

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MAISA DE ALCÂNTARA ZAKIR

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM FORMAÇÃO ACERCA DA PROFISSÃO
DOCENTE: MEDIAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

MARÍLIA
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MAISA DE ALCÂNTARA ZAKIR

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM FORMAÇÃO ACERCA DA PROFISSÃO
DOCENTE: MEDIAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP – Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira)

Orientador: Dr. João Antonio Telles

MARÍLIA
2008

Zakir, Maisa de Alcântara.

Z21r Representações de professores de língua portuguesa em formação acerca da profissão docente: mediações entre teoria e prática / Maisa de Alcântara Zakir. – Marília 2008.
144 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 121-125.

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles.

1. Formação de Professores. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Pesquisa Narrativa . I. Autor. II. Título.

CDD 370.71

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MAISA DE ALCÂNTARA ZAKIR

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM FORMAÇÃO ACERCA DA PROFISSÃO
DOCENTE: MEDIAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

BANCA EXAMINADORA

Dr. João Antonio Telles (orientador) – UNESP – Marília

Dra. Stela Miller – UNESP – Marília

Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro – UNITAU

MARÍLIA
2008

À D. Laurice, *ya ruhy*,
um exemplo para mim.

AGRADECIMENTOS

Ao João, meu orientador, pelo respeito a minhas idéias e pela abertura de perspectivas diante das mudanças propostas.

Às professoras Stela Miller e Suely Mello, pelas importantes contribuições antes, durante e depois do exame geral de qualificação.

À professora Solange Castro, pela participação na banca de defesa.

À querida Jeane, pela presença em minha formação desde a graduação em Letras.

À professora Telma Gimenez, pela disponibilidade como suplente da banca de defesa.

Aos professores Dagoberto Arena e Guillermo Beatón, pelas contribuições nas disciplinas oferecidas durante o mestrado.

Aos participantes da pesquisa, pelas reflexões que deflagraram as discussões aqui apresentadas.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pela concessão da bolsa-mestrado.

Às Dirigentes Regionais de Ensino de Marília, Conceição Grandis e Rosemeiri Açafrão, pela oportunidade de trabalho na Diretoria de Ensino durante parte do mestrado.

À querida Loide e às supervisoras de ensino Valéria Brumatti, Sueli Rici e Maria Regina Araújo, responsáveis pelo Programa Bolsa-Mestrado.

À direção, aos colegas professores e aos alunos da EE “José Belmiro da Rocha”.

Aos funcionários da seção de pós-graduação da UNESP de Marília, pela dedicação ao trabalho e pronto atendimento sempre que deles precisei.

Aos amigos da Diretoria de Ensino de Marília, Adriane, Aguinaldo, Beto, Beth, Claudemir, Clenir, Cristina, Esmeralda, Lurdinha, Maciel, Neuzinha, Sandra, Sonia, Sueli, Wagner e Yoshio, pelo apoio e pela convivência.

Aos amigos Armando, Bruna, Daniela Paiano, Daniela Santos, Denise, Jacicarla, Luisa, Marcus, Mariana, Neuci, Norma, Pedro, Renata, Regina, Roberta e Rozana, pela presença e pelas contribuições para as reflexões aqui apresentadas.

À Marli, ao Yugo e à Lílian, pela acolhida em uma fase difícil de minha vida.

Aos queridos tios Sumaia, Climério, Samir, Valter e Najla. Aos primos Jonathas, Ricardo, Bianca, Carol, Nelsinho, Nejme e Campeão.

Ao Rodrigo, pelo apoio incondicional ao desenvolvimento da pesquisa e pela presença em todos os momentos de alegria, tristeza, dúvida e superação.

À minha querida irmã, Miriam, pelo carinho e pela força nos momentos difíceis.

Aos meus pais, Faiad e Rosa, os primeiros mediadores entre mim e o mundo. Obrigada por me ensinarem a acreditar na Educação!

Nada é impossível mudar

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.*

(Bertold Brecht)

RESUMO

Esta pesquisa trata de reflexões acerca da formação de alunos de Letras de uma universidade pública paulista e de meu primeiro ano de exercício profissional como professora de língua portuguesa em uma escola estadual. A partir da observação de minha prática de ensino, constatei que minha ação como professora era direcionada por vivências que havia tido como aluna e não por uma concepção de ensino que estivesse fundamentada teoricamente. Comecei, então, a questionar o fato de uma professora recém-formada ingressar no magistério sem ter uma fundamentação teórica consciente acerca do trabalho que desenvolveria com os alunos. Desta forma, decidi investigar como as dificuldades que tive ao ingressar no magistério eram também sentidas entre os alunos do quarto ano do curso de Letras que participaram da pesquisa. Por meio da análise do material produzido por eles (*portfolios* elaborados na disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado*) seria, então, possível ter uma percepção mais ampla de meu próprio processo de formação, uma vez que investigaria as questões que me afetavam como professora recém-formada. Assim, escrevendo textos de pesquisa a partir das narrativas dos participantes, conforme propõe a *Pesquisa Narrativa* (CLANDININ & CONNELLY, 2000), produzi sentidos sobre os excertos que tratavam das expectativas dos futuros professores acerca da profissão docente e da relação que eles estabeleciam ou não entre teoria e prática de ensino. Um resultado central deste estudo indica que há uma diferença significativa entre a compreensão de uma *teoria* quando dela nos apropriamos e quando essa apropriação não existe. Desta forma, narro como se deu o processo de apropriação de uma perspectiva teórica que se tornou essencial para compreender e pensar em transformar minha própria prática docente. O contato com o *Enfoque Histórico-Cultural*, de Vygotski, possibilitou-me a compreensão da complexidade do processo educativo. Com relação ao ensino de língua portuguesa, a concepção de linguagem bakhtiniana, como um processo ininterrupto de interlocução que se constrói socialmente, foi decisiva para que eu revisse o modo como minhas aulas eram ministradas. Apoiada em autores como Geraldi (1993), Jolibert (1994), Foucambert (1994), Kaufman & Rodríguez (1995), foi possível fazer as mediações necessárias para perceber as implicações da apropriação de uma perspectiva teórica em minha prática docente. No desenvolvimento da pesquisa, fazendo uma interlocução entre as narrativas dos professores em formação e minha própria trajetória profissional, cheguei a algumas considerações que julgo relevantes para pensar o processo de formação e o desenvolvimento profissional de professores de língua portuguesa: o curso de Letras em questão parece não proporcionar as mediações necessárias para que os futuros professores estabeleçam relações entre teoria e prática docente; é necessário repensar a importância da licenciatura na formação dos professores e estabelecer um diálogo mais efetivo entre as disciplinas específicas e as pedagógicas do curso; quando há um diálogo entre teoria e prática docente, o estágio de observação torna-se um momento importante no qual o futuro professor parece ter mais consciência acerca da profissão que escolheu; e, por fim, é possível questionar e pensar na transformação de práticas escolares reproduzidas historicamente.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de língua portuguesa. Teoria. Prática de ensino. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

