente essa tendência salvacionista e unilateral da universidade, que tem muito a ensinar, mas pouco ou nada a aprender.

A soberania acadêmica é percebida também quando Murilo traz a teoria como algo que é posse da universidade, ressaltando sua utilidade, hoje, para o ensino, como um saber que está diretamente relacionado ao bom desenvolvimento prático. Logo, só é bom professor aquele que teve contato com tais teorias, e estas apenas são aprendidas por quem tem uma formação universitária recente. Assim sendo, Murilo parte da ideia de que teoria é algo que vem antes da prática para embasá-la, de forma que fazer está na dependência do conhecer (Quadro 179). Como vimos no primeiro capítulo, Tardif (2000) defende exatamente o contrário, que essa dependência não existe. É que saber teoricamente alguma coisa não significa saber transpor (GASPARINI, 2013), pois a competência prática é diferente do domínio teórico (MENEZES, 1987). No entanto, é interessante notar que, contrariando essa visão aplicacionista, de um aprendizado teórico a ser colocado, posteriormente, em prática, de uma teoria a ser aplicada, o graduando, em um momento posterior, pensa a teoria como “uma linha pra você seguir”, um “fundamento”, noções que não necessariamente implicam uma visão de teoria que antecede e é testada na prática, mas sim que tem como principal característica oferecer uma visão acerca do ensino, um embasamento que oriente o professor no estabelecimento de objetivos, de forma que tenha “um propósito (pro aluno)”.

Os PCNs são importantes, para Heitor, enquanto “base comum”. Todavia, o graduando traz à cena seu uso como manual, como regra, indicando ser algo que ocorre com alguns professores. Nesse caso, sua importância dá lugar a “consequências negativas ... tanto pro professor quanto pros alunos”, porque ocupam o lugar do docente na tomada de decisões

a respeito do conteúdo da aula, tirando sua autonomia. Aliás, sua fala demonstra que nem tudo o que propõem os PCNs é, obrigatoriamente, útil ou positivo, sendo o professor quem deverá ponderar sobre isso. Conforme as palavras de Heitor, “o professor deve “escolher quais aspectos ele acha relevante ... pra aplicar e quais não”. Logo, prevalece a ideia de PCNs como orientação, diante dos quais o professor tem autonomia. O que é problemático não é exatamente a proposta das diretrizes, mas o posicionamento que às vezes os professores têm diante delas.

Sobre uma proposta específica dos PCNs, a de integração entre escola, família e alunos, Heitor sinaliza uma distância entre o que é proposto e o que de fato acontece (Quadro 180). Segundo o graduando, a integração é algo que não acontece nem mesmo dentro da escola, a qual é bastante segmentada. Desse modo, torna-se ainda mais difícil uma integração que rompa os muros da instituição. A relação de distância é também percebida por ele entre os conhecimentos universitários e aqueles que são necessários à prática docente. Heitor ressalta o fato de ainda estar no quarto período – início do curso –, o que significa que ele ainda terá contato com vários outros conhecimentos. Mas, levando em conta o que foi vivenciado até o momento, ele sente falta de “disciplinas que contemplem mais esses aspectos gramaticais”, que é o conteúdo correspondente ao que é ensinado no Ensino Básico, segundo ele. A lacuna existe porque os professores da graduação entendem ser um conteúdo já conhecido pelos graduandos do curso de Letras. Porém, muitos têm defasagens nesse aspecto.

É interessante observar como Heitor pensa a gramática na aula (“é o que vai ser usado em sala”), porque contradiz, em certa medida, o que ele fala sobre as responsabilidades sociais. Em momento algum o universitário exclui esse saber enquanto tópico de ensino na escola; todavia, também não o traz como “o que vai ser usado”, restringindo a função da aula a esse aspecto. Seus anseios em relação a essa defasagem e à lacuna percebida no curso surgem no momento em que ele se coloca no lugar de quem um dia enfrentará a prática, demonstrando que as responsabilidades sociais que prevê quando se coloca no lugar dela não são as mesmas que traz quando fala sobre esse aspecto sem, necessariamente, se colocar na posição de professor. O que é observado na escola, na prática de professores já atuantes – conteúdo gramatical – é aquilo que ele precisará usar. Logo, a formação está distante da prática docente; isso se confirma quando diz da lacuna entre as disciplinas “e o que nós ... iremos de fato ... utilizar ..... professores”. Esse aspecto nos faz lembrar do discurso de Renata, que fala do quanto a gramática ainda é algo incrustado e toma a cena no ensino de LP, levando colegas de curso, muitas vezes, a desistirem de lecionar a disciplina.



Renata, ao falar sobre os PCNs, fala do quanto eles estão presentes nas disciplinas da graduação. Os universitários sempre são orientados a usá-los no preparo de suas aulas quando se tornarem docentes. Ela os considera importantes porque seriam uma forma do aluno realmente aprender, diferente de “a-pre-en-der o conteúdo”, remetendo-nos a um processo mecânico de decorar. Mas, eles são considerados utópicos, pois “nem sempre tudo que tá ali é aplica::vel” (ver quadro 181). Para falar da inaplicabilidade, a universitária retoma aquela questão que já havíamos ressaltado quando a professora Helena falava desse aspecto: diferença entre papel, onde tudo é muito bonitinho, fazendo referência ao que se prevê, e a aplicação disso na prática, nem sempre bonita. Desta forma, Renata aponta para a diferença entre o prescrito e o real.

A possibilidade de aplicação ou não dependerá do perfil da turma, dos estudantes com os quais o professor estiver trabalhando, inclusive do interesse que eles demonstram ter. Renata toma como base seu estágio de regência para falar sobre esse aspecto, comparando as turmas observadas. Como a graduanda mostra, a atividade que propôs funcionou em uma delas, mas não funcionaria na outra, que não teria interesse naquela proposta, já que era uma turma de 8º ano, enquanto a atividade foi trabalhada no 6º ano. Embora Renata não destaque isto, esse exemplo nos mostra que, além do interesse da turma, o sucesso ou não da aula baseada em determinada teoria depende da forma como o professor a planeja, se ele observa a individualidade, o perfil de cada grupo para, assim, conseguir propor algo significativo.

Sobre a integração proposta nas diretrizes, a diferença entre o prescrito e o real também é observada. Aliás, ela é mais observada do que nos outros aspectos, chegando a ser algo que assusta a graduanda. Essa noção de susto caracteriza a falta de integração como algo inesperado por parte de Renata, já que é isso que pode gerar susto em alguém. A última escola observada pela graduanda foi marcante para que ela tivesse essa percepção, pois ali a quantidade de problemas com os pais era assustadora. Assim, o problema que caracteriza a relação entre família e escola está para além de uma ausência de integração; trata-se de uma relação baseada em conflitos. Isso fica ainda mais perceptível se observarmos o excerto seguinte: “eu confesso que eu fiquei mu::ito assustada ... porque:: ... eu não sei ... eles vêm:: ... eles ... **ao invés de:: ... ter aquela integração** entre família e escola ... **é um:: ... uma luta ... acirrada** ... sabe?” (p. 255). A integração não apenas não existe, como dá lugar a uma “luta acirrada”.

A metáfora da luta traz pais e escola como adversários que se enfrentam. Mas, conforme a universitária vai descrevendo a situação observada, o que percebemos é um enfrentamento por parte dos pais, e, nesse processo, a escola se protegendo dos “golpes”

deferidos por eles, se nos mantivermos no campo lexical usado por Renata. Isso porque a família transfere responsabilidades para os professores, deixam de cumprir as suas – acompanhar os filhos –, o que já seria prejudicial à escola; não bastando, a família ainda destitui a autoridade da instituição, impondo a sua, cobrando da escola e dos professores que respondam por qualquer coisa que aconteça ao seu filho, ainda que seja responsabilidade do próprio aluno ou de seus pais. Assim, a presença familiar se mostra apenas no sentido de imposição e cobrança, nunca como forma de acompanhamento ou de buscar soluções conjuntas. Ao contrário, transfere suas funções para a escola quando não consegue mais cumpri-las (Quadro 182).

Essa diferença entre o que está no papel e o que é feito na sala de aula é observada também entre os conhecimentos universitários e os saberes acionados na prática docente. Renata não se preocupa em afirmar se existe ou não a distância. Ela já parte do pressuposto de que existe, dizendo apenas em qual aspecto ela se mostra (“eu acho que é mais a parte teórica”). O que ocasiona distanciamento, segundo a universitária, é o desconhecimento da realidade da sala de aula por parte de alguns professores universitários, os quais insistem no uso de teorias que não darão conta da prática. A certeza acerca da incompatibilidade entre algumas teorias e a sala de aula tem base em sua experiência com o PIBID. Apesar disso, acredita ser possível usar muitas delas a partir de adaptações feitas pelos docentes. Mas isso não vale para todas as teorias, já que algumas não correspondem à realidade nem mesmo a partir de adaptações ao contexto, pois apresentam uma distância imensa (“eu acho que tem:: muita ... teoria aqui que é ... besteira [...] não funcionam ... de/de forma algu::ma” – p. 258).

Apesar de atribuir a culpa da distância às construções teóricas, ao longo do Discurso de Renata percebemos que o que mais a intensifica não são exatamente elas, mas sim a postura de alguns professores, que insistem na possibilidade de uso de todas as teorias, ainda que os graduandos tenham tentado se embasar nelas e percebido que não dá certo. Ela explica essa situação como desconhecimento por partes desses professores da realidade da escola, o que indica que a distância da teoria em relação à prática é fruto da distância entre instituições: universidade e escola (Quadro 183). Diante disso, as teorias vão perdendo credibilidade e os alunos passam a enxergá-las como maravilhosas e, por isso, utópicas, já que não é essa a realidade das escolas. Assim, o que os professores acadêmicos falam vai perdendo legitimidade, e a formação universitária também, tornando-se mera questão burocrática exigida, forma de se conseguir o diploma, pois passa-se a ter certeza da incompatibilidade entre o que ali se aprende e o que será utilizado na profissão docente. Então, os graduandos – inclusive Renata – passam a ter certeza de que o aprendizado maior acontecerá na sala de

aula, quando já forem professores, e não na universidade (“grande coisa que tô aprendendo” – p. 258).

Tudo isso se deve à atitude prescritivista sem observação do contexto real da sala de aula. Qualquer mínima experiência que o graduando tenha com a prática o faz perceber que o prescrito é diferente do real. Se o professor universitário não reconhece isso, estará ignorando as diferenças. O universitário, ao perceber que elas existem, começam a se frustrar com a universidade e a se sentirem desmotivados, levando à perda de credibilidade sobre a qual já discutimos. Essa situação faz com que, ao se formar e passar à prática profissional, o graduando descartará aquele conhecimento. Toda essa análise demonstra a importância da experiência, do contato com a prática profissional desde a graduação, mas também indicam a necessidade de mudança de postura frente às teorias no âmbito acadêmico e o diálogo com a escola que permita levar em conta o contexto da prática profissional (“grande coisa que eu tô aprendendo [...] [né? porque às vezes meu aprendizado maior vai ser lá em sala de aula do que aqui” – p. 258).

Embora seja possível, no Discurso de Renata, perceber, implicitamente, a postura dos professores universitários e a falta de diálogo entre as instituições como os fatores que geram a distância entre teoria e prática, a forma como ela pensa a criação da teoria (“eu falei não é possível que ninguém ... pensou numa teoria que seja totalmente aplicável na sala de aula né?” – p. 259), a partir de uma visão aplicacionista, em que teoria precede a prática – talvez fruto da maneira como seus professores ensinam a lidar com a questão –, ao ser questionada explicitamente sobre possíveis causas para o problema, ela não consegue imaginar motivos que a justifiquem. É também devido a essa forma de pensar a teoria e sua criação que Renata se incomoda tanto com o fato de ainda não ter encontrado alguma que seja completamente compatível. Contudo, como já vimos no primeiro capítulo, isso nunca acontecerá, pois sempre haverá alguma diferença entre o prescrito e o real, o que justifica a importância de que se conheça este último. Logo, o modelo Discursivo de Renata a respeito da teoria, como algo que deve ser feito para ser, automaticamente, transposto para a prática, aplicado, distancia o conhecimento teórico da noção de embasamento, de visão de mundo, o que é problemático por descaracterizar a natureza de ambas as dimensões na tentativa incansável de pensar que uma deve ser completamente compatível com a outra.

Especificamente sobre a proposta de integração trazida pelos PCNs, Manuela acha que “não acontece”. A causa de sua inexistência é atribuída tanto aos pais, quanto à escola. Esta última não necessariamente envolve os professores, parecendo fazer mais referência ao eixo administrativo. Isso porque a responsabilidade da escola na ausência de integração é

justamente a proibição de atividades que os professores propõem para tentar aproximar o ensino da realidade do aluno, explorando seu bairro e estabelecendo contato com aquela comunidade. Diante dessa situação, ainda que os docentes queiram desenvolver esse trabalho, ficam limitados pelo posicionamento da instituição, a qual não dá liberdade para que a proposta se concretize (Quadro 184). Já os pais interferem na ausência de integração de duas formas diferentes: a primeira delas é a falta de acompanhamento dos filhos, a falta de interesse pela vida escolar, de forma que não vão à escola nem mesmo para as reuniões de pais; a segunda diz respeito à interferência familiar nos programas dos professores, impedindo que aconteçam, o que se aproxima muito da atitude da escola relatada pela graduanda (Quadro 185).

Esse impedimento por parte dos pais se deve a uma visão do ensino como algo restrito aos muros da escola, mais especificamente à sala de aula, sendo qualquer tipo de trabalho que fuja a essas características “coisa à toa”, forma de não dar aula e, portanto, desvinculada do ensino. É decorrente, portanto, de uma falta de confiança no professor. Os pais tomam como modelo de escola e de ensino aquilo que tiveram quando eram alunos do Ensino Básico, sem levar em conta as mudanças que ocorreram no decorrer do tempo. Desta maneira, há divergência entre os modelos Discursivos de alguns pais e os dos professores, que, embasados por outra visão sobre o ensino, buscam extrapolar os muros da sala de aula.

Esse problema nos faz lembrar do que diz a professora Mônica sobre a desvalorização do profissional docente pela sociedade, que quer interferir em seu trabalho de forma a desvalorizar sua formação, seu saber, deslegitimando a profissão, pois consideram que qualquer pessoa é capaz de definir os rumos do ensino e das ações docentes. Essa interferência, segundo Mônica, não acontece com profissionais que são valorizados, o que demonstra a falta de credibilidade dos professores.

Sobre os PCNs, Manuela os considera importantes, mas nem sempre acredita que o professor deva se orientar por eles. Isso porque, apesar da relevância, a graduanda considera que nem todas as propostas são viáveis na prática docente: “infelizmente é difícil colocar tudo que a gen/tudo que tem no:: CBC e nos PCNs em PRÁTICA” (p. 308). A importância das diretrizes está naquilo que elas de fato se propõem a ser: orientação para o trabalho do professor, para a elaboração de aulas e, até mesmo, de avaliações. Conforme as palavras da graduanda a respeito de sua utilidade, ele “auxilia MUITO ... muito mesmo”.

Diante da impossibilidade de colocar tudo o que propõem em prática, Manuela os compara às aulas de estágio e aos conhecimentos adquiridos no curso de Letras (Quadro 186). Essa aproximação entre PCNs e conhecimentos universitários acontece por causa da relação

entre elas, a qual apontamos na introdução deste eixo temático. A barreira que coloca de um lado os conhecimentos universitários e diretrizes oficiais e, do outro, a prática docente, é reafirmada quando a graduanda fala sobre a diferença entre os conhecimentos profissionais e os acadêmicos. Mesmo os estágios, que se propõem a aproximar a formação da vivência profissional, são muito distantes do que realmente acontece na sala de aula. Isso aproxima a formação universitária em Letras – licenciatura – dos cursos de bacharelado, pois a graduanda considera que a parte forte do curso é a teórica, disciplinas muito específicas e, por isso, úteis apenas àqueles que seguirão carreira acadêmica, aos alunos que se tornarão pesquisadores. Disciplinas que atendam à formação docente de fato são escassas. Assim sendo, grande parte do que se aprende não é possível aproveitar na prática, pois esses conhecimentos, em sua grande maioria, não levam em conta a realidade que será encontrada na escola (Quadro 187).

Além de não haver conhecimentos voltados para a prática, gerando supervalorização da teoria, a distância entre as duas dimensões é grande também porque a escola não deixa que os poucos conhecimentos considerados úteis ao ensino sejam “aplicados” pelos novos professores. Manuela traz um exemplo de algo que ocorreu no PIBID, onde vivenciou essa distância. A escola interferiu no trabalho dos docentes e não deixou que trabalhassem um poema por causa de uma única palavra, contextualizada e cujo sentido foi discutido com o aluno (Quadro 188). Isso demonstra que, apesar de Manuela atribuir grande parte da responsabilidade pela distância à universidade, seu Discurso sinaliza que as ações da escola também atrapalham o trabalho docente, pela recusa a uma nova forma de trabalhar. O que percebemos, portanto, é uma falta de diálogo entre as duas instituições, já que ambas têm posicionamentos que atrapalham o professor.

Em relação à proposta dos PCNs de integração entre família, alunos, escola e comunidade, Cecília a enxerga como “uma questão primordial”, pois isso envolve o “contexto do indivíduo”, o que se relaciona diretamente à responsabilidade social do professor de LP. Todavia, tendo em vista que o professor tem responsabilidade em relação ao aluno, mas não está sozinho nisso, ele não consegue cumpri-la sem que outras instâncias estejam envolvidas no mesmo projeto. Caso contrário, há inexistência de integração e, assim, não será possível o professor fazer o que pretende. Tanto a escola, quanto os pais e a sociedade de um modo geral têm responsabilidade com a formação de cidadãos, em uma ação conjunta à do docente. Se nessa teia, tal como ela se refere ao falar sobre as responsabilidades sociais, uma das esferas deixa de fazer a parte que lhe cabe, todas as outras que a compõem enfrentarão dificuldades em sua própria função (Quadro 189).

Cecília acha importante que os professores conheçam e se orientem pelos PCNs, mas considera problemático que estes sejam a única forma de orientação. Isso porque, para ela, as diretrizes não dão conta das especificidades dos alunos, pelo caráter generalizante que ela considera terem. Ao dizer isso, Cecília aponta para uma distância entre os PCNs e a sala de aula, explicando a importância de não terem exclusividade na orientação do professor (“porque: ... é ... **quem elabora os PCN ... é ... não tá dentro da sala de aula e não convive com aquele determinado aluno então ... o professor ... ele: ... ele vai saber como lidar com esse aluno**” – p. 293). Isso mostra que o espaço para tratamento das especificidades contextuais que os PCNs dizem deixar não é reconhecido pela graduanda, o que é fruto da forma como ela pensa o uso dos PCNs, a partir de uma visão aplicacionista, em que o professor exporta um aspecto dali para a aula, sem passar por seu filtro, sem uma adequação à realidade de trabalho. Assim, não se trata exatamente de uma orientação, mas de um uso tal qual que passa por cima da figura e das decisões do professor. Além disso, Cecília não acredita que essas diretrizes deem base para o docente preparar o educando para o mercado de trabalho, uma necessidade apontada por ela. Ou, ainda, talvez os considerem contrários aos conteúdos voltados para o mercado de trabalho, pois diz que, apesar da importância dos PCNs, o professor precisa trabalhar tais conteúdos, colocando-os como opostos. Isso justifica que, para ela, o profissional precisa conhecer as diretrizes, mas não restringir-se a elas.

Não é apenas entre a aula e os PCNs que Cecília enxerga uma distância, mas também entre os conhecimentos adquiridos na graduação e aqueles usados na prática docente. Assim como Manuela, ela destaca o fato de que a questão teórica é bastante trabalhada no curso; todavia, em relação à prática e ao “tratamento com: /com o suje: ito com o indivíduo”, é “falho”. Diante da lacuna deixada pelo curso, a graduanda sentiu necessidade de “procurar matérias na pedagogia porque eu senti essa falta”, mesmo o curso de Letras sendo de licenciatura. Outro ponto de aproximação entre os Discursos de Cecília e de Manuela é que, assim como a última, aquela também destaca o papel do estágio, o qual deveria aproximar o graduando de sua prática profissional; contudo, demonstra que ele não cumpre seu papel, pois é muito distante da realidade encontrada na sala de aula (“muitas ve: zes até na/nas aulas de estágio ... a gente: ... tem que elaborar planos de aulas ... perfeitos maravilhosos ... e que na prática é totalmente diferente” – p. 295).

Assim como Manuela toma o PIBID como referência a todo instante, por representar grande parte de sua experiência profissional, Cecília também o traz como aquilo que, diferentemente dos estágios, consegue suprir a lacuna percebida no curso no que diz respeito à distância em relação à prática docente. Sem ele não seria possível ter a real noção do que é a

sala de aula, já que os estágios, nesse sentido, não são diferentes das disciplinas apenas teóricas. Porém, nem todos os alunos têm a mesma oportunidade que Cecília, de modo que muitos têm apenas os estágios como forma de contato com a sala de aula. A graduanda destaca também o fato de que os estágios são, em sua grande maioria, de observação, o que distancia ainda mais o universitário da prática, pois ele não consegue experienciar, mesmo que por pouco tempo, o que é ser professor, com as situações recorrentes na profissão e que fogem ao prescrito, o qual é a base de qualquer disciplina universitária, mesmo os estágios. Os imprevistos que compõem a aula só são experienciados quando se vivencia a prática. Logo, o aluno universitário não sabe com o que lidará na sala de aula enquanto está na graduação, nem mesmo de forma rasa, como poderia ser nos estágios, pois o que eles apresentam são “realidades” forjadas no âmbito do prescrito, idealizadas, sem imprevistos e que não correspondem, por isso, ao que de fato acontece (Quadro 190). Logo, eles são insuficientes, fazendo com que a lacuna percebida não apenas por Cecília, mas também por Manuela e vários outros graduandos e professores, não seja preenchida no processo de formação universitária.

### **3.1.7.1. Visão panorâmica do sétimo eixo temático**

A relação teoria/prática foi observada a partir da pergunta específica sobre o tópico, mas principalmente na coerência que ela apresenta dentro do todo de cada Discurso. Há afirmação de distância entre elas tanto por parte de graduandos, quanto de professores. No geral, caracterizam a realidade como difícil, e o prescrito como fácil, bonito. Isso porque consideram que as teorias não preveem problemas, os quais permeiam o real. Logo, elas partem de uma idealização do real. Essa distância gera frustração e desgaste por enfrentar uma situação não esperada, havendo necessidade de sucessivos ajustes e adaptações que sobrecarregam o profissional.

Os entrevistados, de um modo geral, consideram que os conteúdos relativos à área de atuação – LP – foram bem trabalhados na graduação. Não são exatamente eles que diferenciam conteúdo universitário e o que acontece na sala de aula, mas a forma como propõem na universidade para que sejam trabalhados e a que de fato ocorre na escola, devido às condições enfrentadas e não previstas. Os fatores que os estudantes mais sentem distantes são o relacionamento com os alunos, o lado humano, social, pedagógico e psicológico a que o professor é exposto e que, por não imaginar ser assim quando ainda está na graduação, sente

dificuldade quando assume a sala de aula. As dificuldades são fruto, portanto, da ausência de experiência e conhecimento sobre a realidade.

Nenhum entrevistado esperava que a universidade oferecesse uma formação completa. Todavia, não é possível eximi-la de certas responsabilidades, algumas das quais não têm sido cumpridas com êxito. As pessoas com quem conversamos sentem que alguns aspectos poderiam ter sido mais desenvolvidos no processo de formação, tal como a oportunidade de maior contato com a sala de aula real, que fossem preparados para a situação que de fato encontrariam, e não uma idealizada. Tendo em vista que a lacuna maior é referente ao manejo da sala de aula em suas várias dimensões, os entrevistados consideram que não há uma formação de professores, pois pensam que a graduação está voltada apenas a aspectos teóricos, com foco na pesquisa e na formação para a carreira acadêmica. A constituição de saberes específicos à sala de aula é algo que só vem após a saída da universidade, na própria prática, sozinhos, sendo, muitas vezes, caracterizada como uma outra formação.

Assim, a formação universitária e a formação para a prática de trabalho são vistas como desvinculadas. Teoria e prática se mostram tão dissociadas na forma como escola e universidade vêm se relacionando que cada dimensão é vista como localizada em uma das instituições: teoria na universidade, prática na escola. Nesse sentido, a constituição teórica, em vez de explicar aspectos da realidade, partindo desta, acaba criando uma nova, já que acontece longe da escola e com base na idealização dela. Deste modo, teoria, às vezes, acaba ganhando uma conotação pejorativa para alguns entrevistados, pois é vista como algo inútil, difícil e que não mantém relação com a sala de aula real. É interessante notar que, mesmo reconhecendo a existência de uma distância entre prescrito e real e de problemas vivenciados na sala de aula, alguns estudantes acusam os professores em atuação de falta de vontade de realizar um trabalho diferente do que tem sido feito. Os Discursos mostraram que isso acontece na tentativa de valorizar a formação que ainda estão tendo e de manter a esperança de que é possível mudar esse cenário; de que sua atuação poderá contribuir para a mudança.

Vimos, ao longo deste trabalho, que a profissão docente exige saberes diversos, oriundos de diferentes esferas. Enquanto o saber universitário tem se baseado em modelos prontos, aquele cobrado no ambiente da escola envolve a construção de conhecimentos, elaboração de novos modelos, ainda que intuitivamente, os quais só se dão por meio do contato, ainda que mínimo, com a realidade. Os saberes docentes não são apenas teóricos, envolvem muitas dimensões, dentre as quais podemos incluir o saber de experiência. Essa situação também explica o distanciamento presenciado. Apesar da distância que a formação universitária tem demonstrado em relação à prática de trabalho, ela continua sendo muito



valorizada por muitos dos entrevistados. Mas, no geral, eles consideram que ela não oferece uma formação para docência, pois se aproveita muito pouco dela na sala de aula. Tentativas de alinhamento ao discurso acadêmico, mesmo quando não é compreendido, demonstram que eles exercem enorme influência sobre os professores. Ser bom professor, muitas vezes, é sinônimo de estar atualizado, e isso significa, para muitos entrevistados, alinhamento a teorias e documentos oficiais recentes.

Percebemos que predomina uma visão aplicacionista acerca da teoria, vista como algo que deve ser automaticamente transposto para a prática. Este é outro aspecto que aumenta a distância de que falamos. Como vimos, há uma distância esperada entre prescrito e real, de forma que o primeiro serve de apoio, é lente a partir da qual se enxerga o mundo e que auxilia na tomada de decisões, devendo ser flexibilizada para caber em diferentes situações. Se essa distância já esperada não é levada em conta, toda teoria é inútil, pois a realidade não cabe completa e perfeitamente em nenhuma delas. Conflitos evidenciados nos Discursos em relação, principalmente, ao LDP, aos PCNs, à gramática e aos gêneros textuais demonstram falta de entendimento de algumas propostas. Quando teoria e documentos oficiais, bem como suas funções, não são realmente compreendidos, introjetados, não orientam qualquer ação; ao contrário, atrapalham. A boa compreensão diminui conflitos, pois leva a práticas capazes de flexibilizar, sem perder de vista fundamentação e reflexão.

O entendimento equivocado gera conflitos no Discurso, sinalizando conflitos vividos pelo docente. Observamos e nos foi relatada a falta de preparo de alguns entrevistados, principalmente professores já atuantes, em relação a teorias mais recentes e documentos oficiais. Assim, surgem para eles conflitos vários, dicotomizando aspectos que podem ser conciliados, tais como texto e gramática; nacional e regional, no que diz respeito aos PCNs. Aliás, percebemos que as especificidades não são dadas pela região, e sim por escola. Em uma mesma cidade, encontramos realidades bastante distintas uma da outra em escolas diferentes. Esses conflitos existem porque, ao não entender o discurso, mas tentar filiar-se por uma questão de cobrança, seja por considerar que isso define um bom professor, seja por exigências da escola e da superintendência, não há compreensão da real importância das propostas daquele modelo Discursivo, o qual não orientará suas ações de fato. Contudo, na tentativa de mostra-se filiado, o professor acaba trazendo aspectos muito pontuais, tal como conceitos, do modelo que considera ideal, submetendo ao modelo que de fato o orienta. Assim, desenvolve a mesma prática, mas considera estar agindo diferente. A cobrança por parte da escola acontece não por uma preocupação com a qualidade do ensino, mas com as avaliações externas pelas quais a instituição passa, com base na avaliação dos alunos. Há

cobrança que chega aos professores, mas não há preparo. Uma das professoras conta que nem mesmo os tutores que foram elencados para ensinar a manejar os PCNs sabiam usá-los, de forma que até hoje é uma defasagem para ela. Assim, ao invés de orientar, eles desorientam. Diante disso, o professor acaba se orientando por seu modelo, mas achando que está alinhado às cobranças. Dadas as cobranças que recaem sobre eles, acabam treinando seus alunos para as avaliações externas e não aproveitando os tópicos para desenvolver um trabalho significativo, pois agem pela cobrança, sem compreensão. As dificuldades poderiam ser diminuídas se teoria e prática caminhassem juntas desde a formação, se os ajustes necessários entre prescrito e real já começassem a acontecer ali, a partir do conhecimento da realidade, pois a dissociação entre as duas dimensões gera susto, frustração e desgaste para o docente quando ele percebe que a situação é muito diferente da imaginada.

O estágio é muito retomado nas entrevistas, mas não é considerado fonte de experiência pela maioria. No entanto, é visto como o espaço de maior potencial, na universidade, para suprir as lacunas presentes na formação. Porém, devido ao pouco contato com a realidade que tem propiciado, acaba não cumprindo seu papel. Quem os toma como referência é quem leva em conta o saber do professor, que geralmente não é tido como forma de conhecimento. Ainda que seja através da visão que eles têm, acabam adquirindo informações e opiniões sobre a realidade por meio de quem de fato a vivencia. Os Discursos demonstraram que a qualidade dos estágios realizados interfere diretamente na prática profissional, oferecendo maior segurança quando representam uma maneira de vivenciar a prática de trabalho. Os Discursos demonstram também que a extensão, especialmente o PIBID, é o que vem exercendo o principal papel na formação docente, ocupando o lugar que os entrevistados esperavam ser ocupado pelos estágios, daquele que oferece alguma forma de contato com a realidade de trabalho, sendo fonte de alguma forma de experiência.

É muito preocupante o quanto a integração entre escola, comunidade e família é problemática, sendo considerada por muitos entrevistados um dos pontos de maior distância entre teoria e prática. A ausência familiar é muito grande, sobrecarregando a escola. Mas, ao mesmo tempo, muitos entrevistados mostram que esta também tem um papel nesse distanciamento, pois não promove atividades, não envolve a comunidade. Os problemas escolares muitas vezes vêm da convivência familiar. Se a família é ausente na escola, mesmo quando é chamada pelos professores, dificilmente tais problemas poderão ser sanados. Muitas vezes há uma inversão de papéis: ao invés de termos a família auxiliando o aluno em problemas escolares, temos a escola tentando mediar problemas familiares. Mesmo que escola muitas vezes não cumpra seu papel, a ausência familiar continua sendo o maior problema,

porque os pais não participam nem daquilo que é obrigatório, como a reunião, ou quando são chamados pela escola. Eles não fazem sua parte, mas cobram, por exemplo, quando os alunos são reprovados. É por isso que alguns professores buscam estratégias para se resguardarem de possíveis acusações, usando a avaliação para provar que a nota atribuída foi justa e passando listas de presença nas reuniões de pais para que os ausentes não digam que não foram comunicados sobre os problemas dos filhos.

### **3.2. Das construções identitárias**

Neste tópico, tentaremos, finalmente, mostrar como cada entrevistado constitui sua identidade enquanto professor de Língua Portuguesa a partir dos modelos Discursivos identificados na análise e, em seguida, verificar se existem premissas básicas compartilhadas entre os participantes da pesquisa, estabelecendo comparações entre os modelos Discursivos. Serão tomados como referência de modelos Discursivos a respeito do ensino e do professor de LP a contextualização histórica desenvolvida no primeiro tópico do primeiro capítulo.

#### **Professores**

O Discurso de Juliana é marcado por muitos modelos Discursivos. Embora tenham origem em diferentes Discursos a respeito do professor, esses modelos não demonstram grandes divergências entre si. O que essa diversidade de Discursos provoca em relação à constituição identitária é uma sobrecarga profissional, já que, com base neles, Juliana assume para si muitas responsabilidades e de diversos tipos. Isso pode ser percebido porque o que marca seu Discurso, que é ressaltado em vários momentos é a necessidade de ação do professor, a qual é capaz de superar ou, pelo menos, amenizar os problemas existentes. Assim, Juliana toma para si responsabilidades atribuídas ao docente desde o período jesuítico até os dias atuais.

Um primeiro modelo Discursivo identificado é originário de um Discurso mais recente, compatível com as propostas dos PCNs de conexão entre conteúdo da aula e realidade social e que, como já vimos, também marcou a década de 1920/30, com a Escola Nova, sendo uma das responsabilidades que Juliana toma para si. Isso pode ser percebido em seu Discurso, por exemplo, quando ela fala sobre a formação de cidadãos, na qual o texto tem

centralidade. É isso que impossibilita uma ação docente neutra, porque o trabalho com texto exige posicionamento, o que não exclui o respeito e ética que o professor deve ter.

As outras responsabilidades por ela elencadas mostram filiação a outros Discursos, bem menos recentes, que marcaram a visão sobre o ensino entre os séculos XVI e XIX, bastante arraigados no catolicismo. É com base neles que a professora se sente obrigada a cumprir tantos papéis e a agir, independente da situação. Assim, embora fale sobre dificuldades que permeiam a profissão, enfatiza a importância do professor, e isso faz com que, diante de uma função tão nobre, seja necessário agir para superar qualquer problema, retomando o contraditório Discurso sobre o docente do século XIX, em que o enaltecimento da função supria a desvalorização do profissional. Ainda com base nesse Discurso, Juliana ressalta a responsabilidade que recai sobre o professor enquanto pessoa, seja dentro ou fora da escola e do horário de trabalho, já que é referência para o aluno; assim sendo, ela retoma um Discurso bastante apegado à moral, trazendo como modelo Discursivo sobre o professor alguém que não pode fazer coisas erradas e deve sempre se policiar em qualquer ambiente. De alguém que, sendo referência, é professor vinte e quatro horas.

Isso se reforça quando Juliana demonstra ter influência de um Discurso ainda mais antigo, característico do período jesuítico, que traz como principal responsabilidade docente não um ensino de conteúdos específicos de uma disciplina, mas uma dedicação pessoal baseada no amor à profissão e a ideia de dom, a qual descaracteriza a docência enquanto profissão. A proximidade a esse Discurso pode ser percebida porque, junto à necessidade de ação, Juliana traz como característica que compõe sua identidade profissional o amor à docência, o qual deve sempre superar qualquer questão. Esses dois Discursos marcam vários momentos de sua fala, sendo predominantes em sua constituição identitária. Até mesmo quando ela fala sobre a distância entre conhecimentos profissionais e universitários, demonstrando que existe e que a universidade não cumpre todos os seus papéis na formação de professores, há responsabilização do próprio aluno universitário, por exemplo, nos estágios, pois, para ela, apesar de as condições serem insatisfatórias, o esforço e o empenho dedicados pelo graduando são muito significativos no processo, sendo o que torna a experiência positiva ou negativa.

Um aspecto de seu Discurso que se aproxima das propostas dos PCNs e das teorias estudadas na universidade é seu modelo Discursivo a respeito da avaliação, a qual envolve diretamente a observação da individualidade, tendo como foco uma avaliação diagnóstica e o desenvolvimento do aluno em relação a momentos anteriores. Logo, a avaliação é útil ao processo como um todo, balizando os objetivos do professor em relação ao ensino. Essa

avaliação é, ainda, uma forma de o próprio docente avaliar seu trabalho, o que traz uma ideia de corresponsabilização para o processo de ensino/aprendizagem. Toda essa visão a respeito da avaliação, a qual se mostra mais formativa, não exclui a prova tradicional e a nota. A professora apenas não se restringe a elas, nem as traz como foco do trabalho. Assim, Juliana consegue adaptar aquilo que aprendeu na universidade ao seu contexto de trabalho, onde é cobrada pela realização de provas e de atribuição de notas, sem deixar que tais cobranças atrapalhem suas ações e reduzam a importância da avaliação enquanto instrumento de ensino.

Essa visão também é percebida quando ela fala sobre os PCNs. Ao tratá-los como ferramenta de ajuda, mas mostrar que nem tudo é colocado em prática, Juliana demonstra adaptá-lo às suas necessidades, de forma que as diretrizes não são nem empecilho, nem prescrição para ela, pois utiliza os documentos da maneira como eles propõem que seja feito, sem perder de vista que são proposições e que algumas delas não se encaixam bem à prática. Um dos aspectos ressaltados nos PCNs e distantes do que ocorre na realidade é a integração, a qual não é observada na prática. A partir de exemplos, Juliana demonstra o quanto esse aspecto é valorizado por ela e o quanto sua visão acerca dele é coerente com a proposta das diretrizes, pois enfatiza bastante a diferença entre reunião de pais e integração de fato. A ausência deste último, diferentemente do que diz a maioria dos entrevistados, é responsabilidade da escola, que não promove eventos e atividades que visem à inclusão familiar e da comunidade. Mantendo coerência com todo o restante de seu Discurso, a docente, ao responsabilizar a escola, se inclui no grupo, mostrando que, enquanto professora, tenta brigar para que a integração se efetive, enfocando mais uma vez a ação em oposição à reivindicação sem tomada de atitudes.

Todos os entrevistados afirmam a existência de distância entre conhecimentos universitários e conhecimentos acionados na prática docente. Muitos deles ressaltam a distância como fruto de proposições teóricas distantes da realidade. Para Juliana, porém, o principal não é a teoria, e sim os aspectos social e psicológico para os quais o professor não é preparado na graduação, já que não é estabelecido contato suficiente com essa realidade. Isso demonstra que a teoria, assim como PCNs, não é um problema para ela, indicando que, ainda que exista diferença entre teoria e sala de aula real, a professora consegue lidar bem com ela. O motivo disso é que o todo de seu Discurso sinaliza que a teoria não é vista como muleta ou algo que precisa ser seguido à risca. Não se trata de lei que trava e determina suas ações, de forma que, se não conseguir aplicar exatamente como aprendeu, não serve e precisa ser completamente descartada.

É por isso que todas as filiações a um Discurso ou outro, na fala de Juliana, foram observadas não necessariamente pela recorrência que ela fez a conceitos, mas pelos muitos exemplos que ela trouxe e que evidenciaram a maneira como ela trabalha e a quais Discursos se filia em suas ações. Está para além de uma filiação apenas linguística (discursiva, com “d” minúsculo). É uma filiação que se mostra nas ações, no Discurso da professora. Logo, a teoria se apresenta como algo introjetado, que orienta suas ações sem que Juliana pense a todo instante naquilo que irá desenvolver e se está coerente ou não com determinada teoria. Esta última é uma forma de embasamento para sua postura enquanto professora, até mesmo ética, para sua visão acerca do ensino de LP e dos tópicos que ele envolve, visando à coerência de sua prática. A teoria, portanto, é uma maneira de enxergar seu ambiente e objeto de trabalho, de agir com os alunos, sem uma visão aplicacionista que envolva transposição imediata e tal qual da teoria para a prática.