The research reported in this dissertation is about reflection during the pre-service education of future language teachers of a public university in the state of São Paulo. The study also includes my own process of reflection on my first year as a teacher of Portuguese in a public junior high school. As I reflected on my own teaching practice as a beginning teacher, I noticed that my classroom action was being guided by the experience I had as a student, instead of a theoretically based concept of teaching. Then, I started questioning how a teacher who had just graduated could begin her work without having theoretically conscious bases about the work that was to be developed with her students. Therefore, I decided to investigate how the difficulties I had when I started teaching could also be noticed by the pre-service teachers who participated in this study. Through the analysis of these participants' narratives (*portfolios* developed in the course *Teaching Practicum of Portuguese*), I believed that I could reach a broader perception of my own process of professional development if I focused on the matters that were affecting myself as a novice teacher. By writing research texts about the participants' narratives, as proposed by *Narrative Inquiry* (CLANDININ & CONNELLY, 2000), I have produced meanings from excerpts of my participants' stories about their expectations regarding their profession and the relationship between theory and their novice teaching practice. The first result of this study shows meaningful differences between understanding a theory when it is appropriated by us and when it is not. The second result illustrates my process of appropriation of a theory and how central it became in the process of transforming my novice teaching practice. My contact with Vygotski's *Historical-Cultural Perspective* allowed me to understand the complexity of the educational process. Concerning the teaching of Portuguese, Bakhtin's concept of language as an uninterrupted social process of interlocution was decisive for me to revisit the ways that I taught. Grounded on Geraldi (1993), Jolibert (1994a, 1994b), Foucambert (1994), Kaufman & Rodríguez (1995), it was possible for me to proceed with the necessary mediations in order to notice the implications that the appropriation of a theoretical perspective had for my teaching practice. Finally, by contrasting the narratives of the pre-service teachers and with my own professional trajectory, it was possible to draw some relevant conclusions to think the process of pre-service professional development of teachers of Portuguese: the undergraduate course of Languages does not seem to provide the necessary conditions for mediation so that the pre-service teachers can relate theory to the teaching practice; it is necessary to rethink the importance of the teaching credential in teacher development and promote a more effective dialogue among the specific and pedagogical subjects; when there is a dialogue between theory and teaching practice, the training period becomes an important moment for the pre-service teacher to be more aware of the profession he has chosen; and it is possible to question and to transform school practices that have been historically reproduced.

Keywords: Formation of teachers. Teaching of Portuguese. Theory. Teaching Practice. Narrative Inquiry.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – POR QUE UMA TEORIA?	22
1.1 Reflexão sobre a prática e transformação de perspectivas de sentido...	23
1.2 A consciência e a intencionalidade como fatores essenciais no trabalho do professor.....	28
1.2.1 Implicações da alienação do trabalho educativo.....	36
1.3 <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i>	38
1.4 Um ensino pensado à luz da linguagem	41
1.5. As idéias factíveis.....	44
1.6 Mais propostas.....	46
1.7 Algumas considerações até aqui	47
CAPÍTULO II – O QUE PENSAM OS FUTUROS PROFESSORES?	49
2.1 Escolhas: Os temas selecionados para a pesquisa.....	50
2.2 Pensar narrativamente: um método de pesquisa.....	51
2.3 Minha opção por uma abordagem à análise dos dados: A hermenêutica de Gadamer.....	53
2.4 Que expectativas têm os futuros professores?.....	55
2.4.1 “Como professor iniciante, busco experiência”	56
2.4.2 “Estou ‘aprendendo’ com o estágio de observação”.....	58
2.4.3 “Tradicional. O contrário de minhas idealizações.”.....	63
2.4.4. “Tudo entorna para o nada mais sombrio e pesaroso”.....	70
2.4.5 “Uma professora que não abandonasse seus sonhos de graduanda de melhorar a educação no Brasil.”.....	73
2.4.6 “Ser professor é um Dom” ou “Maisa, não se preocupe com isso. Ele é feliz assim”(!)	77
2.4.7 “Gostaria de ser um professor-amigo”	80
2.4.8 “Que Deus permita-me ensinar com alma de Cristo”	83
2.5 Os futuros professores representam a teoria.....	85
2.5.1 “Agora como professor”	86
2.5.2 “É assaz complexo o uso desses conceitos”	88
2.5.3 “Parece que nasceu para o magistério”	89
2.5.4 “Literalmente teoria na prática é outra coisa!”	90
2.5.5 “As teorias aprendidas na faculdade não valem nada neste momento”	92
2.5.6 “É muito fácil expor teorias”	94
2.5.7 “Será que existe uma teoria capaz de responder essa questão?”	94
2.5.8 “O que tenho são as teorias que, muitas vezes, nem chegam a ser colocadas em prática”	96
2.5.9 “Não quero estar presa a uma cartilha”	97

2.6 Algumas considerações até aqui	98
CAPÍTULO III – IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	101
3.1 Gramática	101
3.2 Produção textual.....	103
3.3 Leitura	105
3.3.1 Um pouco de história	106
3.3.2 A proposta de Foucambert.....	111
3.3.3 Algumas considerações acerca da leitura	114
3.4 Considerações acerca das implicações	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE	126
I – DISSERTAÇÃO ACERCA DA CARTA NÃO-ENVIADA.....	126
II – EU-PROFESSOR.....	126
III – MEU PRIMEIRO DIA DE ESTÁGIO.....	141
IV – FICHAS DE REFLEXÃO	143

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é o resultado de reflexões acerca da formação de alunos de Letras de uma universidade pública paulista e de meu primeiro ano de exercício profissional como professora de língua portuguesa para os ensinos fundamental e médio em uma escola estadual. O curso de Letras dos participantes da pesquisa, formandos do ano de 2004, é o mesmo no qual eu havia me formado um ano antes.

A pesquisa teve início depois que terminei a graduação e comecei a fazer parte de um grupo de estudos coordenado pelo professor da disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado* no quarto ano de Letras do ano de 2004. No período em que acompanhei as aulas, aguardava ser chamada para assumir meus cargos de professora de língua portuguesa e de inglês em uma escola estadual. Também me encontrava em fase de preparação e escrita de um projeto com o intuito de concorrer a uma vaga no processo seletivo do mestrado em Educação em algumas universidades no final do mesmo ano. Estava, portanto, em um momento de ansiedade por saber que pelo menos uma mudança séria aconteceria em minha vida profissional – começaria a dar aulas em uma escola estadual como professora efetiva – ou talvez duas, caso fosse aprovada em algum processo seletivo para o mestrado.

Entretanto, a ansiedade maior provinha da certeza de ser chamada para me efetivar no estado. Embora já trabalhasse como professora de inglês e espanhol em escolas de idiomas havia cinco anos, a certeza do trabalho em uma escola pública me instigava e me preocupava, uma vez que esta era uma experiência pela qual eu nunca havia passado. Para contribuir ainda mais com essa insegurança, assistia semanalmente aos relatos dos alunos do quarto ano de Letras, os quais estavam realizando os estágios de observação e contavam, perplexos, os episódios que presenciavam nas salas de aula. Havia relatos positivos, sim, mas em um número muito menor do que os negativos, os quais davam o tom da situação que esperaria aqueles futuros professores nas escolas.