Além do foco na ação do professor, outro aspecto muito marcante em seu Discurso é a importância dada à experiência, a qual marca a construção identitária. Isso pode ser percebido quando Juliana fala sobre os estágios realizados. Mesmo eles não sendo suficientes e apresentando lacunas, foram essenciais em sua formação, talvez uma das principais etapas, pois foi o único momento que a colocou diante da sala de aula. Tendo em vista a insuficiência dos estágios, destacada pela professora não apenas em relação a sua própria formação, mas também à formação dos graduandos atuais que a procuram, e a importância da experiência no processo de constituição da identidade docente, Juliana ressalta o papel do PIBID como espaço de estabelecimento dessa aproximação com a realidade. A insuficiência dos estágios da maneira como têm sido realizados se mostra ainda mais forte quando Juliana afirma que sua vontade de realizá-los da melhor maneira não bastou. Quando não conseguiu dedicar-se além do que era cobrado e esperado, o estágio por si só não deu estrutura para caracterizar aquela vivência como uma experiência significativa.

A possibilidade de experienciar marca tão intensamente a identidade profissional de Juliana que, tanto sua presença, quanto sua ausência influenciam as ações da docente. A ausência se mostra como empecilho: foi o fato de não ter conseguido realizar um bom estágio em Inglês que a deixou insegura para lecionar a disciplina; mesmo tendo conseguido se dedicar mais ao estágio de LP, o modo como ele se estrutura, em um período tão curto, não permitiu que alguns aspectos da realidade fossem vivenciados, tais como os sociais e psicológicos que envolvem a relação com o aluno. Como ela relatou, foram justamente tais tópicos que se apresentaram como dificuldade quando se tornou professora. Em relação aos outros aspectos do estágio de LP, Juliana se sentiu segura, pois considerou que, apesar dos

problemas, conseguiu se preparar bem. Tendo tido experiência, adquiriu confiança para trabalhar. É importante notar que a experiência não significa, obrigatoriamente, realização de estágio de docência. Significa um contato com a sala de aula real, ainda que seja por meio da observação da prática de outros professores, desde que sirva como base não para julgamento, e sim para que se tenha noção do que de fato se vivencia no cotidiano de trabalho. Desde que as ações do professor já atuante sejam vistas como fonte de aprendizado que possa marcar a construção de uma identidade profissional.

Já o Discurso de Nathália é permeado por conflitos e contradições, os quais demonstram impasses vividos pela professora no ambiente de trabalho e, até mesmo, em sua vida pessoal. Em seu Discurso fica muito marcada a influência que sua identidade profissional recebe da vivência enquanto aluna do Ensino Básico e de suas relações familiares, das dificuldades que enfrentou nas mais diversas esferas de sua vida. Por ter tido problemas para aprender aquilo que era cobrado, por não ter dado o retorno que era esperado tanto pelos seus professores, quanto pelos seus pais, Nathália sofreu e se angustiou. Isso faz com que um aspecto muito forte em seu Discurso enquanto professora seja o respeito que tem pela individualidade de cada um dos educandos, buscando entender suas dificuldades e respeitá-las. Logo, é a sua experiência incômoda enquanto aluna que a faz lidar dessa forma com a individualidade, sendo extremamente cuidadosa e compreensiva em relação à experiência de cada um. É também por causa do incômodo em relação às próprias dificuldades que Nathália se aproxima do Discurso médico, com base no qual as justifica e explica a partir da noção de *déficit*. Isso vale para justificar sua experiência enquanto aluna e enquanto professora, já que explica qualquer dificuldade sua e de seus alunos a partir dessa ideia. Tratar as dificuldades como doença é a maneira que encontrou de explicá-las.

Suas experiências marcadas por dificuldades se estendem ao âmbito profissional, o que incomoda Nathália e a faz considerar a si própria uma má professora. Isso fica explícito em vários momentos de seu Discurso, principalmente em relação aos PCNs e a Discursos atuais que apostam na qualidade do ensino como dependente do uso tecnológico. Como foi mostrado na análise que fizemos, quando a professora se formou, não havia esse foco na tecnologia, a qual ainda era bastante escassa e incipiente, e os PCNs ainda não eram uma cobrança, pois estavam ainda em processo de criação. Desta forma, tanto em sua formação universitária, quanto em sua formação no Ensino Básico, o modelo de aula com o qual teve contato é bastante tradicional. Isso faz com que ela tenha dificuldade para entender os PCNs e manejá-los. Assim, não consegue compreender a real importância de suas proposições, as quais não fazem parte de seus modelos Discursivos. Todavia, eles são muito recorrentes em

sua fala, o que é fruto da cobrança que chega até ela para adequar suas ações às diretrizes. Na tentativa de atender às exigências e de se mostrar uma profissional atualizada, a todo instante ela tenta se alinhar ao discurso oficial. Contudo, por ter dificuldade com os PCNs, por não ter tido apoio para aprendê-los, esse alinhamento se mostra apenas no discurso, sem que componha o Discurso da docente, de forma que seus modelos Discursivos a respeito da aula não são, efetivamente, embasados nos discursos oficiais. Tendo em vista a tentativa de adequação, todo o seu Discurso vai sendo constituído por uma sequência de contradições, em que discurso e Discurso são incompatíveis.

É também a ausência de uma formação que prepara para lidar com PCNs e CBC que gera um apego ao LDP; a partir disso a professora considera estar sendo orientada pelo discurso oficial, já que o material didático é construído com base nele. Assim, Nathália se aproxima de um Discurso que marca a década de 1960 e traz como função do professor o “cumprimento” daquilo que está no livro, seguindo-o linearmente como forma de suprir as dificuldades docentes. Essa forma de posicionar-se frente ao LDP gera perda de autonomia e submissão.

Outra consequência da cobrança para adequação sem um preparo suficiente para lidar com as diretrizes é que a professora precisa realizar o trabalho da maneira que acredita ser compatível com aquilo pelo qual é cobrada. Visto que não compreende a real importância dos PCNs e que seu uso se dá a partir da obrigatoriedade imposta pela escola, tendo como objetivo o preparo para as avaliações externas, suas ações são pautadas no treino dos alunos, mantendo um modelo de aula tradicional que tem como base a memorização de conteúdo.

Muitas vezes a professora não apenas não entende a real importância do que é proposto pelos documentos oficiais e das teorias que os embasam, apegando-se a nomenclaturas, como também faz afirmações acerca deles que não são convergentes com o que de fato propõem. Um bom exemplo para verificarmos esse aspecto é a forma como ela retoma o trabalho com textos. Nathália traz como proposta encontrada nesses Discursos a exclusão da gramática do ensino de LP. Assim, em alguns momentos tenta mostrar que esse tópico é banido de suas aulas, já que ele é contrário ao trabalho textual e, portanto, um empecilho. Contudo, seu Discurso mostra que a gramática se mantém em suas aulas e tem centralidade; a necessidade de afirmar sua exclusão advém do fato de acreditar que os discursos oficiais ignoram seu ensino. Esse entendimento equivocado traz conflitos para a docente, que se divide entre modelos Discursivos extremos: ora a exclusão da gramática, ora uma supervalorização, de forma que não consegue integrá-la ao trabalho textual, nem entender que o que se propõe não é a exclusão da gramática, mas sua contextualização.



Todo o histórico de dificuldades de Nathália, atrelado à tentativa de adequação ao que dela esperam, faz com que sua vida seja marcada pelo imprevisto, o que gera desgaste e um sentimento de incompetência. Esses sentimentos fazem com que sua relação com a docência seja bastante conflituosa: ao mesmo tempo em que ama o que faz, quer se afastar por se enxergar como uma má profissional. Isso mostra que as dificuldades sobre as quais tanto falamos são pessoais, e não necessariamente estruturais ou de qualquer outro tipo.

Seus modelos Discursivos sobre a aula e o professor de LP têm base efetiva em outros Discursos: como já foi dito, no Discurso médico, para justificar as dificuldades que marcam sua trajetória; no Discurso que traz como obrigação do professor seguir o LDP, o qual supre as dificuldades docentes. É interessante notar que esse Discurso é um pouco modificado por ela para o contexto de educação atual. As dificuldades, agora, diferentemente de quando o Discurso teve origem, estão diretamente relacionadas aos PCNs, os quais passam a ser a cobrança que recai sobre o professor; há base, ainda, em um Discurso sobre o professor que marca o século XIX e o traz como uma figura contraditória, em que é enaltecido pela importância que tem na formação do aluno como forma de suprir a desvalorização profissional. Isso porque Nathália considera que tem uma função muito grande na vida do aluno, de forma a assumir responsabilidades muito amplas, o que gera sobrecarga e contribui para fortalecer seu sentimento de incompetência, já que, diante de tantas funções assumidas, não consegue cumprir todas. É por isso que ela diz que a responsabilidade social pesa; ainda assim, a assume, como forma de valorizar sua profissão.

Como vimos, os Discursos, muitas vezes não desaparecem, mas vão se misturando a outros, dando a origem a novos. Aqui, percebemos uma mistura entre este Discurso e aquele que marca as décadas de 1930/40, ampliando as funções do professor, o qual passa a ser responsável por um apoio intelectual, mas também afetivo do aluno. Isso, somado ao Discurso sobre o qual falamos anteriormente, intensifica ainda mais a sobrecarga dos professores, que a partir de um envolvimento afetivo se doa ao aluno na tentativa de cumprir qualquer lacuna percebida. Dessa forma, ocupa qualquer papel necessário, tal como amiga, psicóloga e, até mesmo, mãe ou pai. É exatamente por isso que sua profissão é tão nobre e, assim, precisa assumir tantas responsabilidades.

O modelo Discursivo de Daniela é marcado especialmente por dois Discursos sobre o professor, localizando-se entre as proposições dos PCNs de uma formação cidadã que tem como foco a conexão entre conteúdo ensinado e realidade social, e um Discurso muito recente que traz como modelo um ensino instrumental, voltado para o ENEM. Dissemos que Daniela se localiza entre esses dois Discursos porque ela consegue conciliá-los, pois não se restringe a

nenhum deles. Todavia, seu posicionamento frente ao ensino e aos alunos demonstra que a formação cidadã é privilegiada, pela forma como trabalha a individualidade, o texto, a avaliação e os PCNs.

Sobre a relação entre teoria e prática, há uma distância que gera desgastes para o professor iniciante, que precisa sempre fazer adaptações e não imagina, antes de assumir a sala de aula, que a realidade, conhecida apenas após a saída da universidade, é daquele jeito, bem mais difícil do que se supõe. É por isso que, segundo Daniela, o professor não consegue trabalhar exatamente da forma como aprendeu na universidade e, assim, sua vontade nem sempre corresponde à realidade, de forma que precisa ir encontrando caminhos possíveis. Tudo isso se deve ao fato de que teoria e prática não caminham juntas; ao contrário, estão localizadas em polos bem diferentes, cada uma das dimensões correspondendo a uma instituição: a teoria, à universidade; e a prática, à escola. O conhecimento apenas teórico que se aprende na graduação não coloca o universitário frente aos problemas, não os prevê; mas eles existem em grande quantidade na escola, onde a prática prevalece, o que gera uma incompatibilidade entre formação e prática de trabalho. Diante disso, o profissional que pretende usar aquilo que aprendeu, pautando-se nas teorias com que teve contato na graduação, deverá criar estratégias que unam as duas dimensões, adaptando os conhecimentos ao contexto de trabalho.

Dada a distância existente entre elas, o esforço que o profissional faz para atingir esse objetivo é muito grande, sendo fator de desgaste. Contudo, o que o Discurso de Daniela nos mostra é que nem por isso ela descarta sua formação universitária, já que consegue torná-la exequível e viável à prática docente a partir de ajustes que vai fazendo, tendo a teoria como lente a partir da qual enxerga os tópicos de ensino e a prática como foco. Essa capacidade da professora advém, em grande parte, do modelo Discursivo que ela tem sobre a teoria, a qual está introjetada em suas ações. Isso gera menos conflitos em seu Discurso, já que não precisa se dividir entre as duas dimensões ou descartar uma delas. Essa compreensão acerca do conhecimento teórico sem um apego aplicacionista também gera menos desgaste para a professora, que tem menos dificuldade para fazer as adaptações necessárias, pois sabe que elas existirão, que não haverá uma compatibilidade total entre prescrito e real.

O modelo Discursivo de Pâmela sobre o ensino e o professor de LP é marcado, de um modo geral, por um Discurso que se aproxima dos PCNs, de uma proposta de formação cidadã, mas também por um Discurso que valoriza a educação tecnicista, focada no ENEM. O trabalho textual, por exemplo, demonstra que seu modelo Discursivo concilia esses dois

Discursos, trabalhando questões sociais a partir dos textos como forma de tornar os alunos pessoas mais empáticas, ao mesmo tempo em que enfatiza aquilo que será cobrado no ENEM.

Todavia, a filiação ao Discurso dos PCNs não é observada em relação a todos os aspectos, pois em alguns a professora demonstra não entender bem o que é proposto, de forma que tenta se adequar no discurso, mas a inexequibilidade da maneira como ela entende faz com que eles não sejam colocados em prática, gerando conflitos para a docente: tenta se adequar, mas não é viável. Assim, esses aspectos ou deixam de ser observados, ou seu tratamento continua sendo orientado por um modelo tradicional. A individualidade, por exemplo, da maneira como é entendida por Pâmela, é vista como importante, mas impossível de ser observada, já que ela a entende como atenção um a um. Presa nessa ideia, não consegue adaptar a proposta à realidade da escola, que tem entre trinta e quarenta alunos por sala.

Já na avaliação, por exemplo, a professora tenta se aproximar do discurso oficial e das teorias mais recentes sobre ela, mas a compreensão que ela tem a respeito da proposta não dá conta da avaliação de conhecimentos, já que entende as críticas aos problemas da prova tradicional como uma aversão a ela, ou uma supervalorização do interesse e participação do aluno que exclui os outros aspectos. Este último é o modelo com o qual ela diz concordar, mas que não é colocado em prática, já que é completamente inviável e, até mesmo, pouco eficaz. O que acontece, nesse caso, é que a prova tradicional é mantida, mas aquilo que mais a incomoda nesse método, a inobservância dos aspectos subjetivos, é mesclado com um modelo de avaliação trazido por teorias mais atuais, as quais são “pinceladas” no modelo tradicional, que se torna mais adequado. Logo, o que gera conflitos para a docente é uma compreensão equivocada das propostas; tendo em vista que ela valoriza os discursos oficiais e o acadêmico, tenta se adequar a eles, mas como os compreende mal, se frustra, porque a maneira como ela os entende é completamente inviável. Assim, por vezes, a frustração a deixa sem recursos, de forma que não consegue trabalhar o tópico de maneira alguma.

Para ela, a relação entre os conhecimentos da universidade e a prática é de muita distância, porque a realidade é muito diferente do que se espera. Um aspecto importante é que, apesar da distância, Pâmela considera que os aprendizados da universidade poderiam ser viáveis, indicando que o distanciamento não está no conteúdo sobre o qual as teorias discorrem, mas no modo como é feito. Isso se deve ao fato que os problemas existentes na prática são desconsiderados na teoria; por outro lado, como podemos ver, a distância já existente é aumentada pela incompreensão das propostas por parte da professora. Diante disso, o conhecimento universitário torna-se pouco útil e acaba sendo desprezado, substituído. Como pode ser percebido na fala de Pâmela, a docente vai criando estratégias para lecionar,

construindo um saber próprio, elaborado a partir da vivência da sala de aula, diferente do que acontece com o conhecimento universitário, caracterizado apenas pela exposição a modelos já prontos. Isso é importante porque demonstra que o conhecimento acadêmico está limitado a um aprendizado teórico, longe da vivência da prática, sem a oportunidade de ser usado na sala de aula durante a graduação, já que é apenas aprendido. Esse, sem dúvida, é um dos motivos da dificuldade que os professores, quando vão para a sala de aula, têm em transpor seus conhecimentos para outra dimensão, a prática. Isso explica a necessidade de maior contato com realidade da escola ainda na graduação, para que o universitário tenha oportunidade de ter experiências mais significativas na prática.

O modelo Discursivo de Lívia a respeito do ensino de LP é marcado por dois Discursos principais: o discurso oficial, especialmente os PCNs, com enfoque na formação para a cidadania; e o Discurso que marca a década de 1930/40 e amplia a função docente, a qual passa a envolver aspectos intelectuais e afetivos. Assim, a responsabilidade social é não apenas com uma formação contextualizada, que relaciona conteúdo e sociedade, mas também com um apoio afetivo, o qual é caracterizado pelo envolvimento do professor com qualquer problema do aluno. Esta segunda responsabilidade se intensifica ainda mais devido à ausência da família na escola, pois, assim, ela transfere suas responsabilidades para os professores e os outros funcionários da instituição, que ficam encarregados de suprir lacunas deixadas pelos responsáveis dos alunos, gerando sobrecarga.

Lívia enfatiza muito o fato de os PCNs serem referência, e não obrigatoriedade, ressaltando a autonomia do professor para adaptar as propostas às demandas de seu contexto de trabalho. Embora acabe ressaltando a autonomia por recusar a noção de obrigatoriedade, o que motiva essa recusa é o fato de que, para ela, as diretrizes não atendem a todas as realidades, trazendo a oposição nacional/regional para o seu Discurso, a qual se mostra como um conflito para a professora. Ser um parâmetro nacional é um problema, para Lívia, porque perde de vista as especificidades, tornando-se generalizante demais. Por outro lado, se atendesse a cada região de uma forma, deixaria de ser referência que unifica o ensino de todo o país.

O que vimos, com as entrevistas, é que as diferenças contextuais não variam exatamente conforme a região, e sim de escola para escola, dentro de uma mesma cidade. Logo, nenhuma diretriz daria conta de abarcar contexto por contexto, mas sim trazer referências para que cada um possa, a partir delas, elaborar projetos que se adequem e se adaptem às necessidades locais sem que deixe de abarcar questões consideradas básicas no ensino. É justamente essa a ideia dos PCNs, que se propõem a deixar espaço para que a

autonomia do profissional se sobressaia para trabalhar as demandas observadas em sua escola. Logo, é o PPP que, baseado nos PCNs e nos outros documentos oficiais, define as prioridades do ensino naquele contexto, tendo em vista as demandas observadas. Esse conflito que se coloca para a professora, portanto, tem origem no fato de que, para ela, não há espaço para as especificidades nas diretrizes. É a partir disso que considera necessário adaptá-las, e não segui-las fielmente. Contudo, a proposta dos documentos é justamente de que sirvam como referência, e não como algo a ser seguido. Portanto, já é esperada e valorizada essa adaptação.

Outro aspecto importante acerca dos PCNs é que, apesar de Lívia afirmar que não são referência, não são obrigação, em alguns momentos de seu Discurso percebemos que eles chegam a ela desta forma. Mesmo eles compondo o modelo Discursivo que constitui a identidade profissional de Lívia, em alguns momentos tais documentos são motivo de conflito para a docente, quando são recebidos por ela como uma imposição, uma cobrança da qual precisa se defender. Isso é percebido com certa clareza em sua fala a respeito da avaliação. Lívia entende que as novas teorias a respeito da avaliação, as quais embasam os PCNs, propõem a exclusão da prova, trazida por ela como sinônimo para avaliação. Mas, o que se propõe, na verdade, é uma mudança na maneira de pensar a prova e a avaliação como um todo, que precisa ser redimensionada para funcionar como instrumento mediador do processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, Lívia também entende que os PCNs propõem a exclusão da gramática enquanto tópico de ensino, porque justifica o fato de avaliar esse aspecto, como forma de se defender de possíveis acusações. Por entender de forma equivocada as propostas das diretrizes acerca deste assunto, elas se tornam completamente distantes das possibilidades de uma sala de aula real. Logo, não compõem o modelo Discursivo de Lívia, que se mantém alinhada a um Discurso tradicional sobre a avaliação por ser o que conhece e consegue fazer. Esse modelo de avaliação que permanece no Discurso da professora é restrito à prova, trabalhada de forma bastante tradicional, inclusive funcionando como instrumento de controle e poder, sendo forma de professores se resguardarem da cobrança dos pais. Estes, além de não acompanharem a vida escolar dos filhos, culpam os professores por qualquer resultado considerado insatisfatório ao final do ano letivo, tal como a reprovação.

O distanciamento em relação aos PCNs também é percebido na individualidade, pensada como atenção do professor aos problemas de aprendizado dos discentes. Nesse sentido, é um tópico não aplicável à realidade da sala de aula, porque alguns alunos têm muitas defasagens, as quais exigem acompanhamento a todo instante. Todavia, a ação do professor não se restringe ao ensino, mas também, como já vimos, envolve aspectos afetivos

e, para além disso ainda, de disciplina da turma, de forma que focar as dificuldades de um aluno pode ser motivo de indisciplina na sala e conseqüente problema com a diretoria da escola. Isso nos coloca diante da relação entre conhecimentos universitários e prática docente, dimensões consideradas, por ela, diferentes, sendo que a segunda só é vivenciada após a saída da graduação. É que a prática não é apenas outra dimensão, mas também uma outra formação, o que demonstra que é uma construção que não se relaciona aos conhecimentos antes adquiridos – acadêmicos. É uma etapa que começa a ser construída pelo próprio docente quando assume a sala de aula, o que demonstra uma distância tão grande a ponto de os conhecimentos de uma dimensão não serem úteis à outra. Essa distância diz respeito, principalmente, ao manejo da turma e à relação com os alunos, o lado humano e psicológico da profissão docente.

O modelo Discursivo de Thaiana acerca da responsabilidade social do professor de LP é fortemente influenciado pelos discursos oficiais e pelo discurso acadêmico, tendo como foco a formação de cidadãos a partir da conexão entre conteúdo da aula e aspectos sociais, fazendo com que o primeiro seja significativo. Isso pode ser percebido quando ela fala sobre o trabalho textual. É interessante observar que, diferentemente das outras professoras, que tomavam como suas, juntamente com as responsabilidades trazidas pelo discurso oficial, a responsabilidade consonante com os Discursos de outras épocas – responsabilidade mais geral e muito atrelada ao afeto – Thaiana as recusa, mostrando que elas são causa, juntamente com a ausência familiar – e também fruto, em grande parte, dessa ausência – da sobrecarga docente. Contudo, esse Discurso é retomado exatamente porque as responsabilidades por elas trazidas são demandas com as quais Thaiana se depara a todo instante na sala de aula.

Além disso, a responsabilidade que ela assume como sua não é aceita pelos alunos, que não estão interessados no conteúdo da aula, e sim em uma atenção para suas questões pessoais, para as carências que trazem de casa. Desta forma, mesmo considerando que estas últimas são empecilho à ação docente e fator de adoecimento, de forma a recusá-las enquanto sua função, não é possível ignorar sua existência. Elas surgem como demanda e geram desconforto para o professor, independente de assumirem-nas ou não. Isso tem a ver com a relação entre conhecimentos universitários e aqueles mobilizados na prática docente, já que, como podemos ver, as demandas encontradas na prática são muito maiores do que as que o graduando prevê quando está em processo de formação acadêmica.

Diante do que dissemos, podemos afirmar que os PCNs, apesar das dificuldades encontradas pela professora, continuam sendo referência para suas ações. Ao falar sobre esse aspecto, Thaiana se mostra incomodada, mas não exatamente em relação às diretrizes em si, e

sim à postura de alguns docentes frente a elas, apontando para a falta de diálogo entre uma formação mais antiga e outra mais recente. É que os professores formados há mais tempo que trabalham na mesma escola que Thaiana não aceitam suas propostas, embasadas pelos PCNs, além de trabalharem de forma contrária, muitas vezes, às diretrizes. Para ela, portanto, as divergências ideológicas percebidas são fruto de divergências entre épocas de formação. Entretanto, as entrevistas mostraram que nem sempre os professores mais antigos se opõem de imediato às diretrizes; há, muitas vezes, dificuldade de compreensão das mesmas, esta sim decorrente, em grande parte, da formação. Sendo a escola onde trabalha bastante tradicional, a tendência em manter um ensino conservador é forte, fazendo com que novas ideias não sejam bem vistas. Perceber que não necessariamente há uma recusa imediata, mas uma dificuldade em lidar com os documentos, sinaliza que a formação universitária de fato pode definir a postura docente em relação aos PCNs.

Essa diferença encontrada entre as duas dimensões se estende para outros aspectos, assim como a avaliação. Embora Thaiana se incomode com a prova como método avaliativo, com a pontualidade a ela inerente, é obrigada a utilizá-la, pois é a única forma viável de acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas condições de ensino encontradas. O Discurso ao qual ela se filia para falar do que considera adequado é o oficial, enfocando a noção de avaliação como retorno do aprendizado e sua relação com a individualidade. Contudo, demonstra que esse modelo Discursivo se restringe ao âmbito teórico, a um desejo que não se concretiza. Diante disso, pelas várias questões com as quais se depara na realidade da sala de aula, sente-se obrigada a recorrer a outro modelo Discursivo, considerado menos eficaz e adequado, mais tradicional a respeito da avaliação, tentando, contudo, diminuir as incoerências que esse modelo apresenta. Assim, mescla os dois modelos, adaptando-os às suas condições e valores, de forma a torná-los viáveis e, ao mesmo tempo, mais adequados. A forma de fazer isso é redimensionar a prova, que é encarada como forma de retorno do aprendizado. Deste modo, busca-se a manutenção da coerência entre os conteúdos da aula e os da prova, bem como seus graus de dificuldade.

Isso se estende para a observação da individualidade, que apesar de importante, é difícil. Relacionada à atenção aos problemas de aprendizado, a prova cumpre uma função nesse sentido, já que, a partir dela, a professora tem um retorno, ainda que não consiga trabalhá-la da maneira que gostaria. Mais uma vez, portanto, há necessidade de adaptar seu modelo Discursivo, de forma a torná-lo viável. Essa distância entre conhecimentos teóricos e aqueles acionados na prática docente é reafirmada por Thaiana, que a considera muito grande, já que a realidade é muito pior do que supunha; já que nela sofre diversas limitações, as quais

não imaginava; assim, há frustração cada vez que tenta usar os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica. Como vimos, em muitos momentos Thaiana consegue adaptá-los a sua realidade de trabalho; todavia, isso não se dá sem prejuízos, pois o desgaste que sofre com essa situação, por não imaginar que encontraria aquela realidade, é grande.

A ausência de condições, que impede a concretização de seus planejamentos, não envolve apenas a estrutura da escola ou a ausência familiar; os próprios alunos, acostumados com um ensino tradicional, não aceitam as novas propostas, ainda que reclamem cotidianamente do ensino oferecido por professores com metodologias menos atuais. Estes professores também impõem limitação, pois não aceitam os trabalhos que Thaiana desenvolve com base nos PCNs. É por isso que ela traz em seu Discurso a oposição trabalho novo/antigo. Diante disso, a solução encontrada, como já mostramos, é a mescla de modelos Discursivos, a adequação de seu modelo, pautado pelos discursos oficiais, à realidade encontrada, sem perder de vista os valores que a orientam, mas também sem levar um trabalho com o qual os alunos não estejam acostumados e, por isso, possam recusar. Este novo modelo que é preciso constituir é caracterizado pela recorrência a um modelo tradicional com pinceladas de novas proposições teóricas.

Seu Discurso demonstra que escola e universidade são responsáveis pela distância. A primeira, porque não aceita um trabalho diferente do que tradicionalmente é feito, ainda que seja resguardado por documentos oficiais. A segunda, porque não permite aos graduandos conhecer a realidade, formando-os para outra, idealizada, o que gera susto e frustração, embate entre o modelo Discursivo formado e a realidade encontrada. Isso exige do professor que se adeque, gerando desgaste. É importante observar a menção feita ao estágio, o qual tem papel importante – mas não tem sido cumprido adequadamente – na diminuição dessa distância. É a partir deles, unicamente, que o professor em processo de formação tem oportunidade de experienciar a prática e suas características. Contudo, Thaiana considera que, mesmo com tantos estágios realizados, não teve experiência, não conheceu a sala de aula real. Embora alguns conhecimentos teóricos aprendidos na universidade sejam inviáveis na prática docente, a distância maior é percebida em relação aos fatores emocional, cultural e social, para os quais o preparo não foi simplesmente escasso: ele não aconteceu. Um dos aspectos que intensifica muito a distância é a ausência familiar, a qual assustou a professora, por não imaginar que fosse tão grande. Apesar de ausente, a família é essencial no processo de ensino/aprendizagem, seja por facilitá-lo, seja porque a falta de acompanhamento sobrecarrega a escola.



Thais constitui sua identidade profissional a partir de um modelo Discursivo sobre o professor de LP e suas responsabilidades que tem base em, pelo menos, três Discursos diferentes. Um deles é o Discurso que, em consonância com os PCNs e grande parte das teorias estudadas na universidade, valoriza a conexão entre conteúdo escolar e sociedade, tendo em vista a formação de cidadãos. Os gêneros têm centralidade nesse ensino, sendo base para desenvolvimento de todos os outros aspectos da aula. A filiação ao discurso oficial também é percebida em relação à avaliação, pensada enquanto um processo que visa à verificação do desenvolvimento discente e que não seja punitivo; ao contrário, precisa manter a máxima coerência possível com o conteúdo desenvolvido nas aulas.

Mas, há, ao mesmo tempo, enfoque no preparo para ingresso na universidade – Discurso hegemônico em grande parte das escolas hoje –, concentrando a produção textual na redação, por exemplo. O que percebemos, aqui, não é, contudo, uma limitação ao ensino tecnicista normalmente característico do preparo para o ENEM. Mesmo quando este é o foco, a professora o aproveita para, simultaneamente, formar cidadãos para a vivência em sociedade. Os temas trabalhados não ficam restritos à fórmula pronta da redação; há largo espaço destinado ao debate dos temas trazidos pelos textos, para que os alunos possam ampliar e desenvolver seus argumentos, seus pontos de vista.

Outro Discurso está presente na constituição de seu modelo Discursivo sobre a função docente, o qual inclui o apoio afetivo nas responsabilidades. A reunião de todos esses Discursos em um único modelo Discursivo a respeito da responsabilidade social do professor de LP faz com que a aula traga para Thais um acúmulo de funções. Sem contar que ela ressalta, ainda, a necessidade de cuidar da manutenção da disciplina na sala de aula. Embora assuma todas essas funções, elas são empecilhos para sua ação, especialmente em relação à individualidade, pois o excesso de responsabilidades faz com que nem todas sejam cumpridas. Em meio a isso, Thais vai buscando saídas, muitas das quais a sobrecarregam ainda mais, tal como o atendimento individual após o horário de aula ou, até mesmo, pelas redes sociais.

É importante notar que Thais “importa” um Discurso atual e muito em voga, que é da educação tecnológica como padrão de qualidade para o ensino, mas não explica em que ela melhoraria o processo de ensino/aprendizagem. Isso demonstra que tal Discurso não compõe, de fato, seu modelo Discursivo, porque não aparece em outros momentos, não é incluído quando a docente fala especificamente sobre suas responsabilidades sociais. Assim, um trabalho munido de aparatos tecnológicos chega como cobrança para Thais, que mesmo não demonstrando valorizá-los ou deles depender para desenvolvimento de suas ações, trata a ausência destes como empecilho ao seu trabalho, reproduzindo um Discurso em voga a

respeito da educação. Logo, mesmo não compondo diretamente seus valores enquanto professora, interfere neles na medida em que chega à escola como uma cobrança para garantia do ensino dinâmico e de boa qualidade. Como vimos, na mesma escola Thaiana mostra que a dinamicidade não depende disso, mas sim da postura adotada pelo docente, e que independente da forma adotada, os alunos não demonstram interesse pelo conteúdo trabalhado, pois as carências que trazem de casa marcam bem mais o interesse deles pela escola.

Todo o Discurso de Thais demonstra que há uma distância entre a formação acadêmica e os conhecimentos acionados na prática docente, porque alguns problemas não são previstos na primeira, mas caracterizam a segunda. Desta forma, a realidade da escola é desconhecida na universidade, que idealiza um modelo de escola. Ainda assim, a análise feita demonstra que a professora consegue adaptar conhecimentos teóricos à realidade de seu trabalho. O que chama atenção é que, mesmo que a análise demonstre aproximação entre seu Discurso e as propostas dos PCNs, ao falar sobre elas, Thais não as valoriza, pois apenas as considera importantes por causa das avaliações externas; logo, se alinha porque é obrigada, já que os alunos serão cobrados com base nas diretrizes nesse tipo de avaliação. Isso indica que a professora não se filia intencionalmente a nenhum Discurso, tendo como foco uma coerência prática, e não teórica. Assim, compõe sua identidade a partir de um modelo Discursivo que tem base em vários Discursos, os quais, reunidos, compõem aquilo que Thais valoriza enquanto professora. É com base nisso que toma suas ações, buscando torná-las coerentes a esses valores, os quais não são se limitam aos PCNs.

O modelo Discursivo de Paula se constitui a partir de uma mescla entre vários Discursos. Um Discurso identificado é aquele que tem origem no período jesuítico e se estende até meados do século XIX, tendo base em questões morais; isto porque a professora assume como responsabilidade levar o aluno para o “bom” caminho; há, ainda, marca de um Discurso que traz como função docente o apoio intelectual e afetivo, o qual predomina nas décadas de 1930/40; já os discursos oficiais compõem sua identidade docente pela forma como o trabalho com o texto é pensado, relacionando o que se aprende na sala de aula a aspectos sociais. Em outros momentos, porém, apesar da professora se dizer filiada às diretrizes, isto não acontece efetivamente, o que pode ser visto, por exemplo, quando Paula fala sobre os gêneros textuais: ela considera que seu trabalho está alinhado às propostas, mas restringe-se à nomenclatura, e não aos gêneros de fato, à função social que desempenham; mantém, portanto, um trabalho de memorização/identificação, tal como é feito tradicionalmente. Desta maneira, ao falar sobre tal aspecto, Paula demonstra filiação a outro

Discurso, mesmo dizendo-se alinhada aos PCNs; ainda que a noção de gêneros textuais esteja presente em suas aulas, a forma de trabalhar não se altera com a presença deles, permanecendo estrutural: ela faz comunicados a seus alunos, e estes memorizam, através de repetição, um conteúdo, os gêneros, no caso; isso indica que a professora não compreende bem a proposta, seus reais objetivos.

Algo semelhante ocorre com a avaliação, por exemplo, que tem como referência a prova escrita, em que a nota é foco e objetivo. Desta forma, Paula mantém um Discurso tradicional, mas se sente cobrada a se alinhar aos PCNs; assim sendo, propõe diversificação das formas avaliativas, mas o objetivo desta ação demonstra que não há filiação aos discursos oficiais, já que serve para “facilitar” para os alunos, e não para que a avaliação balize o ensino. O objetivo é atribuição de uma nota, e o afeto pelos discentes faz com que sua preocupação seja ajudá-los a alcançar uma que seja satisfatória. Essa tentativa de alinhamento, que mostra valorização dos discursos oficiais, é percebida também quando Paula se justifica por usar a prova como método, dizendo que se trata de atendimento a uma cobrança institucional, o que indica que a professora sabe da existência de outro modelo e que ele é considerado mais adequado, justificando-se por não utilizá-lo.

Em outros casos, tal como acontece com a individualidade, os valores de Paula são congruentes com as propostas das diretrizes, mas não são colocados em prática devido às condições da sala de aula real. É por isso que a individualidade – entendida como atenção ao comportamento e também a dificuldades de aprendizado – nem sempre é observada, mesmo que haja tentativa e valorização por parte da professora. A saída encontrada por ela é, muitas vezes, direcionar os alunos para outras instâncias da escola, quando a questão observada é relativa ao comportamento. Já quando é referente a problemas de aprendizagem, a sala de aula se mostra, mais uma vez, como espaço pouco acolhedor para aqueles que têm dificuldades, os quais ficam sem o atendimento de que necessitam. Isso mostra o quanto o apoio em casa é necessário; todavia, este é mais um aspecto de distância entre prescrito e real, pois não há acompanhamento familiar na escola.

É nesse sentido que Paula afirma que há distância entre os conhecimentos universitários e aqueles usados na prática docente, porque são dimensões tão separadas, que cada uma está localizada em uma instituição: na escola, a prática; e na universidade, a teoria. Somente após assumir a profissão docente é que o professor conhece a prática. Isso não significa que a universidade deixe de preparar os graduandos, já que os conteúdos por ela “ensinados” são os mesmos lecionados pelos docentes na escola; todavia, o modo como são

abordados tais conteúdos é muito diferente, porque na universidade não são previstos problemas, mas eles estão presentes na prática docente.

A identidade profissional de Helena também é constituída a partir de uma mescla de Discursos. Seu modelo Discursivo a respeito das responsabilidades docentes se aproxima dos discursos oficiais quando propõe a conexão entre conteúdo escolar e realidade do aluno. Ao falar sobre o texto, mostra que tenta se adequar às propostas trazidas pelos PCNs, mas seu Discurso demonstra que o alinhamento é apenas superficial, na medida em que os gêneros textuais não são base para o ensino de outros aspectos, e sim, mais um conteúdo a ser estudado. Embora critique o LDP por ser superficial e mecânico no tratamento do tópico, a professora o utiliza tal qual se apresenta. Logo, seu trabalho também se caracteriza dessa forma, dedicando-se à identificação dos gêneros a partir de suas características estruturais e linguísticas. Já que o trabalho tem foco na nomenclatura, e não na função social desempenhada pelos gêneros, é importante que os nomes sejam bem trabalhados, diferenciados com precisão, pois são o objetivo final. Entretanto, Helena demonstra não dominá-los, já que confunde as noções de gênero e tipo textual.

A princípio, a docente, aparentemente, se filia ao discurso dos PCNs no que diz respeito à avaliação; entretanto, percebemos que seu modelo Discursivo sobre este aspecto se vincula bem mais ao Discurso que tem a afetividade como base, porque, ainda que pense a avaliação como um processo, ela não é instrumento que facilita o ensino, restringindo-se à atribuição de nota. A professora busca diversificar os métodos não para avaliar várias habilidades e de diferentes formas, e sim para “facilitar” para os alunos, já que os pontos do bimestre poderão ser conseguidos de diversas maneiras, menos maçantes do que a prova.

O que seu Discurso demonstra, no entanto, é que mesmo isso não é feito sempre, porque Helena é limitada pela instituição onde trabalha. Assim sendo, recorre à tradicional prova como modelo de avaliação, ainda que discorde dele, por ser hegemônico na escola. Ou seja, permanece no modelo tradicional e, quando consegue, insere nele traços de um modelo que considera mais adequado, o qual se baseia na afetividade e também dos discursos oficiais, mas não se filia totalmente a nenhum deles. Esse Discurso que toma como base o apoio afetivo também se faz presente quando Helena fala sobre a necessidade de ensinar aos alunos aquilo que não aprendem em suas casas, atendendo a todas as carências apresentadas, ainda que sejam função da família. O preenchimento de lacunas faz com que o professor ocupe múltiplos papéis, inclusive o de pai e mãe do discente, o que não se restringe à escola e ao horário de trabalho, mas é levado para a vida pessoal da docente como forma de preocupação

com cada um de seus alunos. Tudo isso sobrecarrega o professor com funções que nem mesmo são, de fato, suas, situação agravada ainda mais com a ausência familiar.