Notei que pareciam ocorrer mudanças de ponto de vista após o ingresso em sala de aula, porque os alunos que já lecionavam durante a graduação demonstravam opiniões bastante diferentes daqueles que ainda não haviam tido experiência como professores. Os debates das aulas de *Prática de Ensino*, promovidos pelo professor daquela disciplina, deixavam clara essa diferença. Em linhas gerais, pude perceber que os alunos que já eram professores pareciam ter uma visão menos ingênua em relação à profissão docente do que os demais. Por outro lado, aqueles que não tinham experiência como professores pareciam

acreditar num modo diferente de executar o trabalho docente, o qual, muitas vezes, era criticado por aqueles que já eram professores. Eram comuns comentários como: “a realidade não é esta... quero ver quando você estiver lá, enfrentando a situação.”

Em uma das aulas, um aluno chegou a usar a seguinte metáfora: “quando começarmos a dar aulas, deixaremos de ser estilingue para virar vidraça”. Podemos entender que a concepção subjacente a esta metáfora é a de que, quando se tornasse professor, esse aluno passaria a ser alvo de críticas como as que os estagiários faziam aos professores a cujas aulas assistiam. Enquanto não estivessem desempenhando o papel de professores, parecia fácil criticar quem o estava. Devido a essas discussões, ocorreu-me a idéia de pesquisar e contrapor as opiniões dos professores em formação antes e depois de ingressarem no magistério. Naquele momento, estava interessada em acompanhar o período de estágio dos formandos e ouvir suas histórias, como forma de me preparar para o ingresso como professora, que aconteceria ainda naquele ano. Nesse contexto, surgiu a primeira pergunta de pesquisa: *por quais transformações as representações de professores em formação acerca da profissão docente passam após o exercício em sala de aula?*

O pré-projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado foi feito com esse propósito, ou seja, eu planejava estudar um problema que me afetava naquele determinado período, marcado pela insegurança de começar a dar aulas em uma escola pública. A pesquisa acerca das transformações ocorridas nas representações¹ de professores de língua portuguesa depois de ingressarem no magistério visava, portanto, à compreensão dos motivos que levavam isso a acontecer. Mais do que isso, buscava uma auto-compreensão no sentido de me preparar para aquilo que encontraria na sala de aula. O período de socialização dos participantes da pesquisa, isto é, os primeiros anos de exercício profissional do professor, seria o enfoque de minha pesquisa. Esse estudo procuraria investigar os deflagradores de uma possível transformação de suas representações acerca da profissão docente, quando comparadas às que tinham antes de se tornarem professores.

¹ O termo *representações* é aqui compreendido a partir do pensamento de Serge Moscovici (2004), para quem as “[...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um ‘referencial de um pensamento preexistente’; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis.” (p. 216). Se considerarmos que “nossas idéias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos, das coletividades às quais pertencemos” (MOSCOVICI, 2004, p. 221), teremos elementos para compreender o material analisado no segundo capítulo desta dissertação, o qual apresenta algumas representações dos participantes da pesquisa acerca da profissão docente.

Desta forma, interessava-me acompanhar o primeiro ano de exercício profissional de alguns daqueles alunos que ainda não haviam dado aulas durante a graduação, com o intuito de verificar as transformações pelas quais suas representações passariam após os primeiros contatos com as práticas de sala de aula. Pretendia, assim, investigar se o modo como compreendiam sua profissão se transformaria após um ano de exercício profissional, a ponto de se aproximar do modo como os outros formandos, que já lecionavam, entendiam a profissão docente. A pesquisa pretendia, ainda, compreender as razões pelas quais isso aconteceria ou não.

Por meio das mesmas atividades que os futuros professores haviam desenvolvido durante o curso de *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado*, as quais resultaram em *portfolios* no final do ano, pretendia verificar essas possíveis transformações. As atividades dos *portfolios* consistiam em narrativas escritas pelos alunos, nas quais deveriam discorrer sobre os temas: *o professor que eu sou, o professor que eu temo ser, o professor que eu gostaria de ser e meu primeiro dia de estágio*, além de uma *carta não enviada* a um professor.

É importante ressaltar que estas atividades desenvolvidas com os professores pré-serviço visavam a promover sua reflexão e foram baseadas em trabalhos de vários autores: a “carta não-enviada” e o “meu primeiro dia de estágio” são fundamentadas nos trabalhos de Connelly & Clandinin (1998) e “meu eu-professor” em Diamond & Mullen (1999). A proposta destes autores é a de que, fazendo uma reflexão acerca de sua própria experiência pessoal e profissional, o professor em formação pode produzir sentidos sobre ela e, desta forma, pensar sua (futura) prática de ensino.

Teoricamente fundamentado na perspectiva de desenvolvimento profissional desses autores, meu estudo pretendia contrapor as opiniões dos participantes acerca de sua profissão antes e depois do exercício em sala de aula, bem como fazer uma reflexão sobre essa prática de ensino em seu período de socialização.

No final de 2004, no entanto, quando finalmente assumi meu cargo de professora e comecei a lecionar, percebi que minha prática pedagógica era mais influenciada por experiências anteriores como aluna do que pelo conhecimento teórico estudado durante a graduação. Já no ano de 2005, ainda dando aulas de língua portuguesa e recém-ingressa no mestrado em Educação, comecei a estabelecer um diálogo entre minhas vivências como professora e as leituras propostas nas disciplinas de pós-graduação que cursei.

Surgiu, assim, outro problema de pesquisa, que acabou se tornando objeto de minha investigação nesta dissertação: a partir da observação de minha própria prática de ensino

como professora de língua portuguesa, notei que havia uma lacuna em minha formação, no sentido de que eram minhas vivências como aluna que direcionavam minha ação como professora e não uma concepção de ensino que estivesse fundamentada teoricamente. Nesse sentido, o modo como conduzia meu trabalho aproximava-se do que Clandinin & Connelly (apud Telles, 2002b) chamam de *conhecimento prático*, que é “o corpo de convicções e significados, conscientes ou não, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e são expressos pela prática do professor.” (p. 99). Minha prática pedagógica parecia ter sido, portanto, historicamente construída por minhas experiências anteriores como aluna e repetia os mesmos métodos e atividades desenvolvidos por meus professores durante a trajetória escolar da educação básica². Não acredito que isto, em si, seja um problema, uma vez que, como sujeitos históricos, somos afetados por nossas experiências anteriores. O problema, no entanto, começou a se constituir a partir do momento em que não conseguia obter resultados satisfatórios no meu modo de trabalhar com a disciplina de língua portuguesa. Esses resultados satisfatórios implicavam perceber interesse dos alunos por minhas aulas, o que, infelizmente, parecia não ocorrer. Entretanto, apesar de querer realizar transformações em minha ação docente, percebi que este seria um processo difícil, visto que deveria questionar pressuposições sobre as quais minhas crenças haviam sido construídas. Em outras palavras, questionaria o modo por meio do qual acreditava ser possível aprender, já que havia sido assim em minha experiência como aluna dos ensinos fundamental e médio.