Portanto, a integração proposta pelos PCNs não é algo que acontece na prática, sendo um aspecto de muita distância entre prescrito e real. Ou, conforme as palavras de Helena, entre o papel e a realidade, já que no primeiro tudo é bonito, mas no segundo, não. Assim sendo, foi um aspecto que assustou a professora ao assumir a sala de aula, pois não esperava encontrar essa situação. Como mostra Helena, ela não conhecia a realidade da escola antes de integrá-la enquanto docente. Mesmo enfrentando diversos problemas, a escola onde a professora trabalha não deixa de assumir seu papel; a integração não acontece porque as famílias dos alunos não os acompanham. Diferentemente do que é relatado pelas outras professoras, a ausência familiar já é esperada pela instituição, pois o contexto dos alunos atendidos por ela é, em muitos casos, de pais presos, ou de discentes que vivem em um abrigo provisório. Não é somente nesse caso que a professora não consegue fazer aquilo que deseja. Isso também acontece em relação à individualidade, por exemplo.

O que falta, portanto, na formação acadêmica, é a propiciação de maior contato dos graduandos com a escola para conhecerem os problemas; este contato é muito tardio e pequeno. A distância é maior em relação às questões psicológicas, de relação com o aluno e às situações práticas. É por isso que Helena aposta em disciplinas de Didática e Psicologia como forma de diminuição da distância; como vimos, porém, elas também são disciplinas, de forma que não partem da lógica profissional. O estágio, responsável por permitir essa aproximação, é insuficiente. É importante destacar que, embora Helena tenha se formado em uma cidade diferente de onde os outros entrevistados estudaram, seus Discursos, nesse sentido, se aproximam, o que mostra que a forma como os estágios acontecem não se restringe a uma universidade.

Tendo em vista o caráter disciplinar dos conteúdos pedagógicos estudados na universidade, tais como Didática e Psicologia da Educação, a principal forma de aproximação entre esta instituição e a prática docente é o estágio, o qual, se for bem estruturado, pode permitir contato do universitário com a realidade da sala de aula, e não suposições sobre ela. Helena não espera que a universidade dê conta de uma formação completa, até porque acredita ser um processo que continua após a graduação. Entretanto, alguns aspectos poderiam ter sido facilitados se tivesse tido uma formação mais voltada para a licenciatura, se houvesse conhecimento acerca do real. Na medida em que se distancia da realidade da escola, a formação oferecida pela universidade perde seu valor, sendo substituída pelo professor recém-formado por outro saber, constituído na própria prática profissional.

É importante ressaltar a presença pontual dos discursos oficiais no modelo Discursivo de Helena, o que sinaliza o quanto eles são confusos para a professora. Ao falar sobre eles, Helena afirma que os utiliza; entretanto, a análise de seu Discurso demonstra que isso, em vários momentos, não ocorre de fato, ou é um alinhamento indireto. Por exemplo, ao falar sobre os gêneros textuais, Helena se diz alinhada aos PCNs, mas isso se deve ao fato de seguir o LDP, o qual tem base nas diretrizes. Mas a própria docente afirma que o trabalho proposto pelo material didático é limitado neste aspecto. Logo, o alinhamento, quando acontece, não é porque a professora concorda com as propostas, mas por uma questão de obrigatoriedade.

O Discurso acadêmico aparece de forma contraditória no modelo Discursivo de Helena: por um lado, tem legitimidade para a professora. Os temas trabalhados por ela recentemente, por exemplo, recebem influência da pós-graduação que cursou. Por outro lado, ao falar sobre o uso do LDP, se opõe a algo que era frequentemente ressaltado em sua graduação: o uso do material como uma bengala, que não apenas apoia, mas sustenta o professor. Este Discurso é forte no curso de Letras, entre os professores universitários, devido à preocupação que se tem com a perda de autonomia do docente, já que, como vimos no primeiro capítulo, o material tem sua origem marcada por essa função. Todavia, Helena entende essa crítica como “proibição” do uso do LDP. Desta forma, se sente incomodada com o Discurso que tem origem em pesquisas acadêmicas, pois, da maneira como o entende, é inexequível.

Surge, ainda, no modelo Discursivo de Helena sobre as responsabilidades do professor, outro Discurso, o qual parece surgir com as dificuldades vivenciadas pelos professores devido à ausência familiar e conseqüente falta de limite e respeito dos alunos. Embora esteja muito atrelado à questão afetiva, a extrapola, o que nos faz pensar que se trata de uma modificação do Discurso que marcou as décadas de 1930/40 para atender à nova realidade da escola. Esta modificação traz o apoio afetivo não apenas no preenchimento de lacunas de outras instâncias, especialmente os responsáveis pelos alunos, mas principalmente na maneira de lidar com o desrespeito, enxergando-o como forma de expressão, de demonstração daquilo que sofre no contexto familiar e na comunidade onde está inserido; isto é, uma agressão que se volta contra o professor, mas que não visa a atingi-lo, mas sim a chamar sua atenção. Esse Discurso influencia a autoridade docente, que não pode contar com a família, mas também não pode chamar atenção dos alunos, pois precisa entender seu sofrimento. Entender o sofrimento, nesse contexto, tem significado não tomar atitude frente às ofensas recebidas.

A identidade docente de Mônica acerca de suas responsabilidades sociais é constituída pela mistura de dois Discursos: da aula considerada tradicional, vigente em grande parte das escolas no atual contexto da educação brasileira, e dos PCNs, com a ideia de uma formação para a cidadania, em que o texto exerce um grande papel, estabelecendo ponte entre conteúdo da aula e sociedade. Todavia, ao falar sobre os gêneros textuais, a professora critica o grande enfoque atribuído aos gêneros nas atuais propostas educativas, inclusive nos PCNs, pois afirma que, embora as pessoas considerem, hoje, inovador falar sobre eles, esse tipo de trabalho sempre existiu, pois é impossível trabalhar textos sem trabalhar os gêneros. Logo, o que muda, para ela, não são práticas, mas nomes. Desta forma, Mônica se opõe não exatamente ao Discurso dos PCNs, mas à ideia de que o trabalho proposto por eles e por teorias mais recentes sobre o texto é inovador.

No entanto, como sabemos, tais propostas não ignoram o fato de o gênero estar presente em qualquer aula que tenha o texto como objeto. O que se propõe, e é isso que se diferencia dos outros trabalhos textuais, é o modo como é desenvolvido, se as funções sociais dos gêneros são o foco, ou se eles aparecem apenas como pano de fundo para um trabalho gramatical descontextualizado. Diante disso, não é possível afirmar se o trabalho de Mônica se alinha aos PCNs ou ao trabalho feito no modelo tradicional, pois ela não explica como os gêneros aparecem em suas aulas. Entretanto, é possível afirmar, a partir de sua crítica, que a docente se equivoca em relação às propostas das diretrizes. Ao falar especificamente sobre elas, Mônica diz considerá-las importantes e afirma segui-las. O que percebemos, no entanto, é que em muitos momentos há tentativa de filiação aos documentos, mas que não se efetiva.

Mônica, ao falar sobre os temas que compõem a aula de LP, retoma um Discurso forte na universidade, hoje, e que fala sobre o uso do LDP, mostrando a necessidade de o professor, ainda que o utilize como único material didático, ser autônomo: não é preciso segui-lo exatamente como se apresenta, nem realizar todas as atividades que propõe. Isso deve ser decidido pelo professor, o qual precisa ter o livro como auxílio, não como definidor de suas aulas. A professora estabelece uma relação conflituosa com esse Discurso, pois, ao mesmo tempo, se opõe a ele, mas demonstra valorizá-lo, o que é fruto da maneira como a professora entende este Discurso: para ela, o que se propõe não é um cuidado com o uso, mas a exclusão do LDP enquanto forma de apoio para o docente. Assim, se opõe porque o utiliza; logo, acredita estar na contramão da proposta, sentindo necessidade de se defender de possíveis acusações a respeito de seu trabalho. Isso mostra o lugar privilegiado do Discurso acadêmico para ela, já que a professora, ainda que demonstre não ser possível colocá-lo em prática da forma como ela o entende, o toma como base para justificar suas ações. Além disso, lamenta

por não conseguir agir como ela pensa ser esperado, demonstrando, mais uma vez, que o Discurso acadêmico tem legitimidade para ela, chegando como cobrança.

Sua fala sobre a avaliação é bastante interessante, porque o Discurso tradicional é trazido como aquele que orienta seu modelo. Contudo, a entrevista se mostra para ela como um momento de reflexão, e isso é muito significativo, pois a professora, naquele momento, conclui que o seu modelo de avaliação é, muitas vezes, inflexível a ponto de prejudicar o aluno e não conseguir avaliá-lo de fato. A partir disto, vai desenvolvendo seu pensamento e mostrando a possibilidade e, mais que isso, a necessidade de mudança, de forma que passa a aproximar seu Discurso dos discursos oficiais e de teorias mais recentes sobre o tópico, muitas das quais têm embasado o curso de formação em Letras.

O Discurso de Mônica remete, a todo instante, ao distanciamento entre teoria e prática, entre ideal e real, porque, segundo ela, a teoria é fácil, não prevê problemas, enquanto a realidade, trazida como sinônimo da prática, é repleta deles. Sendo a teoria considerada por ela dimensão própria à universidade, a responsabilidade pela distância é atribuída a esta instituição, pois, a partir da formação oferecida, os graduando em Letras não são preparados para a prática e se frustram com a tentativa de aplicar em suas aulas teorias inviáveis na realidade da escola. Assim, ela toma como base não a própria formação, mas uma formação mais recente, de colegas de trabalho recém-formados.

A docente demonstra, ainda, outro incômodo em relação à postura da universidade, a qual não deixa de ter relação com a distância afirmada. É a prescrição, que diz o que deve ou não ser feito pelos professores do Ensino Básico. Ela serve para medir a qualidade da ação docente a partir de sua filiação ou não às teorias recentes, mas não leva em conta as dificuldades enfrentadas na sala de aula, de forma que muitas das propostas se tornam inexecutáveis. Além disso, o professor atuante não participa dessas elaborações teóricas, não tem espaço para oferecer sua opinião sobre as proposições. Por outro lado, a escola precisa de ajuda em diversos aspectos relacionados à prática docente, mas nisto, no que de fato os professores demandam, não é oferecida ajuda. Aliás, ela afirma que nem mesmo se pergunta em quais aspectos precisam ser ajudados.

A distância é percebida também em relação a algumas propostas dos PCNs, tal como a integração entre escola e família. Apesar da importância, Mônica mostra que os alunos não têm acompanhamento familiar, o que gera vários problemas, inclusive a sobrecarga da escola, que não apenas precisa resolver diversos problemas sozinha, como também acaba por assumir funções dos responsáveis, os quais as transferem para os professores.



## Alunos

Luisa demonstra a existência de distância entre formação acadêmica e prática docente desde o início de seu Discurso, quando fala sobre a responsabilidade social tendo em vista dois modelos Discursivos: um que tem base no Discurso que traz a instrumentalização e o preparo técnico como propostas, e outro que tem base no Discurso dos PCNs, de uma formação que conecte escola e sociedade. No entanto, ao falar especificamente sobre essa relação, se há ou não distância, Luisa se contradiz, pois, na tentativa de valorizar sua formação acadêmica, afirma que, embora haja um apego teórico na universidade, a formação e a prática docentes são compatíveis. Bastaria a divisão das disciplinas em discussões teóricas e práticas para a resolução do apego teórico, que só é um problema pela maneira como Luisa enxerga a teoria: como conteúdo que precisa ser recordado para ser aplicado pelo professor. Se as disciplinas trazem a prática, mesmo que não seja a partir da lógica do trabalho real, a memorização é facilitada e, por isso, será mais fácil realizar um bom trabalho, pautado pelas teorias aprendidas. Desta forma, a teoria é medida do que é correto, o que traz para o Discurso da graduanda um aspecto prescritivista. Com base nisto, ela julga o trabalho de outros professores, observados nos estágios, e toma PCNs e conteúdos acadêmicos como sinônimos do que é correto e deve ser feito sem, muitas vezes, refletir sobre as propostas, entender a real importância.

Em outros momentos, acredita estar alinhada aos discursos oficiais, mas não está efetivamente. Isso acontece, por exemplo, em relação à proposta de integração, que é valorizada, mas não tem exatamente o mesmo sentido que tem nos PCNs; aos gêneros textuais e avaliação diagnóstica, que são valorizados por estarem nos PCNs, mas a graduanda não mostra como ocorrem e em que modificam o ensino. O aspecto prescritivo que dá base para julgamento da ação alheia é percebido quando Luisa fala sobre a individualidade, afirmando que os professores não se preocupam com este tópico. A graduanda já tinha um modelo Discursivo formado sobre a individualidade quando realizou seu estágio, de forma que a ação de outro docente serviu apenas como forma de verificação do trabalho, se estava sendo realizado de forma “correta”. Portanto, este estágio não pode ser caracterizado como experiência. Aliás, a própria universitária afirma a ausência de experiência no ensino de LP, partindo, em muitos momentos, de impressões. A única experiência de Luisa é com ensino da língua inglesa, e ela é essencial para que a graduanda consiga falar sobre os temas que

precisam ser discutidos. Somente quando transpõe sua experiência no Inglês para a LP é que a universitária consegue se posicionar frente a alguns temas.

Todo o Discurso de Sofia traz à tona a distância entre formação universitária e prática docente. Ao falar sobre a responsabilidade social do professor de LP, por exemplo, ela demonstra que seu modelo Discursivo é fortemente marcado pelos Discursos acadêmico e oficial, enfatizando o pensamento crítico, a relação da escola com a sociedade e a ampliação do aspecto comunicativo, propiciada pelo trabalho com gêneros. O modelo de avaliação é influenciado pelo estágio de avaliação que a universitária estava realizando no momento da entrevista. No entanto, esse modelo Discursivo orienta suas ações apenas enquanto um desejo, já que ela demonstra que não é o que acontece na prática docente: a escola, enquanto instituição, limita as ações do professor, de forma a manter um ensino pouco questionador. Diante disso, alunos se acostumam a não pensar, e qualquer proposta que vise à mudança dessa situação é recusada por eles. Tudo isso faz com que o professor fique desmotivado e sem esperança de que seja possível mudar.

Essa distância entre o que se espera enquanto está na universidade e o que se encontra na realidade também marca o Discurso de Sofia quando ela fala sobre as expectativas em relação ao trabalho textual, que são bastante diferentes devido a problemas identificados: os alunos têm defasagens tão grandes neste aspecto, que expectativas muito altas certamente não serão atingidas. Além disso, os professores atuantes são, muitas vezes, inflexíveis no trabalho com a leitura, não aceitando visões diferentes da esperada. Embora os PCNs fundamentem o modelo Discursivo de Sofia, ela não o enxerga como algo a ser seguido, e sim como uma forma de orientação da ação docente, prevalecendo a autonomia profissional, tal como as próprias diretrizes propõem.

Apesar de ressaltar a distância, afirmando ser inegável, Sofia mantém uma esperança em relação ao trabalho que desenvolverá futuramente, em sua prática docente, pois, contradizendo o restante de seu Discurso, aposta nas próprias ações como aquilo que define se os conhecimentos universitários serão ou não implementados na prática de trabalho. O que observamos, contudo, é que essa aposta é uma forma de esperança na possibilidade de mudanças, além de uma forma de valorizar a formação que está tendo. Ao falar sobre a noção de individualidade, por exemplo, ela considera difícil de ser feito, mas possível, partindo da observação feita em um estágio, já que a professora observada conseguiu. A causa da distância é atribuída tanto à escola, que bloqueia a autonomia do professor e impõe um modelo de ensino, quanto à universidade, que parte da idealização do ensino e da escola.

Outro Discurso surge em sua fala, mas no sentido de ser recusado por Sofia: aquele que impõe ao docente uma amplitude de funções e gera sobrecarga.

Carolina tem sua identidade profissional muito marcada pelo Discurso dos PCNs e pelo discurso acadêmico. Todavia, estes são base apenas para aquilo que é uma vontade da graduanda, o que ela acredita ser importante no ensino, já que este modelo não corresponde à realidade do que é possível ser feito na sala de aula. Isso é percebido com base na experiência da graduanda com a prática, tanto no PIBID, quanto nos estágios realizados, já que assume as falas dos professores observados como referência. Embasar-se nos PCNs e nos conhecimentos universitários não significa tomá-los como única referência, prescindindo de saberes advindos de outros espaços e julgar ações alheias com base no prescrito. No entanto, levar em conta o que os professores dizem também não significa concordar com tudo. Isso pode ser percebido quando Carolina mostra que a individualidade, apesar de não vir sendo observada nas aulas, é um trabalho importante e possível de ser feito.

Além disso, não toma os PCNs como única referência, mas acha importante que eles sejam uma forma de orientação; logo, denuncia práticas de professores que os ignoram, mostrando que falar sobre algo não significa fazê-lo, e este, no que diz respeito aos PCNs, não é percebido no trabalho de muitos professores. Esta falta sinaliza que as ações docentes, em alguns momentos, geram distanciamento entre formação e prática profissional. No entanto, o principal fator de distância apontado é fruto da maneira como a universidade se posiciona na relação entre teoria e prática, priorizando a primeira dimensão em detrimento da segunda. Ao falar sobre a avaliação, Carolina se aproxima do modelo previsto nos PCNs e em teorias recentes sobre o tópico, mas não ignora o modelo tradicionalmente desenvolvido na escola, a prova. Assim, equilibra aquilo que a escola cobra do professor e os conhecimentos aprendidos na universidade, de forma a conseguir suprir a principal lacuna percebida no modelo tradicional: a exclusão da subjetividade.

O Discurso dos PCNs marca muito o modelo Discursivo de Eduarda, que enfatiza a formação cidadã e, por isso, prioriza o texto em oposição ao aspecto gramatical. Contudo, este não deixa de compor a aula; apenas deixa de ter papel central. Embora Eduarda tenha certeza de que o professor de LP tenha responsabilidades sociais, ela recusa Discursos que o sobrecarreguem com um excesso de funções, apontando para a injustiça deles. Apesar de trazer o texto como elemento central e alinhar suas expectativas em relação a este trabalho ao Discurso dos PCNs, a graduanda valoriza a experiência de cada professor, inclusive enquanto aluno, como o que define a expectativa em relação ao tópico. Desta forma, a imposição de um padrão único dá lugar, em seu Discurso, à valorização da experiência, sempre singular.

Há um aspecto contraditório no Discurso de Eduarda, pois ao mesmo tempo em que valoriza a experiência de cada um e toma cuidado para não julgar ações alheias, trata o Discurso dos PCNs e o acadêmico com uma legitimidade que sobrepõe o saber docente; eles precisam estar presentes em qualquer ação, e o motivo é considerado óbvio: terem sido elaborados por quem entende, os especialistas da educação. Além disso, traz como dificuldade enfrentada pelo professor sua própria falta de preparo, a formação desatualizada, apostando na parceria com a universidade como possível solução. Ainda que reconheça a existência de outros problemas na prática que dificultam a ação docente e considere que as teorias são utópicas, não destaca, nessa parceria proposta, como os professores já atuantes poderiam ajudar na formação de seus pares, e sim mostra que eles têm a aprender. Logo, tem uma visão salvacionista sobre a universidade que desqualifica o saber docente.

Do mesmo modo, apesar do conhecimento sobre a distância que a teoria apresenta em relação à prática, a qual se deve à idealização que a primeira cria sobre o ensino, Eduarda continua legitimando o saber teórico, ao qual a prática deve se adequar a partir de testes e tentativas. Esse apego ao Discurso acadêmico e ao oficial se deve ao fato de serem as únicas referências para a graduanda, já que estabelece contato com o ensino de LP somente através deles. É também por isso que, mesmo sabendo da existência de dificuldades na prática, ela continua apostando no fato de que conseguirá agir conforme o que aprende em sua formação, buscando valorizá-la e não considerar inútil o Discurso que dá base para o seu modelo Discursivo. Um dos aspectos distantes em relação ao que se propõe e o que é feito é a integração, inexistente na realidade devido à ausência familiar.

Mariana tem sua identidade docente fortemente influenciada pelo Discurso dos PCNs, já que enfatiza a formação para a cidadania. Todavia, também a compõe, em menor proporção, a partir de outros Discursos. Um deles é o que propõe um ensino mais técnico, voltado para o ENEM e o mercado de trabalho. Mas ele aparece mesclado com o Discurso dos PCNs, mantendo sempre o foco na noção de cidadania, pois Mariana recusa um ensino que seja somente instrumentalizador. Os PCNs são vistos por ela conforme a proposta das próprias diretrizes: enquanto orientação, não manual.

Outro Discurso que compõe seu modelo Discursivo é aquele que traz o apoio afetivo como função docente. Mariana recusa um envolvimento sem limites, tal como um suprimento de lacunas deixadas pelo pai ou mãe, já que geram sobrecarga. No entanto, a prática, muitas vezes, traz isto como uma demanda, pois os pais transferem suas responsabilidades para a escola e, os alunos, carentes de referência familiar, elencam o professor como a figura preencherá tal lacuna. Assim, esse Discurso surge a partir de uma demanda imposta pela

prática, que mesmo sendo recusada quando atinge níveis que geram sobrecarga, é difícil o estabelecimento de limites quando o professor está vivenciando aquela realidade.

Mariana toma como referência para falar de vários aspectos suas experiências com a prática, seja no Inglês, com o Ensino Básico, seja na APAE, onde trabalhava na época da entrevista. É com base nelas que a graduanda afirma a existência de distância entre prescrito e real. A individualidade, por exemplo, é um aspecto importante, mas difícil. Por ter vivenciado a prática, Mariana busca soluções que sabe serem exequíveis. O mesmo ocorre com a avaliação: a graduanda não mantém o modelo tradicional, mas também não traz uma proposta que seja completamente oposta a ele, já que é uma cobrança da escola. Desta forma, redimensiona o modelo tradicional, a prova, com base no modelo Discursivo que orienta mais fortemente suas ações; o que tem base no Discurso oficial, de caráter formativo. Esta adaptação equilibra as exigências da escola e aquilo que Mariana considera adequado no ensino, como forma de aproximar prescrito e real.

Ainda assim, considera a distância tão grande que, muitas vezes, nem mesmo a adaptação é suficiente para diminuí-la, gerando frustração para o docente. Esta situação foi vivenciada por ela, mesmo em um período de experiência tão curto. A causa da distância é a falta de compatibilidade entre os conhecimentos teóricos que compõem a formação universitária, por serem utópico, e a prática docente, cheia de problemas não previstos. A ausência de integração é um aspecto que a docente não apenas não consegue solucionar, como também termina por sofrer consequências com ela, através de uma sobrecarga de responsabilidades.

A identidade de Renata é constituída por um modelo Discursivo marcado por contradições, ora se aproximando do Discurso dos PCNs, de uma escola integrada com o restante da sociedade, o que implica presença maior do trabalho textual e contextualização da gramática; ora se aproximando do discurso tradicional sobre a gramática, com foco em nomenclaturas, no estudo gramatical solto, desvinculado do sentido e que toma a norma culta como o todo da língua. Todavia, a graduanda tem convicção acerca do que acredita ser mais adequado: uma formação cidadã.

Tal modelo, para ela, marca muito o Discurso acadêmico, que se embasa nas propostas dos PCNs; a graduanda enxerga isto como algo negativo, pelo posicionamento extremista que ela percebe, tanto por parte da universidade, quanto dos docentes que não levam em conta as diretrizes: seja no uso ou na recusa destas, há polaridades que são consideradas prejudiciais. Mesmo Renata tendo participado do PIBID/Língua Inglesa, o qual serve como base para suas falas em relação a alguns tópicos – aqui, a ausência de experiência com o ensino de LP leva a

graduanda a constituir seu Discurso, em alguns momentos, com base em impressões, as quais advêm de sua experiência enquanto aluna do Ensino Básico e não servem como referência de trabalho possível, mas sim de trabalho inadequado que precisa ser superado. Isso também é pensado em relação a aulas ministradas, hoje, por professores que Renata observou: um trabalho significativo não é feito por culpa da gramática, da forma como se posicionam frente a ela.

Apesar de reconhecer que os docentes enfrentam dificuldades que os impedem de agir, em alguns momentos, como gostariam, há uma culpabilização destes: tendo em vista que uma das professoras observadas nos estágios conseguia desenvolver um trabalho considerado adequado em condições precárias, os outros também têm como fazê-lo. Se não o fazem, é por comodismo e falta de vontade. Nestes momentos, Renata toma como referência do que é bom os discursos acadêmico e oficial, por serem aqueles com que tem contato na formação universitária. Mas, ainda que em alguns momentos a discente tome Discursos presentes em sua formação universitária como base, o extremismo que ela acredita existir neles em relação à gramática, com proposta de que seu ensino seja deixado de lado, a levam a se aproximar, em outros momentos, de um Discurso mais tradicional, como forma de retornar a esse tópico. O PIBID/Inglês, neste momento, não é referência para a graduanda. Supomos que isso ocorra pelo fato de as responsabilidades sociais serem diferentes no ensino da língua materna e de uma língua estrangeira.

Entretanto, o que vamos percebendo é que a universitária sabe o que acredita ser mais adequado, qual seja, o trabalho gramatical vinculado ao texto, contextualizado, o que significa um equilíbrio entre os dois modelos Discursivos que ela trouxe anteriormente. Contudo, tal equilíbrio não foi percebido por Renata em situações do trabalho real, o que a leva a um Discurso por vezes contraditório, pela falta de referência. No modelo Discursivo dela, que é a mescla dos outros dois, não há oposição entre texto e gramática, os quais precisam ser conciliados. A oposição por ela descrita é percebida entre os modelos vigentes: das propostas teóricas mais atuais e do que é feito na escola. Ainda que os PCNs e várias teorias proponham integração entre texto e aspectos gramaticais, Renata não as percebe dessa maneira, já que entende que são propostas que extinguem ou desvalorizam a gramática, enquanto na escola há supervalorização desta. É importante ressaltar que um terceiro Discurso aparece, mas como recusa por parte de Renata: aquele que impõe ao docente responsabilidades que não são suas, como um apoio afetivo que supra lacunas familiares.

A experiência é explicitamente valorizada pela graduanda quando perguntamos sobre as expectativas em relação ao trabalho com textos. Ela traz hipóteses sobre o que outros

professores esperam, mas não fala sobre as suas próprias. Então, insistimos para que falasse sobre suas próprias expectativas. Renata afirma que não consegue responder por não ter experiência com o ensino de LP; fica impossibilitada de pensar em expectativas sem conhecer a realidade. Na tentativa de estabelecer uma resposta, a universitária toma como referência o Discurso acadêmico, com que tem contato, mas já adiantando que não acredita em um trabalho embasado somente nele, já que é utópico, distante dessa realidade até então desconhecida por ela. Toma-o como base por ser sua única referência, o que não significa que corresponda de fato as suas expectativas.

Outro aspecto importante no Discurso de Renata e que demonstra que a formação acadêmica, por mais adequadas que suas propostas sejam, não pode ser a única referência é o fato de mostrar que as novas proposições, mesmo sendo consideradas úteis e comendo, em muitos aspectos, seu modelo Discursivo, Renata nem sempre traz seu modelo Discursivo constituído por tais proposições como alternativa à prática de sala de aula, pois reconhece que há uma distância entre prescrito e real que não permite que tudo que se aprende na universidade seja exequível na realidade docente. Assim, ainda que os PCNs, presentes nas disciplinas do curso de Letras, sejam parte de seu modelo Discursivo, por significarem substituição de um trabalho mecânico, Renata não deixa de ressaltar que muitos de seus aspectos são utópicos. Eles não precisam, contudo, ser descartados, já que podem ser úteis se algumas adaptações forem feitas.

A distância percebida entre a formação e a realidade docente está, principalmente, nos aspectos teóricos incompatíveis com a sala de aula real. Por isso, Renata atribui sua culpa aos professores da graduação, os quais, segundo ela, não conhecem a sala de aula, insistindo na possibilidade de uso de algumas teorias completamente inviáveis. Logo, a causa está não exatamente nas teorias, mas na postura prescritivista tomada diante delas. Isso é percebido por Renata através do PIBID, onde tantas vezes frustrou-se com essa situação. É a partir da experiência na prática que a graduanda identifica a distância de que fala.

Heitor tem sua identidade constituída por um modelo Discursivo que tem base nos Discursos oficiais, com a proposta de formação para a cidadania, e no Discurso acadêmico, especialmente das teorias da linguística, ressaltando o caráter vivo da língua e a importância de serem enfatizadas as variações linguísticas. Contudo, em determinado momento, há apenas tentativa de adequação ao Discurso acadêmico, pois o universitário entende de forma equivocada as proposições teóricas acerca das variedades, por confundir as noções de erro e adequação linguística.

Ao falar sobre avaliação, o modelo Discursivo de Heitor recebe influência do Discurso dos PCNs e do Discurso tradicional, que tem a prova como foco. Desta forma, seu modelo Discursivo é uma adaptação dos outros dois citados, visando à adequação do Discurso tradicional, sem, contudo, trazer uma proposta que contraste muito este Discurso tão valorizado na escola e presente nas ações docentes.

Heitor demonstra a existência de problemas na educação que fazem com que o prescrito se distancie do real, de forma que nem tudo seja viável na prática. Nesse sentido, elenca a estrutura oferecida como responsável pelo distanciamento. Por outro lado, outros fatores também são apontados, de forma que os professores são também vistos como responsáveis pela distância em alguns aspectos. A integração é um exemplo: é proposta nos PCNs, mas inexistente na prática. Mas, o problema não está necessariamente nas diretrizes, e sim nos posicionamentos que alguns docentes tomam frente a elas.

A universidade também está dentre os fatores responsáveis pela distância, especialmente pelos conhecimentos dela advindos. Sobre isto, Heitor aponta principalmente para os aspectos gramaticais, que são foco na sala de aula e pouco trabalhados na graduação. É importante observar que em outros momentos a gramática não aparece como parte da responsabilidade social docente; isso só acontece quando o universitário se imagina na posição do professor, na sala de aula, o que demonstra que a responsabilidade social é diferente quando é pensada apenas enquanto ideal, desconsiderando a realidade da prática de trabalho, e quando se imagina a realidade da escola.

Murilo tem sua identidade profissional marcada, principalmente, pelos Discursos oficiais. Embora ele recuse um ensino que seja somente instrumentalizador, não ignora a importância do preparo para o ENEM e para o mercado de trabalho. Entretanto, isto não ocupa papel central, o qual está na formação cidadã. Dessa forma, o Discurso com foco no ensino instrumentalizador é mesclado ao Discurso dos PCNs, principal influência de seu modelo Discursivo. Apesar de se embasar nas diretrizes e valorizar a formação universitária, valorizando, conseqüentemente, o Discurso acadêmico, Murilo reconhece a existência de problemas da realidade não identificados no âmbito do prescrito, caracterizando os PCNs como utópicos.

Mesmo reconhecendo o distanciamento entre prescrito e real, Murilo realça muito em seu Discurso as dificuldades dos professores, passando a culpá-los pela distância, seja por não entenderem as novas proposições, seja por, segundo ele, não quererem fazer. No primeiro caso, Murilo traz como exemplo o uso dos gêneros como pretexto: por não entenderem a real proposta dos PCNs, ela não se efetiva no trabalho dos professores, mas é usada como forma



de maquiagem práticas antigas e trazer ares de mudança. No segundo caso, mesmo reconhecendo que a distância é fruto de problemas existentes no real e não previstos no prescrito, Murilo atribui a culpa não à estrutura da educação: a responsabilidade pelo distanciamento é sempre do docente. Ele também aponta a universidade como responsável pela situação, mas apenas na medida em que oferece pouco contato entre professores já formados e em formação. Novamente, a maior culpa continua sendo da escola e de seus professores, já que as teorias acadêmicas são ótimas, mas os docentes não as aceitam por estarem desatualizados. Diante disso, a diminuição da distância depende da parceria entre as duas instituições, tal como é feito no PIBID. Essa parceria é pensada por Murilo a partir de uma visão unilateral, sendo destacadas apenas as contribuições da universidade para a escola, e não o contrário. Os professores do Ensino Básico têm a aprender, não a ensinar. Essas contradições no modelo Discursivo de Murilo sobre o ensino são fruto da legitimidade e supervalorização dos discursos oficial e acadêmico, trazendo a ideia de que fazer está na dependência do conhecer, o que exige que os professores se submetam às novas teorias, as quais garantem uma boa prática.

O modelo Discursivo de Cecília sobre as responsabilidades sociais do docente e o ensino de LP é constituído pela mescla de alguns Discursos. Dentre eles, há uma forte influência do Discurso relacionado às propostas dos PCNs de uma formação cidadã, com foco na criticidade e na relação da escola com a vida social. Esta influência é percebida, por exemplo, quando a graduanda fala sobre a avaliação, aproximando-se de um modelo que focaliza o desenvolvimento do aluno, aproveitando as dificuldades enquanto tópico de ensino. Logo, uma avaliação que funcione como os movimentos retrospectivo e prospectivo dos quais falamos no primeiro capítulo. Mas, além deste, outro Discurso é trazido por Cecília, agora, porém, para discordar: trata-se da avaliação como sinônima de prova, descartando todos os outros métodos avaliativos. Isso porque, tendo foco no desenvolvimento, Cecília valoriza uma avaliação que aconteça cotidianamente, vinculada à observação da individualidade.

Todavia, o modelo do qual discorda aparece porque considera que, apesar de mais adequado, aquele que orienta sua constituição identitária é utópico: o próprio fato de os alunos estarem acostumados ao modelo tradicional de avaliação – a prova – é uma dificuldade enfrentada pelo professor que traz novas propostas. Isso nos remete à relação entre formação e prática docente, já que aquilo que embasa a formação acadêmica, constituindo a identidade docente de Cecília, não é a única referência, exatamente pela distância percebida entre as propostas e a possibilidade de execução. Tal distância se mostra em outros aspectos e, no caso de Cecília, é percebida em sua experiência com o PIBID. Ela consiste no fato de que, apesar

de as teorias presentes no curso serem úteis, ocupam lugar primordial em detrimento dos aspectos práticos, de forma que estes, que aproximam o graduando da realidade da sala de aula, são deixados de lado.

Essa lacuna deveria ser suprida pelos estágios, que têm foco na aproximação entre o processo de formação e os possíveis ambientes de trabalho. No entanto, eles não têm cumprido seu papel, pois mantêm propostas distantes da realidade. Cecília afirma ter consciência disso apenas por participar do PIBID, o qual, diferentemente dos estágios, vem suprimindo a lacuna mencionada, o que justifica o fato de, em todo o seu Discurso, Cecília mencioná-lo.

Especificamente sobre os PCNs, Cecília os considera generalizantes, o que explica a necessidade de, apesar da importância que eles têm, não serem a única referência para o professor, já que o principal fator de responsabilidade social, para ela, é a inclusão do aluno. Isto implica na observação da individualidade, de modo que diretrizes generalizantes não conseguiriam atender. O que nos chama atenção em relação a esse aspecto é o fato de que Cecília tem uma visão aplicacionista acerca dos PCNs, que a faz acreditar que eles podem determinar o ensino, passando por cima do professor, o qual de fato conhece seus alunos e seu contexto de trabalho. Assim, ela não reconhece a existência do espaço que os PCNs propõem deixar para o tratamento das particularidades e demandas contextuais. Visto que são referência nacional, se forem entendidos dessa maneira, como um uso tal qual, e não uma orientação para elaboração do próprio cronograma, inevitavelmente não haverá como observar individualidades e adaptá-los às características locais. Isso mostra que, mesmo Cecília se orientando por eles em alguns momentos e reconhecendo sua importância, tem dificuldade em entender a relação nacional/regional que está nas diretrizes.

Apesar de reconhecer a utopia que às vezes caracteriza os conteúdos que compõem a graduação em Letras, Cecília não deixa de valorizar sua formação e de filiar-se ao Discurso acadêmico em muitos momentos, especialmente ao tomar como referência sua experiência enquanto aluna do Ensino Básico. Por opor-se a esta última e notar o quanto as propostas das disciplinas da graduação são diferentes dela, é conhecimento acadêmico é visto como possibilidade de um trabalho que substitua o que vem sendo feito e não é adequado. Isso acontece, por exemplo, com o trabalho de retextualização, defendido com base em uma disciplina cursada e por ser completamente diferente daquilo que existia quando Cecília era aluna do Ensino Básico.

As diversas experiências da graduanda, tanto na realidade da sala de aula, quanto no curso de Letras, levam a um Discurso por vezes contraditório, pois vai retomando fragmentos

de cada um dos Discursos em momentos diferentes, com foco na coerência da prática, e não epistemológica: o professor ora é visto como mediador, ora como transmissor de conhecimentos, visões que, na teoria, implicam em trabalhos diferentes. Isso também é percebido quando a graduanda se filia a vários Discursos, pois percebe demandas para além das previstas no âmbito acadêmico. É nesse sentido que, além da aproximação do Discurso dos PCNs, ela também se aproxima de um Discurso mais tecnicista, com foco no preparo para o mercado de trabalho. Traz, ainda, o apoio afetivo, tal como surgiu nas décadas de 1930/40, como função do professor, de forma que ele precisa ajudar na resolução de problemas pessoais dos alunos, atuando, se necessário, como psicólogo e, a partir do momento em que supre lacunas, o docente passa a ser uma referência para o aluno, já que, muitas vezes, ele não tem uma no contexto familiar.

O modelo Discursivo de Manuela sobre as responsabilidades sociais do professor e da aula de LP é composto por uma mescla de Discursos. O Discurso dos PCNs, atrelados à formação cidadã, é um deles, o que se mostra quando a graduanda fala sobre o trabalho com textos pautado nos gêneros textuais, ressaltando o pensamento crítico e a observação do contexto, e quando fala sobre a avaliação com foco no desenvolvimento. É importante notar que, embora proponha, tal como os PCNs, que a avaliação seja desburocratizada para que funcione como instrumento de ensino, Manuela retoma sua vivência no PIBID para mostrar que algumas pessoas entendem a noção de desburocratização de forma equivocada: não significa ignorar os objetivos da avaliação e supor que o aluno quis dizer algo diferente do que escreveu como forma de poupá-lo, postura que também atrapalharia a função que a avaliação pode exercer no ensino.

Outro ponto que merece destaque é que PCNs e conhecimentos universitários são pensados a partir da mesma lógica, já que os primeiros estão muito presentes nestes últimos. O fato de Manuela embasar-se nos PCNs não significa que ela se filia a esse Discurso em todos os momentos. Aliás, a graduanda enfatiza que, mesmo sendo importantes, não podem ser sempre uma referência, já que não são viáveis em todos os aspectos. Um exemplo de inexequibilidade é a proposta de integração, que não acontece na escola, tanto por culpa dos pais, quanto da própria escola. Logo, seu Discurso se aproxima do que as diretrizes se propõem a ser: orientação. É que não há uma visão aplicacionista em relação aos documentos oficiais ou às teorias acadêmicas. Eles servem para orientá-la, para direcionarem sua forma de enxergar os aspectos do ensino, sempre com foco na coerência de sua prática, e não uma coerência epistemológica. A confusão que faz entre as noções de gênero e suporte, por

exemplo, não atrapalham o embasamento efetivo de seu trabalho nos PCNs e em teorias que têm o gênero como base do ensino de LP.