Além disso, outra questão importante a ser considerada é a de que me faltava uma fundamentação teórica para realizar qualquer transformação necessária em minha prática pedagógica. Isso pode, à primeira vista, parecer uma contradição, já que, como veremos no segundo capítulo, e conforme Peres (2007) e Telles (2005) nos mostram em seus estudos, os licenciandos geralmente reclamam de que, na universidade, há “muita teoria e pouca prática” ou de que “a teoria não funciona na prática”. No entanto, a sensação que tinha em minha vivência em sala de aula era a de que realmente a “teoria” que havia tido em minha formação não dialogava com a “prática” na sala de aula. Ou seja, não havia me apropriado de uma teoria, durante a graduação, para fundamentar e orientar o trabalho com os alunos. Esta era a grande questão que me acompanhava: como uma professora recém-formada pode ingressar no magistério sem ter uma fundamentação teórica consciente acerca do trabalho que desenvolverá com os alunos? Desta forma, passou a me interessar a investigação do modo como os alunos de Letras estabeleciam essa relação entre teoria e prática docente durante a

² Ver Peres, 2007.

graduação. Por meio da análise do material produzido por eles (*portfolios* elaborados na disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado*), seria, então, possível ter uma percepção mais ampla de meu próprio processo de formação, uma vez que poderia repensá-lo após ter começado a estabelecer um diálogo entre minha prática docente e a perspectiva teórica da qual estava me apropriando durante o mestrado.

A constatação de que meu trabalho em sala de aula era orientado por minhas experiências anteriores na trajetória escolar é um tanto quanto instigante. De certa forma, ela pressupõe que os conhecimentos adquiridos durante a graduação em Letras, concluída em 2003, não só haviam sido insuficientes como também estiveram numa posição desprivilegiada em relação a minhas vivências como aluna dos Ensinos Fundamental e Médio. No entanto, analisando essa questão de maneira mais detida, é possível dizer que isso aconteceu porque não consegui estabelecer um diálogo entre o que havia aprendido em minha formação e minhas ações em sala de aula. Desta forma, em meu trabalho como professora, baseava-me mais nas práticas de meus antigos e mais recentes professores de língua portuguesa do que em “teorias” que discorriam sobre a prática de ensino estudadas durante a graduação.

A palavra “teorias” está, aqui, propositalmente colocada entre aspas, uma vez que, por meio da análise dos dados, foi possível constatar que os participantes desta pesquisa falam em *teorias*, mas na realidade, estas são, por vezes, confundidas com *técnicas* de ensino. O que procuro demonstrar por meio deste estudo é que há uma diferença significativa entre a compreensão de *teoria* quando dela nos apropriamos e quando essa apropriação³ não existe. Pensando em meu processo de formação, é possível dizer que foi por meio do diálogo estabelecido entre minha prática docente e as leituras realizadas durante o mestrado é que me apropriei de uma teoria que me possibilitou compreender a complexidade do desenvolvimento humano e do processo educativo (*Enfoque Histórico-Cultural*⁴). Esse diálogo, que também se

³ O conceito de *apropriação* pode ser entendido a partir da teoria da atividade, de Leontiev (200?), para quem “a estrutura mediatizada dos processos psicológicos aparece sempre a partir da apropriação por um indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas e comportamento imediatamente social.[...] Assim se introduz em psicologia uma nova idéia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas. Uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, intelectuais.” (p. 165-6). Vygotski (1997) chama esse processo de *interiorização*. No entanto, este tem o mesmo sentido de *apropriação*. O conceito de *interiorização* está relacionado à lei geral de desenvolvimento (ver seção 1.2), formulada por Vygotski (1995), segundo a qual toda forma de comportamento superior no indivíduo aparece primeiro no plano coletivo (interpsicológico) e, posteriormente, no plano individual (intrapicológico).

⁴ Utilizarei a denominação *Enfoque*, conforme Beatón (2005, p. 108). Este autor justifica a preferência por tal termo em vez de “concepção” ou “teoria”, por entender que o sistema de conhecimentos nele contido não é um sistema fechado que só nos orienta em uma direção no processo de construção de um conhecimento eternamente inacabado. Ao contrário, aponta direções nas quais teríamos de trabalhar para continuar nos aprofundando em

deu com relação às demais leituras acerca da linguagem e do ensino de língua portuguesa, tornou-se fundamental para que eu começasse a compreender que, à medida que nos apropriamos de fato de uma teoria, parece impossível que não ajamos de acordo com seus pressupostos.

Assim, quando ouvimos professores – e isso é bastante recorrente – dizendo que *teoria* é uma coisa e *prática* (ou *realidade*) é outra, podemos entender que não houve, por parte deles, apropriação de tal teoria. Quando não existe essa apropriação, ou quando não se estabelece uma mediação entre teoria e prática, pode existir uma equivalência entre teoria e *técnica* (ou *receita*) de como dar aulas⁵. Como veremos mais adiante, a “teoria” confundida com *técnica de ensino* fica num plano muito superficial e não é capaz, portanto, de promover uma mudança profunda no modo como o professor trabalha, servindo apenas para suprir uma necessidade momentânea que possa ocorrer em sala de aula. Desse modo, diante de uma situação inesperada, a *técnica* (confundida com *teoria*) pode não “funcionar” na prática, causando a impressão de que a “a teoria, na prática, é outra”. Geraldi (1993) considera a redução ao didatismo (receitas de *como ensinar*) e às técnicas de ensino como um problema na formação de professores, sobretudo na formação continuada, por meio de *cursos de reciclagem* e atualização que, freqüentemente, lhes são oferecidos. Ele constatou que, mesmo após freqüentarem seus cursos e palestras, os professores mantinham o uso do livro didático como meio de trabalho. Não adiantaria, portanto, dar cursos aos professores sobre *como ensinar*, mas mudar *o que* se ensinava, já que lhes faltava uma melhor formação teórica.

Corroborando a constatação de Geraldi (1993), a apropriação de uma teoria (e não apenas de técnicas de ensino), cuja importância para o trabalho docente defendo nesta pesquisa, implicou, para mim, partir de uma concepção acerca do desenvolvimento humano e chegar a um modo diferente do usual de compreender a linguagem e o ensino de língua materna, neste caso, a língua portuguesa. Esse modo usual ao qual faço referência diz respeito a um ensino de língua tradicional, existente em muitas escolas. Tal ensino privilegia as atividades metalingüísticas (GERALDI, 1993), conforme será mostrado no segundo capítulo, quando da apresentação de excertos de narrativas dos participantes da pesquisa. Desta forma, ter uma concepção teórica, por meio da qual possa ser orientado o trabalho em sala de aula, não implica apenas seguir *receitas* de como dar uma aula acerca de um ou outro tema. Implica, sim, pensar um ensino que, de fato, contribua para o desenvolvimento dos

uma explicação cada vez mais acabada, mas inacabada sempre. No Brasil, existem ainda as denominações *Teoria Histórico-Cultural* e *Escola de Vygotski*.

⁵ Ver seções 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3 e 2.5.4 do segundo capítulo.

educandos, no sentido de garantir seu processo ininterrupto de humanização por meio da educação escolar.