A partir da aproximação entre conteúdos universitários e documentos oficiais, Manuela destaca que, assim como os PCNs, aquilo que se aprende na universidade também apresenta distanciamento da prática docente em muitos aspectos. Os próprios estágios, que se propõem a ser uma forma de aproximar as dimensões da formação e do trabalho, são distantes do que de fato acontece na sala de aula. As teorias que compõem o curso não levam em conta a realidade docente, de forma que são, em grande parte, inúteis à prática de trabalho. Além disso, mesmo sendo curso de licenciatura, a formação de professor não é o foco, já que disciplinas voltadas para a prática docente são uma lacuna. É por isso que Manuela acredita haver uma boa formação para aqueles que pretendem ser pesquisadores, o que demonstra haver uma formação tal qual de um bacharelado, não de licenciatura. Por outro lado, os conhecimentos universitários que poderiam ser usados na prática a partir de uma adaptação não são aceitos pela escola, o que limita o professor.

Dessa forma, o que o Discurso de Manuela mostra é que a distância entre prática docente e as teorias que embasam a formação universitária é fruto de outra distância: entre escola e universidade, a qual atrapalha o trabalho do professor. Tudo isso é percebido porque as referências de atuação docente, para Manuela, são tomadas com base em sua experiência no PIBID e em uma substituição como professora de Inglês. Essas experiências são frequentemente retomadas pela graduanda, sendo base para a constituição de seu modelo Discursivo. Diferentemente do que tem ocorrido com os estágios, o PIBID vem se mostrando como oportunidade de experienciar a realidade docente, como forma de aproximação entre formação acadêmica e prática de trabalho.

Como já mostramos, Manuela fala sobre a importância de que os PCNs sejam uma referência, mas não a única. A experiência com a prática faz com que a graduanda mescle outros Discursos com os oficiais na constituição de sua identidade, pois percebe a existência de demandas não previstas no âmbito acadêmico. É importante observar o quanto a prática a coloca frente a contradições: ao mesmo tempo, traz um Discurso que recusa o excesso de responsabilidades ultimamente assumidas pelos docentes, mas demonstra que, ainda assim, assume papéis que não seu seus, por perceber demanda de seus alunos. Mesmo extrapolando a função docente na tentativa de suprir demandas discentes, Manuela mostra que não é suficiente, pois são tantas funções que um único profissional, sem apoio de outras instâncias, como a própria família, não consegue atender.

Nesse sentido, a universitária traz um modelo Discursivo que retoma um Discurso que marca as décadas de 1930/40, tendo como princípio o apoio intelectual e também afetivo, além da correção de alunos desviantes, bem como um Discurso que se origina no período jesuítico e se estende por tanto tempo na educação, tendo a moral como base. É que, para ela, o professor precisa orientar os alunos para o “bom” caminho e para o sucesso, valores que têm base moral e, por isso, subjetiva. Exemplo do caminho bom e de sucesso é o ingresso na universidade, valores que não são realçados no seio familiar e, por isso, precisam ser enfatizados pelo professor.

O aspecto subjetivo desses valores se faz ainda mais evidente quando Manuela fala sobre a neutralidade. Ela considera que ser neutro é o ideal, apesar de não ser possível, porque o professor não tem direito de falar sobre aspectos não comentados nas casas dos alunos, sob o risco de influenciá-los. Contraditoriamente a isso, ao trazer o modelo Discursivo da orientação para o bom caminho, ela acha necessário incentivar seus alunos a ingressarem na universidade, mesmo que para isso precisem mudar de cidade e que seus pais não concordem com a ideia. Aliás, é justamente por não ser falado pelos pais, mas ser considerado importante, que a graduanda considera um tópico essencial a ser discutido. Ao falar sobre o texto, outro Discurso também aparece em forma de recusa: aquele que focaliza o ensino instrumentalizador. Em contraposição a ele, o Discurso baseado nas proposições dos PCNs se reforça na fala de Manuela.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*“A universidade, aliás, é, talvez, a única instituição que pode sobreviver apenas se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma. Se a universidade pede aos seus participantes que cale, ela está se condenando ao silêncio, isto é, à morte, pois seu destino é falar. A fidelidade reclamada não pode ser à universidade, e a ela não temos razão para ser fiéis. Nossa única fidelidade é com a ideia de universidade. E é a partir da ideia sempre renovada de universidade que julgamos as universidades concretas e sugerimos mudanças.”*  
(Milton Santos)

Apesar de termos dividido os participantes da pesquisa em dois grupos, tendo como objetivo analisar comparativamente seus Discursos, a análise desenvolvida mostrou que a

constituição identitária a partir de modelos Discursivos não se dá com base nos mesmos Discursos para participantes de um mesmo grupo. É que não é o fato de ser ainda graduando ou de já atuar como professor na sala de aula, ou ainda a idade ou época de formação que predominam na constituição identitária. Os indivíduos se filiam em maior ou menor grau a diferentes Discursos conforme suas experiências em cada um deles. O impacto que essas experiências representam para o indivíduo é que vão definindo se ele se aproxima mais de um ou de outro Discurso, de forma que vão constituindo sua identidade acerca do que é ser professor de LP e das responsabilidades sociais que isso implica com base em modelos Discursivos advindos desses diferentes Discursos que perpassam suas experiências. Estas não dizem respeito apenas ao ambiente de trabalho ou à formação profissional; a experiência – seja ela positiva ou negativa –, enquanto aluna(o) do Ensino Básico, enquanto filha(o), enquanto pai ou mãe, dentre tantos outros papéis desempenhados socialmente por uma pessoa podem marcar a identidade profissional se de alguma forma ela for significativa para o indivíduo na atividade docente; se ela causa modificações que interferem nas ações docentes desse indivíduo. Tomemos como exemplo o caso de Nathália, que modifica alguns aspectos de sua ação enquanto professora por ter sido impactada negativamente por eles enquanto aluna do Ensino Básico e também enquanto filha. Assim, há uma heterogeneidade de modelos Discursivos dentro de um mesmo grupo, não sendo possível traçar um padrão para os Discursos dos alunos e professores e transformá-los em dois grupos homogêneos, dizendo o que está presente em um ou outro. Isso se deve ao fato de que a singularidade é característica da noção de experiência:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. [...] a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (BONDÍA, 2002, p. 27-28).

Mesmo as dificuldades sinalizam essa singularidade: algumas se repetem nos Discursos, mas outras são específicas de cada professor, porque estão relacionadas às suas individualidades. Contudo, é possível destacar alguns traços que chamaram mais atenção em um grupo do que em outro, por serem mais perceptíveis e marcados em vários dos Discursos.

Tomando como ponto de partida uma das perguntas que orientaram o trabalho, que indagava sobre o modo como cada entrevistado construía sua identidade profissional acerca das responsabilidades sociais, o primeiro traço que merece destaque é o fato de que as

responsabilidades docentes elencadas pelos alunos de Letras são mais padronizadas; de um modo geral, eles recusam funções que excedam a atividade docente. Isso não significa, é claro, que todos os professores acumulam funções que não são suas, nem que todos os graduandos as recusam. Mas, ainda que os professores não as assumam, de um modo geral, eles percebem que elas existem, trazem como empecilho a presença de demandas bem mais amplas do que as previstas.

Como mostramos no início deste trabalho, a função do professor muda porque a educação muda, e isso acontece porque as demandas se transformam em decorrência de modificações na sociedade. Identificamos, nas entrevistas, uma mudança na estrutura social que tem dado origem a novos Discursos sobre o professor e sua função: a ausência familiar, que coloca o docente diante de novas responsabilidades, transferidas dos responsáveis pelos discentes à escola, gerando sobrecarga. Outro ponto relacionado às responsabilidades sociais que merece destaque é o fato de que a neutralidade, independente de como é pensada em cada Discurso, está, em praticamente todos eles, relacionada à responsabilidade social; ser neutro é impeditivo para que as responsabilidades sejam assumidas.

Guiados pela outra pergunta desta pesquisa – se professores e futuros professores de LP percebiam uma distância entre teoria e prática e se a comparação entre os Discursos dos entrevistados poderia sinalizar essa distância, fomos, em parte, surpreendidos. Esperávamos encontrar grandes diferenças nos Discursos sobre a distância entre conhecimentos universitários e prática docente; no entanto, percebemos que, de um modo geral, os universitários têm consciência sobre ela. Contudo, por mais que a reconheçam, muitas vezes seus Discursos são contraditórios, ora atribuindo a culpa pela distância à estrutura da escola e do contexto educacional como um todo, ora aos professores, dizendo que eles não querem agir conforme os conhecimentos universitários por questão de comodismo, já que consideram ser mais trabalhoso; mesmo sabendo que o real e o prescrito não são iguais, há uma tendência, por parte daqueles que se filiam mais fortemente aos Discursos acadêmico e oficial – em grande parte os graduandos – a julgarem as ações de outros professores com base em seus Discursos, o real com base no prescrito. Na verdade, alguns fatores explicam a culpabilização dos docentes por parte dos graduandos: esperança e valorização de sua formação universitária, prescrição e ausência de experiência.

O primeiro fator, a esperança na possibilidade de colocar em prática o que se aprende na universidade, mesmo não sendo fácil, é também uma aposta na vontade e nos conhecimentos daquele que assume a função docente. Lecionar bem depende, em grande parte, desses aspectos; logo, depende muito do próprio docente. Assim, se hoje há essa

distância, é porque os professores muitas vezes não são competentes o suficiente para mudar a situação. As contradições que vão marcando essa responsabilização nos Discursos dos graduandos demonstram que esses julgamentos são uma maneira de eles não “jogarem fora” sua formação e de não desistirem da profissão antes mesmo de nela ingressarem, pois, ao mesmo tempo em que apostam todas as fichas nas ações docentes, demonstram o quanto a formação acadêmica e a prática docente são diferentes, distantes, dificultando a concretização do que se espera.

O segundo fator está fortemente vinculado ao primeiro, sendo, em certa medida, causa dele: trata-se do aspecto prescritivo nos Discursos de muitos alunos, o que mostra o quanto eles, em sua maioria, estão fortemente vinculados ao Discurso acadêmico. Ainda que reconheçam a existência de dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelo professor, as quais fazem com que nem todos os conhecimentos universitários sejam utilizados na sala de aula, há uma forma de falar que impõe um modelo como o correto, como aquilo que deveria ser feito, mas que os professores não fazem, desqualificando as ações destes e, até mesmo, seus saberes e capacidades. Isso se deve à legitimidade que os Discursos acadêmico e oficial têm durante o processo de formação na universidade. Aliás, a validade desses Discursos se estende para a prática docente; mesmo quando os professores os criticam em alguns momentos, em outros os tomam como parâmetro, ainda que seja como tentativa de adequação que não se efetiva. Isso demonstra que, mesmo não sendo os únicos a definirem a identidade docente, pela legitimidade que têm, interferem, de alguma maneira, nessa construção, seja efetivamente embasando as ações, seja em forma de cobrança para alinharem-se em alguma medida. Essa tentativa de filiação por um sentimento de obrigatoriedade, sem que o docente de fato entenda os motivos de uma ação orientada por tais Discursos, ou que não faça parte de seus valores, pode ser prejudicial para o professor e para o ensino: ao primeiro, pelo desgaste e frustração que pode gerar; ao segundo, pelo fato de que, por ser tentativa que não se concretiza, mas que também não deixa de estar presente, o ensino fica sem direcionamento, sem referência concreta; muitas vezes, o que é proposto não é viável para ser colocado em prática, e, ainda assim, o professor tenta fazê-lo pelo medo de ser julgado como um mau professor. Essa preocupação com a constituição de uma identidade que seja bem vista por aqueles que se alinham aos discursos oficiais se mostra até mesmo no medo dos entrevistados em participar da pesquisa por considerarem que não sabem teoria, a qual é vista como domínio da universidade. Tanto por parte dos graduandos, quanto dos professores, disciplinas da graduação e da pós-graduação que cursaram, além de falas de seus professores, são tomadas como referência em seus Discursos. A remissão aos PCNs também é constante,



explícita ou implicitamente. Percebemos, portanto, que são Discursos valorizados por ambos os grupos entrevistados; todavia, a legitimidade de que falamos é mais forte e mais evidenciada nos Discursos de universitários que ainda não tiveram contato com a sala de aula.

Essa filiação dos alunos ao Discurso acadêmico e ao oficial mais forte e mais evidente está relacionada ao terceiro fator que mencionamos: a ausência de experiência. A experiência é essencial na constituição de um modelo Discursivo, logo, influencia fortemente a constituição identitária do docente; isso se mostra, por exemplo, nos vários momentos em que graduandos que não experienciaram o ensino não sabiam opinar sobre o tópico em questão, destacando essa ausência. Como vimos, todos os entrevistados buscaram referências para falarem sobre cada tópico; os graduandos que participaram do PIBID frequentemente retomavam as experiências vivenciadas no programa como referência, o qual influencia muito os modelos Discursivos dessas pessoas, assim como os casos de alunos que lecionaram por um período de substituição; alguns retomavam sua experiência enquanto aluno do Ensino Básico, recordando-se daquilo que seus professores faziam; em outros casos, o estágio era que servia como referência para a construção discursiva. É interessante notar os modos como estes últimos são retomados: a experiência enquanto aluno, que retoma as ações de seus professores do Ensino Básico, nunca é tomada como referência para o que pode ser feito, e sim para o que não é adequado, para aquilo que está desatualizado; os estágios, em muitos momentos, também aparecem dessa forma, pois geralmente partem da observação do trabalho de outros docentes. Nesses casos, é comum o aluno julgar as ações dos professores atuantes com base em seus Discursos, advindos do prescrito, da formação acadêmica que não oferece grandes oportunidades de lecionar. Assim, não funcionam como experiência, porque segundo Bondía (2002), esta tem duas características que a marcam: o perigo, a necessidade de expor-se que depende da vivência; e a incerteza. Os estágios que funcionam como julgamento da ação observada partem, ao contrário, da certeza, pois tomam um modelo como sinônimo do que é correto, sem enxergar o trabalho observado como uma possibilidade. Qualquer ação que fuja ao que se espera com base no prescrito está errada. Logo, esses estágios não funcionam como experiência, e sim como verificação e julgamento da ação alheia, sem consideração do contexto da escola, da sala de aula e do próprio professor. Não estão baseados no diálogo e na ideia de que a sala de aula pode ser espaço de aprendizado. Por terem apenas a formação acadêmica como referência e pela legitimidade que esse Discurso têm para esses graduandos, eles os tomam como única medida do que é certo. A prescrição, como vimos no primeiro capítulo, é muito característica do Discurso acadêmico; estando filiados a ele, os graduandos tomam essa postura para si. Por outro lado, observamos que em alguns casos os graduandos

tomam os estágios de observação como experiência. Isso acontece quando o Discurso do professor atuante é tomado como referência, como fonte de saber.

No caso dos docentes já atuantes, percebemos que há uma tendência forte à ação, à preocupação com a prática que os leva a ter menos esperança no prescrito, no Discurso acadêmico, mesmo com a legitimidade que ele continua tendo para os professores. Isso se deve ao fato de terem experiência, a qual é essencial para o conhecimento da realidade. Por estarem localizados nela, os professores já sabem o que é ou não possível; além disso, são eles próprios que estão na sala de aula, agindo, enfrentando dificuldades, e não apenas observando a ação de outros. É a deles que está em jogo e, em consequência, seu bem estar enquanto docente; uma tentativa de utilização de tudo aquilo que é prescrito poderia gerar grande desgaste e frustração, levando, até mesmo, ao adoecimento. Logo, precisam, ao invés de um apego teórico, de uma filiação absoluta ao discurso acadêmico e ao oficial, adaptarem os saberes adquiridos na formação universitária à realidade de trabalho.

Como vimos, os PCNs e o discurso acadêmico não deixam de chegar aos professores atuantes, mesmo aqueles formados há mais tempo, como cobrança. Por se apresentarem, muitas vezes, como imposição, eles geram conflitos; o docente se sente obrigado a alinhar-se a algo com que não concorda ou que não conhece. Os Discursos mostraram que muitos entrevistados não foram preparados para lidar com as diretrizes, de modo que, ao alinharem-se a elas por obrigatoriedade, mas sem preparo, não conseguem fazer efetivamente o que é proposto, porque não entendem a real importância. Embora seja muito comum entre os professores formados há mais tempo, não é um aspecto exclusivamente referente a eles, sendo percebido entre professores formados recentemente e também em graduandos. Um dos aspectos que demonstra equívoco na forma de entendimento é o trabalho gramatical, tão conflituoso nos Discursos dos entrevistados. Ao tentarem se alinhar aos discursos oficial e acadêmico, eles acreditam que precisam extinguir a gramática de suas aulas, ao mesmo tempo em que não conseguem fazer isso, retomando o tópico gramatical a todo instante. Nessa tentativa incessante de retirada da gramática sem entender o que de fato se propõe e o sentido da proposição, os professores e mesmo os graduandos constituem suas identidades docentes com base em um conflito, muitas vezes mantendo um trabalho tradicional, pouco significativo, mas acreditando ter mudado a forma de trabalhar ou, em outros casos, frustrando-se por não conseguirem fazer o que acreditam ser proposto. Em relação a esses Discursos de poder, que de alguma maneira sempre influenciam a ação docente, identificamos, portanto, dois aspectos centrais: com base neles, uma postura de julgamento por parte de alguns graduandos, que não valorizam qualquer ação que fuja ao que acreditam

ser certo. Com base também nesses Discursos, muitas vezes julgam os docentes, dizendo não apenas que não entendem os PCNs, mas também que não querem fazer porque se contentam com uma aula pouco significativa, já que não se preocupam em oferecer um bom ensino. Todavia, os Discursos dos professores demonstram exatamente o contrário: não conseguir fazer não significa falta de preocupação. Muitas vezes, eles admitem que não conseguem mudar sua forma de trabalho, mesmo percebendo ser importante, ou não têm como refletir nem mesmo sobre a necessidade de mudança, porque não conhecem ou entendem suficientemente as novas proposições para avaliá-las e constituir uma opinião a seu respeito. Um segundo aspecto identificado é que, de fato, independentemente da importância ou não das diretrizes e de novas teorias, elas influenciam o ensino, seus objetivos e as ações docentes, já que são cobrados até mesmo pela escola. Contudo, muitos entrevistados demonstram que não as conhecem bem. Quando mal compreendidas, elas atrapalham a ação e não a embasa de fato; logo, elas não fazem parte de seus modelos Discursivos.

Isso nos coloca frente à necessidade de falar sobre a relação entre prática docente e teoria que embasa a formação, entre escola e universidade. Como vimos, há sempre uma distância própria da relação entre o prescrito e o real. O que percebemos nos Discursos é que teoria e prática têm andado separadas, tanto na formação, quanto na atuação profissional. Isso é fruto, muitas vezes, de uma separação entre escola e universidade. Nesse cenário de distanciamento, cada uma das dimensões está localizada em uma instituição, teoria sendo vista como domínio da universidade, e prática, como domínio da ação docente, da escola. As teorias são significadas por muitos entrevistados como disciplina curricular, e não como lente, forma de enxergar o mundo para embasar ações. Quando ela é internalizada, sendo forma de apoiar a prática, mas sem que o professor esteja a todo tempo preocupado com uma coerência teórica, ele consegue diminuir a distância entre prescrito e real. Alguns professores, às vezes, sabem o manejo, mas não sabem falar sobre aquele aspecto conforme determinada teoria. Por outro lado, às vezes fazem algo que é proposto sem saber a função, ou falam da importância conforme prescrito, mas mostram que na verdade não conseguem se embasar por essas propostas. Saber falar sobre uma teoria não significa saber embasar a prática docente nela; e uma prática embasada teoricamente não significa saber falar sobre essa teoria, com uma coerência teórica tal qual esperada no âmbito acadêmico, por exemplo.

Quando é adotada uma visão aplicacionista, tendo como base um Discurso prescritivista, o professor pensa em transposição, não adaptação do prescrito para o real. Todavia, isso não acontece, por mais próxima que a proposição seja do real, já que há sempre uma distância esperada e própria da relação entre as duas dimensões. Pela aposta em

disciplinas de Didática e de Psicologia, percebemos que a maior lacuna é em relação a uma formação de fato voltada para a licenciatura, para a formação de professores. Como discutimos amplamente no primeiro capítulo, os cursos de licenciatura vão sendo transformados em bacharelados de menor profundidade, de modo que os saberes voltados para a docência, a educação e o ambiente escolar vão sendo abandonados.

Contudo, como mostramos ao longo deste trabalho, as disciplinas, mesmo quando abarcam o aspecto pedagógico, têm uma lógica que lhes é própria, de forma que elas sozinhas não formam licenciados preparados para a prática docente. Falta maior contato da escola com a universidade, e vice-versa, o que pode favorecer tanto uma instituição quanto a outra, permitindo que a situação de distância diminua. Se hoje a teoria é vista, em grande parte dos casos, como domínio da universidade, e a prática, da escola, significa que a teoria se perde após a formação acadêmica por não se relacionar com o trabalho, porque os alunos não conseguem transpor, nem adaptar, já que desconhecem completamente a realidade que será enfrentada, onde as responsabilidades são bem mais amplas do que as previstas e as dificuldades bem maiores. A distância muito grande entre prescrito e real, ou contato só com prescrito, faz com que não consigam imaginar o funcionamento da teoria na prática. Por outro lado, a teoria está em falta na escola, e ela, como vimos, embora não precise ser a todo tempo lembrada na prática, com uma preocupação de coerência teórica, precisa ser bem compreendida para que permita reflexão; para que permita, tendo sido entendida sua importância, criar, adaptar, esperar novos caminhos. Assim sendo, as duas dimensões precisam estar presentes nas duas instituições, em proporções e de formas diferentes, é claro.

Isso nos leva a crer que o maior problema não está na constituição teórica, já que é esperado que elas não caibam totalmente na prática. Isso não exclui a necessidade de que essa constituição leve mais em conta a visão de quem está na prática, valorizando o que dizem como forma de diminuir desde então a distância. Entretanto, o problema maior é a postura que se tem frente a cada uma das dimensões. O entendimento real da teoria e dos PCNs, bem como da importância deles, poderia diminuir os conflitos para os docentes, os quais conseguiriam, em vez de segui-los sem entender, sem saber a importância – o que leva a um alinhamento que não se efetiva e manutenção de uma mesma forma de trabalho – refletir sobre as propostas e decidir sobre elas: o que usar e como, por qual motivo. Por outro lado, o contato com a realidade da sala de aula pelos alunos, ou seja, a propiciação de experiência, faria com que eles soubessem melhor sobre o futuro ambiente de trabalho, percebendo que a teoria não será transposta tal qual, que nem tudo o que se aprende é viável. Além disso,

quando fossem para a prática, ficariam menos desgastados com frustrações e adaptações sucessivas, muitas vezes inviáveis, pois já conheceriam um pouco do real.

Diante disso, concluímos que dois aspectos são necessários para a diminuição da distância: diálogo entre universidade e escola, pois uma instituição, claramente, tem o que ajudar à outra; e experiência. Esse diálogo pode ser propiciado a partir de uma mudança na formação, no caráter prescritivista relatado por tantos entrevistados: enquanto a universidade mantiver essa postura, os estágios não serão experiência, independente de serem de observação ou de regência. Continuarão servindo como forma de verificação das ações docentes com base em um padrão advindo do prescrito, desconsiderando contexto de trabalho, dificuldades do professor, pois partem do princípio de que a experiência daquele profissional não tem valor; logo, os graduandos não terão o que aprender, mas o que avaliar. Enquanto na prática a teoria for vista como utopia inútil, ela não embasará qualquer trabalho, pois será descartada pela dificuldade de adaptação. Para que essa situação se modifique, a formação precisa mudar em relação a esse aspecto, colocando o aluno frente à realidade da escola, e não à idealização desta. Portanto, o diálogo entre as duas instituições precisa ser estabelecido, mas não um diálogo em que a universidade vá ajudar a escola sem saber do que precisa, quais são as reais demandas, nem que a escola esteja fechada para conversar, já prevendo que tudo o que for dito será inútil. É necessária uma conversa em que ambos se coloquem não como inimigos vigiando um ao outro, mas como quem tem com o que ajudar e ser ajudado, em prol de um objetivo comum: a educação.

Sabemos que o que se pensa sobre o trabalho, como em um curso de licenciatura, nunca corresponde à prática. Assim, a universidade nunca conseguirá preparar completamente qualquer profissional. Não se espera que ela dê conta de toda a formação prática, até porque esta depende do modo como a pessoa se insere em tantos outros discursos. Mas é preciso que a formação acadêmica propicie oportunidades de experienciar a realidade, pois passar de uma instituição a outra tem significado passar de um Discurso a outro, porque não há contato entre eles. Isso tem gerado vários problemas e frustrações que se mostram nas entrevistas. Mesmo Juliana, que tenta sempre superar as dificuldades, enfocando as ações, reconhece a existência de distância e pensa que a formação poderia ter sido mais eficiente nesse sentido. Os estágios, principalmente, são sempre citados como aquilo que poderia ter diminuído a distância, mas não cumpriu bem seu papel. A experiência, inclusive, é muito valorizada explicitamente nas falas dos entrevistados. Quanto maior for a exposição à realidade, a experiência com a prática, mais a formação universitária se aproximará da sala de aula. A noção de experiência, tal como trabalhamos, demonstra que ela não depende, nos cursos de licenciatura, que os estágios

sejam de regência para se configurar como uma. É que, segundo a Ergologia, experiência significa fazer parte do processo de alguma maneira. De forma semelhante, Bondía (2002) pensa que a experiência, sempre singular, é tudo aquilo que de alguma forma modifica o sujeito e que não é possível prever de antemão. Logo, estágios de observação, para serem experiência, não podem partir do julgamento, e é por isso que a mudança de postura é a primeira urgência.

A extensão, tal como o PIBID, dada a insuficiência que tem caracterizado os estágios, foi vista nas entrevistas como a melhor forma de propiciar a diminuição de distância e o diálogo entre formação e prática docente. Com base nos Discursos, percebemos que a extensão pode ser uma saída muito eficaz para o diálogo entre as instituições, entre prescrito e real, podendo ajudar tanto os professores já formados, quanto os professores em formação, em forma de parceria e atendimento mútuo de demandas. As dificuldades dos professores da educação básica poderiam ser resolvidas com ajuda da universidade, desde que se pergunte quais são suas demandas. A escola não quer ajuda naquilo que não precisa ou se distancia de sua realidade; é preciso observar e conhecer o contexto, e não levar mais prescrições sobre o que deve ser mudado sem que se conheça a realidade do lugar. Logo, a extensão é muito válida, desde que leve em conta a discussão que trouxemos sobre ela no primeiro capítulo: não deve ser unilateral e salvacionista, e sim baseada no diálogo.

Diante do que dissemos, a epígrafe que abre esta seção não significa que apenas a universidade tenha motivos para críticas que visem a melhorias. A escola também faz parte do processo de distanciamento entre prescrito e real, sendo necessárias ações suas no processo de diminuição. Contudo, a epígrafe é significativa no sentido de que este trabalho se constitui a partir de críticas que partem de dentro da própria universidade, o que não pode ser dito em relação à escola, já que a pesquisadora não leciona. O que buscamos, portanto, é mostrar a necessidade de conexão entre as noções elementares que compõem a ideia de universidade: ensino, pesquisa e extensão, demonstrando que é um aspecto problemático e que implica em uma formação de professores deficiente.

Motivados pela ideia de dispositivo a três polos, tal como proposta da Ergologia, e de uma universidade renovada, sugerimos as seguintes mudanças: uma relação dialógica entre universidade e escola que vise à aproximação do discurso acadêmico às demandas desta última, além de uma colaboração mais efetiva de professores já atuantes na formação de seus pares. Isso se deve ao fato de que a experiência se mostrou como fator predominante na formação identitária do professor de Português da educação básica, de modo que esperamos que ela seja mais valorizada no processo de formação acadêmica. Visto que o estágio é por

tantas vezes citado pelos entrevistados como possibilidade para essa relação dialógica, mas que não vem cumprindo seu papel, sugerimos uma nova visão sobre ele, que se pautar nos princípios que acabamos de citar. Esperamos, por fim, que esta pesquisa possa contribuir de alguma forma com o cenário descrito e abrir caminhos e possibilidades para novos trabalhos e indagações, já que há interesse em dar continuidade a este estudo. Sabemos que as mudanças propostas demandam discussões e envolvem processos burocráticos, mas acreditamos que, apesar das dificuldades, é possível construir um novo cenário, ainda que não seja exatamente como o esperado, mas que seja mais positivo e profícuo no processo de formação, seja de professores já atuantes ou não.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

AZANHA, J. M. P. Escola de oito anos (a incompreensão pedagógica). In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 153-159.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

\_\_\_\_\_. **Desafios da educação**. Univesp TV, 2013. Entrevista concedida a Ederson Granetto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>. Acessado em: 15 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 193-210.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 17, n. 68, p. 7-13, 1989.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURAFFOURG, J. Um robô, o trabalho e os queijos: algumas reflexões sobre o ponto de vista do trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 22, n. 2, p. 37-50, 2013.



FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-37.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, C. M. B. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da *humanidade* do humano. In: SEVERINO, F. E. S. (org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011, p. 58-77.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: Teoria e Prática em Educação Popular. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, A. M. O. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 77-118.

GASPARINI, E. N. Entre o saber e o saber-fazer: reflexões sobre a formação do professor de língua estrangeira na universidade. **Glauks**, v. 13, p. 52-61, 2013.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology in Discourses. London/New York: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, Madison, v. 25, p. 99-125, 2000.

\_\_\_\_\_. **An introduction to Discourse Analysis**: theory and method. London/New York: Routledge, 2005.

\_\_\_\_\_. Discourse Analysis: What Makes It Critical? In: ROGERS, R. (ed.). **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. London/New York: Routledge, 2011, p. 23-45.

GOERGEN, P. Prefácio. In: SEVERINO, F. E. S. (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 7-14.

\_\_\_\_\_. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, F. E. S. (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 93-129.

GUARANÁ, C. Participação e democracia no cotidiano escolar. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 173-185.

GUZZO, V. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, F. E. S. (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-57.

HOEPFL, M. C. Choosing Qualitative Research: a Primer for Technology Education Researchers. **Journal of Technology Education**, v. 9, n. 1, p. 47-63, 1997.

LEÃO, L. H. C. Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. *Estudos contemporâneos da subjetividade*, v. 2, n. 2, p. 291-305, 2012.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

MAGALDI, A. M. B. M; DAVID, J. V. A. Prevenindo o *professor-problema*: o impresso como estratégia de divulgação da higiene mental e de formação do professor na sociedade brasileira (anos 1930). In: CARDOSO, T. F. L. (org.). **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014, p. 173-188.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MENDES, Inês Ferreira; TEIXEIRA, Madalena. Representações Sociais do Bom Professor de Português. **Interações**, Lisboa, n. 19, p. 11-27, 2011.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 115-125.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORETTO, P. V. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 161-172.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./ jun. 1999.

PARRA, N. O questionável papel das faculdades de educação. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 127-135.

RAMOS, B. S. S. “**O que signifixa isso?**”: dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. “O protagonista, professor!”: do slogan e seu avesso. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. **Plano Nacional de Educação**: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015. v. 1. p. 1-16.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. **Folha de S. Paulo**. Caderno Mais!, 24 de janeiro de 1999, p. 8.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, 2000.

\_\_\_\_\_; DUC, M.; DURRIVE, L. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2010, p. 25-46.

SEVERINO, F. E. S. Apresentação. In: SEVERINO, F. E. S. (org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-26.

SEVERINO, A. J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, F. E. S. (org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011, p. 130-149.

SILVA, C. R. S. **Representações sobre os docentes em uma reportagem da Revista Nova Escola**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João del-Rei, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 141-160.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 5-24, 2000.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Roteiro para as entrevistas

##### **Dados do colaborador:**

Nome:

Data de nascimento:

Telefone/e-mail:

Ano e local de formação:

Período em curso (para estudantes de Letras):

Experiência com o ensino de Português (para estudantes):

Tempo de atuação como professor (para professores atuantes):

Escola:

- 1- Qual a finalidade e a importância da aula de Português?
- 2- Como você enxerga o trabalho com gêneros textuais? Por quê?
- 3- Quais temas devem ser discutidos na aula de Português? Por quê?
- 4- O que se espera ao trabalhar textos (leitura e escrita) em sala de aula?
- 5- O que você pensa sobre a atenção à individualidade do aluno? Por quê?
- 6- O que você entende por avaliação e o que deve ser avaliado?
- 7- Você acha importante orientar-se por documentos como os PCNs e o CBC? As propostas do CBC e dos PCNs envolvem a participação ativa da família, dos alunos e da escola como um todo. O que você pensa sobre essa questão?
- 8- Qual a distância entre o que você aprendeu/aprende na universidade e o que você faz/fará no seu trabalho? Fale um pouco mais sobre essa relação.
- 9- Você acredita que o professor de Português tenha responsabilidades na formação de cidadãos? Quais/Em que sentido? Há dificuldades em cumpri-las?
- 10- Para você, é possível ser neutro em sua atuação docente? Como?

## Anexo 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Somos pesquisadores vinculados ao Programa de mestrado em Letras (PROMEL) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e estamos realizando uma pesquisa sobre as representações do professor de Português no que diz respeito às responsabilidades sociais que lhes são conferidas. Nosso objetivo é comparar as representações de docentes atuantes e futuros professores de Português (universitários) a fim de verificar, com base nos discursos dos dois grupos, em que medida pode haver um impasse entre prática e teoria. Assim, a pesquisa será realizada com base em entrevistas individuais, mas representativas de dois grupos: professores de Português atuantes e futuros professores de Português.

Academicamente, essa pesquisa é relevante por abordar o tema das representações dos docentes, especificamente os de língua portuguesa, sob uma perspectiva que ainda não tem sido muito trabalhada: das responsabilidades sociais. Além disso, trabalhar com entrevistas é uma maneira de analisar o discurso **do(s)** sujeito(s) que são/serão protagonistas desse debate, e não apenas discursos **sobre** tais sujeitos. Pretendemos também que as entrevistas sirvam não apenas como forma de coleta de material, mas como um possível momento de autoanálise por parte também do entrevistado, uma oportunidade de se pensar sobre o assunto. Talvez uma das principais justificativas do trabalho consista no fato de ser uma possibilidade de se pensar sobre a relação teoria e prática, de pensar se as teorias que embasam a formação em licenciatura em Letras partem ou não da observação/vivência da prática docente, o que pode interferir na atuação pedagógica do futuro professor. Esperamos, enfim, que a pesquisa seja base para outras que virão dar continuidade ao tema.

Sua participação, convidado(a), envolve a concessão de uma entrevista individual cujo tema engloba a sua atuação enquanto professor (a) de língua portuguesa e as atuais cobranças em relação à responsabilidade social do profissional docente quanto a seus alunos. Ela será registrada através de áudio e vídeo e será transcrita para ser utilizada na pesquisa. Como garantia de privacidade, todo o registro de informação será efetuado somente com o seu consentimento direto e preservando sempre sua identidade.

A entrevista ficará sob nossa responsabilidade durante e após o desenvolvimento da pesquisa. O registro somente será acessado pela pesquisadora responsável e por seu

orientador, bem como pela banca examinadora da dissertação. Na publicação dos resultados, sua identidade será preservada, ficando asseguradas a privacidade e a confidencialidade das informações dadas. Asseguramos que não haverá despesas ou danos por participar do projeto. Caso o participante sinta-se lesado ou desconfortável por quaisquer motivos, estará assegurado seu direito de, a qualquer momento da pesquisa, recusar-se a participar. Comprometemo-nos a enviar as transcrições para que o participante possa analisar se está de acordo com a maneira como foram feitas, assim como garantimos ao participante o acesso aos resultados da pesquisa quando a mesma for finalizada. Caso o participante considere necessário, poderá obter maiores informações antes, durante ou após a sua participação. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por, pelo menos, cinco anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPESJ. Após esse prazo, o material permanecerá arquivado sob responsabilidade e cuidados da pesquisadora, em banco de dados pessoal.

Desde já agradecemos!

Atenciosamente,

---

Karen Cristiny de Andrade Correia  
Discente do curso de Mestrado em Letras – PROMEL/UFSJ  
[kcacorreia@gmail.com](mailto:kcacorreia@gmail.com)  
(32) 99155-1030

---

Cláudio Márcio do Carmo (Orientador)  
Docente do Programa de Mestrado em Letras – PROMEL/UFSJ

---

Convidado (a)

São João del-Rei, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**CEPES/UFSJ**

Comissão de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos

Tel.: (32) 3373-5479

**Anexo 3****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento sobre a pesquisa e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento será empregado. Sei que nomes não serão divulgados, assim como voz ou qualquer outra forma de identificação pessoal, a não ser para a banca examinadora da dissertação. Sei também que não haverá despesa ou remuneração nem dano ou prejuízo por participar do projeto. Estou ciente de que tenho liberdade para recusar-me a participar em qualquer momento da pesquisa e de que receberei uma via do termo que aqui assino. Se necessário, poderei pedir maiores esclarecimentos antes, durante e após a minha participação. Estou ciente de que os resultados da pesquisa serão publicados. Assim, concordo em participar.

São João del-Rei, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

**Karen Cristiny de Andrade Correia**

Pesquisadora responsável

Tel.: (32) 99155-1030

E-mail: [kcacorreia@gmail.com](mailto:kcacorreia@gmail.com)

**CEPES/UFSJ**

Comissão de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos

Tel.: (32) 3373-5479



**Anexo 4****CARTA DE CONVITE E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

Prezado (a),

Somos pesquisadores vinculados ao Programa de mestrado em Letras (PROMEL) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e estamos realizando uma pesquisa sobre as representações do professor de Português no que diz respeito às suas responsabilidades sociais. A pesquisa intitula-se “Representações do professor de Português sobre si e responsabilidade social: uma interface entre prática e teoria”.

Você está sendo convidado(a) a contribuir com o nosso trabalho como voluntário e, caso aceite, estará contribuindo com a comunidade científica. Sua participação envolve a concessão de uma entrevista, cujo tema engloba a sua atuação enquanto professor de Português e as responsabilidades sociais que lhe são atribuídas no âmbito da docência. Ela será registrada através de filmagem e transcrita para ser utilizada na pesquisa. Como garantia de privacidade, todo o registro de informação será efetuado somente com o seu consentimento direto e preservando sempre sua identidade. Informamos que o trabalho será publicado.

A entrevista ficará sob nossa responsabilidade, durante e após o desenvolvimento da pesquisa. Na publicação dos resultados sua identidade será preservada, ficando asseguradas a privacidade e a confidencialidade das informações dadas. Garantimos que não haverá qualquer tipo de prejuízo por participar da pesquisa.

Desde já agradecemos!

Atenciosamente,

---

Karen Cristiny de Andrade Correia  
Discente do mestrado em Letras – PROMEL/UFSJ

---

Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo (Orientador)  
Professor do Programa de mestrado em Letras – PROMEL/UFSJ

## Anexo 5

## Normas para a transcrição das entrevistas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do níves de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comê e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos êh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>
---