Desta forma, devido às mudanças ocorridas em minha vida profissional ao ingressar no magistério público estadual e, concomitantemente, no mestrado em Educação, os problemas que passaram, então, a me afetar transformaram-se em outros diferentes daqueles que me afetavam quando ainda me preparava para assumir meu cargo de professora de língua portuguesa. Devido a isso, o problema de pesquisa (inicialmente relacionado às transformações de representações acerca da profissão docente após o exercício em sala de aula) passou também a ser outro, relacionado ao fato de que minha condição, durante o desenvolvimento deste estudo, passara de espectadora a protagonista no cenário educacional. Isso mudou definitivamente o modo como olharia para os dados da pesquisa, pois não havia como ignorar os questionamentos e problemas que me afetavam em um momento de transformação profissional e, conseqüentemente, de redefinição do projeto de pesquisa inicial.

Interessava-me, neste novo enfoque de minha pesquisa, investigar como as dificuldades por mim sentidas ao ingressar no magistério eram também sentidas entre os alunos do quarto ano do curso de Letras. O que mudou, portanto, foi o modo como esses *portfolios* seriam analisados: neste novo momento da pesquisa, direcionaria meu olhar para as narrativas que tratassem do despreparo sentido pelos futuros professores em relação à docência. Olharia, ainda, para a relação que esses professores em formação estabeleciam ou não entre teoria e prática de ensino.

Devido às mudanças no projeto inicial, até cogitei mudar o material utilizado para responder a minhas inquietações: trocaria aqueles *portfolios* dos formandos de 2004 por um questionário mais específico acerca do *papel da teoria para orientar o trabalho docente do professor de língua portuguesa*, para os formandos de 2005. Entretanto, pareceu-me que, direcionando as narrativas dos possíveis novos participantes da pesquisa, eu poderia não obter respostas dadas despreziosamente, ou seja, que demonstrassem aquilo que realmente pensavam acerca do tema (como foi o caso dos formandos de 2004). As respostas poderiam expressar algo produzido apenas para aquele momento e não refletir um modo de pensar que tivesse sido construído durante todo o processo de formação dos participantes na graduação em Letras e sobre o qual deveriam discorrer apenas para fazer parte da pesquisa. Interessava-me mais, portanto, investigar como suas opiniões apareceriam diluídas nas narrativas sem que, contudo, isso lhes fosse pedido formalmente.

Assim, os participantes da pesquisa, definitivamente, seriam os alunos de Letras que haviam se formado no ano de 2004, cujas aulas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa

foram acompanhadas por mim todas as semanas naquele ano letivo. Tal fato, aliás, foi outro ponto que pesou na decisão de manter os participantes inicialmente escolhidos, uma vez que julguei importante a constante convivência que tivemos no último ano de graduação daquela turma de Letras. Isso não seria possível – pelo menos não com a mesma frequência com que ocorreu em 2004 – com os alunos da turma de 2005, já que eu estava em outro momento de minha vida profissional, dando aulas de língua portuguesa em uma escola pública e iniciando o mestrado em Educação. Seria, pois, impossível ter a mesma convivência semanal com eles, como ocorreu em 2004.

Enfim, por meio da apresentação de minha trajetória como professora de língua portuguesa e aluna do mestrado em Educação, papéis estes que desencadearam um processo reflexivo acerca de minha experiência pessoal e profissional, foi possível elaborar o problema que será discutido no desenvolvimento desta dissertação.

Desta forma, a pesquisa discute a importância da apropriação de uma teoria que envolva uma concepção de desenvolvimento humano, ensino, aprendizagem e linguagem, buscando fundamentos no *Enfoque Histórico-Cultural*, de Vygotski⁶, e na filosofia da linguagem, de Bakhtin, ambos unidos por uma base marxista. Por meio dos relatos dos alunos do quarto ano de Letras de 2004 acerca de como compreendiam a questão teórica e o despreparo que sentiam em relação à profissão docente, somados a minha própria trajetória como professora de língua portuguesa ingressante no magistério, procuro mostrar a importância que as leituras e discussões realizadas durante o mestrado adquiriram em minha prática profissional.

As reflexões promovidas nas disciplinas do mestrado e as situações vivenciadas na escola levaram-me aos seguintes questionamentos:

a) o que acontece quando o professor em socialização percebe que apenas suas vivências como aluno não são suficientes para garantir a aprendizagem dos educandos?

b) como ele lida com sua prática de ensino, quando se dá conta de que seu trabalho não é orientado por uma concepção teórica que deveria ter sido construída durante sua formação?

c) como ocorre essa mudança na prática de ensino que parece necessária para o bom desempenho do trabalho educativo?

⁶ Optei pela grafia *Vygotski* ao longo deste estudo, que é a utilizada nas *Obras Escolhidas*. No entanto, como há muitas variações, nas citações mantive a grafia utilizada em cada publicação.

d) quais as implicações para o trabalho do professor em socialização quando ele se apropria de uma teoria que aborda desde uma concepção acerca do desenvolvimento humano até uma filosofia da linguagem?

Desse modo, as perguntas de pesquisa podem ser enunciadas da seguinte forma: *quais as representações que os professores de língua portuguesa em formação têm acerca da profissão docente e da relação entre teoria e prática de ensino? Que relações podem ser estabelecidas entre tais representações e o desenvolvimento profissional de uma professora recém-formada?*

Assim, esta dissertação é desenvolvida na defesa de que, como postula Geraldini (1993), a relação entre teoria e prática deve ser de interlocução e não deve, portanto, existir uma ponte entre elas, já que isso implicaria cristalizações de caminhos, e a práxis, ao contrário, deve ser construída permanentemente. Para que isso aconteça, entretanto, parece-me que essa construção tenha de ser não apenas constante, mas também *simultânea*, a fim de que uma faça tanto sentido para a outra e que entre ambas não possa haver nenhum rompimento.

No desenvolvimento desta pesquisa, fazendo uma interlocução entre os relatos dos professores em formação, coletados de *portfolios* produzidos por eles, e minha própria trajetória profissional, cheguei a algumas considerações que julgo relevantes acerca de como o curso de Letras em questão não proporciona as mediações necessárias para que os futuros professores estabeleçam relações entre teoria e prática docente. Um dos motivos pelos quais isso acontece parece ser o pouco espaço de que as disciplinas específicas de licenciatura dispõem no currículo do curso. Os estágios têm início apenas no quarto ano e não há tempo suficiente para se discutir toda a complexidade trazida dessa experiência. Conforme será possível constatar no segundo capítulo desta dissertação, o tema mais recorrente dos *portfolios* é o despreparo sentido pelos futuros professores antes de ingressarem no magistério⁷.

É interessante notar como tais dados se identificam com meu próprio processo de formação profissional, até pelo fato de se tratar do mesmo curso de graduação. Desta forma, ao eleger os temas que seriam analisados nesta pesquisa, optei por aqueles que estavam relacionados àquilo que também me afetava como professora pré-serviço (em 2004) e em serviço (final de 2004 e 2005), quais sejam: (a) as expectativas dos professores em formação acerca da profissão docente e (b) a relação que esses futuros professores (não) estabelecem entre teoria e prática de ensino.

⁷ Ver seção 2.4.1.

Tendo ambos os temas como norteadores, concluo esta introdução fornecendo ao leitor uma breve síntese de cada capítulo da dissertação. No primeiro, demonstro como comecei a construir as relações entre a vivência em sala de aula e a concepção teórica com a qual tive contato durante o mestrado. Desta forma, relato o quanto foi importante, para o desenvolvimento de meu trabalho como professora de língua portuguesa, ter acesso a uma concepção teórica que entendesse o desenvolvimento humano como algo permanente e mediado pelo processo educativo. Partindo da compreensão do *Enfoque Histórico-Cultural*, de Vygotski e seus seguidores, para o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem, encontrei em Bakhtin (2004) uma concepção marxista de linguagem que possibilita uma perspectiva interessante para o ensino de língua. Em consonância com as idéias de Bakhtin estão as de Geraldí (1993), para quem o ensino de língua deve partir de seu uso para a sistematização de conhecimentos sobre a mesma. Finalizo o primeiro capítulo, apresentando as propostas de Jolibert (1994a, 1994b) e Kaufman & Rodríguez (1995) para o trabalho com leitura e produção de textos, pensado para contribuir na formação de alunos autores.

No segundo capítulo, apresento e analiso os dados, retirados dos *portfolios* produzidos pelos alunos do quarto ano de Letras, relativos às experiências trazidas do estágio de observação. A metodologia utilizada na análise dos dados é a *Pesquisa Narrativa* (CONNELLY e CLANDININ, 2000), por meio da qual o pesquisador produz narrativas, também chamadas de textos de pesquisa, a partir das histórias dos participantes. As narrativas são, portanto, método e objeto de estudo, e servem de contextos para que o pesquisador produza significados para os acontecimentos narrados pelos participantes (TELLES, 2002b). A partir da *hermenêutica*, de Gadamer (1997, 1998), e de um diálogo com o *Enfoque Histórico-Cultural*, produzo sentidos sobre aquilo que pode não estar explícito no texto, mas que revela traços importantes do modo como os futuros professores vêem as questões aqui analisadas.

No último capítulo, narro algumas implicações, em minha prática pedagógica, do diálogo estabelecido entre as leituras realizadas no mestrado e minha ação em sala de aula. As propostas de Geraldí (1993) acerca do ensino de língua portuguesa, a concepção bakhtiniana de linguagem e a compreensão de ser humano do *Enfoque Histórico-Cultural*, somadas às propostas de outros autores, como Foucambert (1994), Jolibert (1994a, 1994b) e Kaufman & Rodríguez (1995), proporcionaram tais implicações em minha prática pedagógica, concernentes ao modo de trabalhar com o ensino de língua portuguesa. Assim, descrevo algumas atividades desenvolvidas com alunos de duas oitavas séries do Ensino Fundamental e

duas primeiras séries do Ensino Médio, acerca de gramática, produção de textos e leitura. No caso da leitura, faço, também, um panorama histórico de práticas escolares no mundo ocidental para demonstrar a importância de conhecermos a origem de tais práticas que acabam sendo repetidas por nós, professores, sem, no entanto, tomarmos consciência disso.

Por fim, este trabalho aponta o caminho que percorri para estabelecer as mediações necessárias entre teoria e prática de ensino, de modo que houvesse entre elas uma relação de interlocução indispensável para a realização de meu trabalho como professora.

CAPÍTULO I – POR QUE UMA TEORIA?

Para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança (na verdade, um ser humano de maneira geral).

(Possenti)

Este capítulo traça o caminho percorrido por mim durante o desenvolvimento do mestrado em Educação e o ingresso como professora de língua portuguesa numa escola estadual. São abordados conceitos centrais cuja compreensão foi, para mim, fundamental na (re)construção de minha prática docente. O objetivo deste capítulo é apresentar como comecei a produzir significados e estabelecer mediações entre o que vivia na escola e o que lia na universidade. Tal diálogo tornou-se fundamental para meu trabalho em sala de aula e levou-me a refletir acerca de minha própria formação na graduação, por meio da análise dos *portfolios* dos participantes da pesquisa, que será apresentada no próximo capítulo. Assim, o presente capítulo mostra minha trajetória profissional como um processo de formação, não mais na graduação, mas já durante o mestrado, quando pude encontrar um contexto que me permitiu estabelecer essa relação de interlocução entre teoria e prática de ensino. Mais do que isso, foi possível desenvolver esta pesquisa, que aborda o período de formação e de socialização de professores.

Na primeira seção deste capítulo, descrevo como comecei a refletir acerca de minha ação docente, conforme propõe Donald Schön (1983). Trato, ainda, da necessidade de uma transformação de perspectivas de sentido (MEZIROW, 1991), ao perceber que minha prática de ensino estava marcada por minhas experiências anteriores como aluna, e não por uma teoria capaz de fazer com que minha ação em sala de aula fosse consciente e intencional.

Ao questionar o modo como ensinava a língua portuguesa, deparei-me com uma questão importante: seria necessário reconstruir essa prática de ensino que, embora ainda desse seus primeiros passos, já era alvo de insatisfação. Por meio de leituras realizadas durante o mestrado, apropriei-me de aspectos essenciais para o trabalho do professor, como uma concepção de desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem. Desta forma, a segunda seção deste capítulo trata do *Enfoque Histórico-Cultural*, cujo entendimento adquiriu uma dimensão importante para a (re)construção de uma prática de ensino mais consciente e menos espontânea.

A terceira seção trata da filosofia da linguagem de Bakhtin (2004), autor que, como já vimos, fundamenta seu trabalho em Marx, cujo pensamento, por sua vez, serve de base para o entendimento de como se dá o desenvolvimento humano sob a perspectiva do *Enfoque Histórico-Cultural*.

A quarta seção aborda especificamente o ensino de língua portuguesa pensado à luz da linguagem, conforme postula Geraldi (1993), que fundamenta seu trabalho na concepção bakhtiniana. Desta forma, a discussão parte de um pensamento mais geral (*Enfoque Histórico-Cultural*), que trata de questões abrangentes acerca do papel do educador, em direção a aspectos mais específicos acerca da linguagem (Bakhtin) e do ensino de língua portuguesa (Geraldi).

A quinta e a sexta seções continuam a discussão acerca do ensino de língua materna, por meio de propostas de Jolibert (1994a, 1994b) e Kaufman & Rodríguez (1995), especificamente para o trabalho com leitura e produção de textos. É possível dizer que as contribuições das referidas autoras tornaram-se fundamentais para que eu repensasse as atividades desenvolvidas com meus alunos e realizasse um trabalho em sala de aula que pudesse ser mais significativo para sua formação.

1.1 Reflexão sobre a prática e transformação de perspectivas de sentido

O trabalho de Donald Schön, inicialmente pensado para profissionais de áreas como a arquitetura e a engenharia, acabou ganhando o âmbito educativo por meio dos estudos de alguns pesquisadores interessados no pensamento do autor. Em suas pesquisas com praticantes (*practitioners*) de diversas áreas, Schön busca uma epistemologia da prática, pois acredita que, ao partir de suas ações da prática profissional, os praticantes podem explicar um conhecimento que é, geralmente, tácito⁸. Para Schön, “parece correto dizer que nosso saber está na ação.”⁹ (1983, p. 49).

Schön propõe que os profissionais reflitam acerca de sua própria prática, visando a aprimorá-la e a explicar esse conhecimento que está na ação. Para Schön (1983), nós não podemos explicar o que é que sabemos, pois nosso conhecimento comumente está implícito em nossos modelos de ação e de sentimento em relação àquilo com que lidamos.

Pensando na proposta de Schön, comecei a produzir significados acerca de minha experiência como professora de língua portuguesa da rede pública estadual paulista e a

⁸ Ver Polanyi (1967).

⁹ “It seems right to say that our knowing is *in our action*.”

questionar a validade de algumas ações decorrentes dela. Corroborando estudos realizados na área de formação inicial de professores (PERES, 2007; TELLES, 2005), percebi que muito do que ensinava estava atrelado ao modo como havia aprendido como aluna do ensino básico.

A partir da observação de minha experiência profissional, pude perceber que um aspecto imprescindível para sustentar qualquer transformação a que me propusesse seria a realização de leituras acerca da prática docente e, mais especificamente, do ensino de língua portuguesa. Como não me sentia bem sucedida no meu trabalho em sala de aula, ao refletir acerca de minha ação, conforme postula Schön, iniciei um processo de questionamento e percebi que me faltavam elementos teóricos por meio dos quais pudesse aprimorar minha prática docente. O conhecimento contido em minha ação como professora era aquele trazido de minha experiência como aluna e construído durante minha trajetória escolar, conforme apontam os estudos de Telles (1998, 1999, 2000, 2001, 2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b). Desta forma, para realizar uma prática docente significativa para meus alunos, julguei necessário somar a essa experiência, construída previamente, um conhecimento teórico acerca do desenvolvimento humano, bem como da aprendizagem da língua portuguesa e dos processos de leitura e escrita, mais especificamente. Assim, minha prática docente poderia se tornar mais consciente e intencional na tentativa de promover o desenvolvimento de meus alunos.

A proposta de Schön – refletir sobre a ação – foi significativa neste sentido, ou seja, para que localizasse o problema que me afetava como professora e para que reconhecesse que a reflexão-na-ação, proposta por ele, necessitava ser acompanhada de leituras significativas acerca do ensino de língua portuguesa. Senti que precisava construir uma identidade de minha ação docente, não só baseada em minha experiência como aluna, mas marcada por uma concepção teórica coerente e abrangente, que envolvesse aspectos do desenvolvimento humano, passando pelo entendimento dos processos de ensino e aprendizagem, chegando à apropriação dos diferentes usos e funções da língua portuguesa.

Passei a questionar a validade e a compreender algumas ações que desenvolvia em sala de aula, sobretudo no que dizia respeito àquelas que haviam sido construídas acriticamente e historicamente por minhas experiências anteriores como aluna. Em razão disso, realizar qualquer transformação na ação docente tornava-se um processo difícil, visto que deveria questionar pressuposições sobre as quais minhas crenças haviam sido construídas. Era, pois, necessário, refletir criticamente acerca de questões que possivelmente desestruturariam, de certa forma, uma prática de ensino que estava apenas no início, mas que já vinha marcada por perspectivas e esquemas de sentido difíceis de serem transformados (MEZIROW, 1991).

Transformar a concepção de ensino de língua portuguesa a fim de tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa pode ser uma alternativa desafiadora para muitos professores cuja prática docente não corresponde àquilo que almejam. Para professores em socialização, ou seja, em início de carreira, como foi o meu caso, pode-se pensar que, talvez, não se trate de *mudar* essa concepção, visto que ainda não estão marcados por uma prática pedagógica, mas de *construir* uma que possa orientar suas ações em sala de aula. Entretanto, vale considerar que, por menos experiência profissional que se tenha como professor, ao assumirmos esse papel, sempre trazemos para a sala de aula muitas concepções (conscientes ou não) do modo por meio do qual aprendemos como alunos. Isso acontece porque acreditamos que este modo tenha sido eficaz ou, simplesmente, por ser ele o único referencial de ensino ao qual tivemos acesso. Desta forma, ainda que não estejamos totalmente presos a determinadas práticas pedagógicas, ou que não tenhamos formalizado nossa concepção de ensino, ao nos tornarmos professores, remetemo-nos às nossas experiências anteriores, as quais acabam caracterizando nossa prática profissional.

Para pensar esta questão, podemos considerar aquilo que Mezirow (1991) chama de *aprendizagem transformativa*, que pode ser definida como uma análise crítica dos pressupostos das aprendizagens anteriores, por meio de diálogo, resultante em ação individual e social. Embora o autor se refira à educação de adultos e faça reflexões no sentido de proporcionar uma aprendizagem mais significativa e crítica para seus alunos, acredito que seja possível adotar uma parte de seu trabalho para pensarmos como ele pode nos ajudar a entender a prática docente.

Para Mezirow, há duas dimensões de produção de sentido: os *esquemas de sentido* e as *perspectivas de sentido*. *Esquemas de sentido* são conjuntos de expectativas habituais que guiam diversos tipos de relações e seqüências de eventos. Por serem aplicações mais concretas dos nossos quadros de referência, os esquemas de sentido são muito mais fáceis de serem transformados do que as *perspectivas de sentido*, as quais “[...] se referem à estrutura de pressuposições dentro das quais uma nova experiência é assimilada e transformada pela experiência passada do indivíduo durante o processo de interpretação.”¹⁰ (1991, p. 2). Elas implicam critérios para se fazer juízo de valores para sistemas de crenças. A maioria dessas perspectivas de sentido é adquirida acriticamente na infância por meio de processos de socialização da criança com pais, professores ou outros mentores, geralmente em contextos de relacionamentos carregados emotivamente.

¹⁰ “[...] refer to the structure of assumptions within which new experience is assimilated and transformed by one’s past experience during the process of interpretation.”

Quanto mais intenso e reforçado é o contexto emocional de aprendizagem, mais difíceis de mudar ficam os hábitos de expectativa que constituem nossas perspectivas de sentido. A experiência fortalece, estende e refina nossas estruturas de sentido, ao reforçar nossas expectativas sobre como as coisas devem ser.¹¹ (MEZIRROW, 1991, p. 3-4).

Nossas estruturas de sentido orientam/limitam nossas escolhas. Assim, resistimos a aprender tudo o que não se enquadra a elas.

A partir disso, é possível fazer uma relação com a dificuldade que encontrei em transformar minhas perspectivas de sentido, principalmente no que concernia a minha prática de ensino. Tendia, freqüentemente, a repetir métodos por meio dos quais acreditava que os alunos pudessem também aprender. Mas, se por um lado, sentia-me satisfeita com as aulas de língua portuguesa como aluna, por outro, tinha exatamente a sensação contrária como professora. Não percebia interesse dos alunos e o que “ensinava” parecia não significar nada para grande parte deles.

O desafio que buscava transcender era o de motivar os alunos desinteressados a *produzirem conhecimento* e não só *transmitir conteúdos* àqueles considerados bons, que apenas os recebiam e aceitavam esse método de ensino, mas nem por isso aprendiam a língua. E não a aprendiam porque, muitas vezes, acabava “ensinando” uma metalinguagem¹² de análise da variedade padrão da língua portuguesa para alunos que ainda não sabiam nem utilizá-la. Desta forma, é possível que até mesmo aqueles alunos que fizessem todas as atividades propostas nas aulas não estivessem “aprendendo” nada além de termos e estruturas que não faziam, para eles, o menor sentido. Para Geraldi, o trabalho com alunos do Ensino Fundamental deveria ser focado no *ensino da língua* e apenas apelar para a metalinguagem “quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão” (1991, p. 47).

Havia, portanto, uma necessidade iminente de repensar minha prática pedagógica e, portanto, transformar minhas perspectivas de sentido, ainda que tal processo requeresse uma reflexão crítica acerca de questões das quais seria difícil me desvencilhar. Isso porque, tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa se dá por meio da metalinguagem e de exercícios de repetição, que, por vezes, não acrescentam nada à aprendizagem dos alunos.

¹¹ “The more intense the emotional context of learning and the more it is reinforced, the more deeply embedded and intractable to change are the habits of expectation that constitute our meaning perspectives. Experience strengthens, extends, and refines our structures of meaning by reinforcing our expectations about how things are supposed to be.”

¹² A metalinguagem pode ser definida como a linguagem utilizada para descrever uma linguagem em si mesma. Nas escolas, é freqüente o ensino de língua portuguesa que parte de atividades metalingüísticas, ou seja, de análise e sistematização da língua. Na seção 1.4 deste capítulo, apresento a proposta de Geraldi (1993) para um ensino de língua portuguesa pautado por atividades epilingüísticas, isto é, de uso da língua.

Possenti (2001) exemplifica essa questão ao falar da insistência da escola em se “ensinar” conteúdos que não oferecem nada de novo aos alunos: “Se os alunos utilizam estruturas como ‘os livro’, que essas estruturas sejam objeto de trabalho; mas se nunca dizem ‘vaca preto’, para que insistir em estudar o gênero de vaca?” (p. 53). O que parece é que as práticas escolares repetem essa estrutura cristalizada e modificá-la torna-se um processo difícil que demanda transformações em nossas próprias estruturas de sentido.

Segundo Mezirow (1991), nossos esquemas de sentido podem ser transformados por meio de reflexões sobre *anomalias*, ou seja, passamos a refletir acerca de certas ações que realizamos e a vê-las de maneira diferente da usual. Para ilustrar uma transformação de esquema de sentidos, Mezirow (1991) usa como exemplo uma dona de casa que volta a estudar e, ao entrar em contato com outras mulheres que não têm as mesmas obrigações domésticas que ela, começa a questionar sua identidade determinada por estereótipos sexuais previamente estabelecidos. Portanto, a partir do momento em que começamos a enxergar nossas ações como anomalias, damos início a transformações em nossos esquemas de sentido. Por meio do acúmulo de esquemas de sentido transformados podem, também, ocorrer mudanças nas perspectivas de sentido.

Além disso, a transformação de perspectivas de sentido ocorre também em resposta a um *dilema desorientador* imposto externamente, como um divórcio, a morte de alguém próximo, uma mudança de status no trabalho, uma aposentadoria, dentre outros.

O *dilema desorientador* pode ser evocado por uma discussão que funcione como um “abrir de olhos”, por um livro, um poema ou um quadro ou pelos esforços de alguém para entender uma cultura diferente que questiona as pressuposições de um indivíduo.¹³ (MEZIRROW, 1991, p. 14).

Anomalias e dilemas tornam-se catalisadores ou “eventos desencadeadores” que deflagram uma reflexão crítica e possíveis transformações de perspectivas.

A transformação de perspectivas pode ser *individual*, como na psicoterapia; *em grupo*, como nos círculos de aprendizagem de Freire (1970) ou na “educação popular” da América Latina; ou *coletiva*, como nos movimentos de direitos civis, anti Guerra do Vietnã, e de mulheres. A transformação de perspectivas é o processo de perceber, criticamente, como e por que nossas pressuposições chegaram a restringir o modo como vemos, entendemos e sentimos nosso mundo; de reformular essas pressuposições para permitir uma perspectiva mais inclusiva, discernente, permeável e integrativa; e de

¹³ “The desorienting dilemma may be evoked by an eye-opening discussion, book, poem or painting or by one’s efforts to understand a different culture that challenges one’s presuppositions.”

tomar decisões ou senão agir sobre esses novos entendimentos.¹⁴ (MEZIROW, 1991, p. 14). (grifos meus).

São essas perspectivas transformadas que nos permitem lidar com uma gama mais ampla de experiências, além de nos dar uma visão mais abrangente de outras perspectivas. Assim, ao questionar minha prática pedagógica como professora de língua portuguesa, foi necessária uma mudança primeiramente em meus esquemas de sentido e, posteriormente, em minhas perspectivas de sentido. Ainda que questionar pressuposições possa ser, segundo Brookfield (1991), um processo “psicologicamente explosivo”, uma vez que implica uma “demolição” das estruturas sobre as quais nos apoiamos, percebi que caberia a mim iniciar esse processo para que a aprendizagem de meus alunos pudesse se tornar mais significativa¹⁵.

Para começar o processo de questionamento de minhas pressuposições, no entanto, foram fundamentais algumas leituras concernentes a questões acerca da linguagem, do ensino de língua portuguesa, da leitura e da produção de textos, as quais serão desenvolvidas adiante. Por ora, tratarei de uma questão mais geral, que diz respeito ao desenvolvimento humano pensado à luz do *Enfoque Histórico-Cultural*.

1.2 A consciência e a intencionalidade como fatores essenciais no trabalho do professor

O que norteará esta seção é uma discussão acerca do papel do professor diante de seus alunos. Para isso, será preciso, antes de tudo, desenvolver uma concepção de *ser humano* e, a partir dela, vislumbrar um ensino que seja condizente com esse modo de pensar e promova o desenvolvimento dos educandos.

O ponto de partida dessa discussão é a concepção marxista, seguida por autores como Vygotski e Leontiev, de que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”. (LEONTIEV, 200?, p. 279). Este modo de entender o homem, o qual difere essencialmente de concepções biologizantes acerca do desenvolvimento humano, à primeira vista, pode parecer sem importância, ou ainda, lugar comum. No entanto, procurarei demonstrar o quanto é

¹⁴ “Perspective transformation may be individual, as in psychotherapy; group, as in Freire’s (1970) learning circles or in “popular education” in Latin America, or collective as in the civil rights, anti-Vietnam War, and women’s movements. Perspective transformation is the process of becoming critically aware of how and why our presuppositions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world; of reformulating these assumptions to permit a more inclusive, discriminating, permeable, and integrative perspective; and of making decisions or otherwise acting upon these new understandings.”

¹⁵ Algumas transformações ocorridas em minha prática pedagógica serão apresentadas no último capítulo, intitulado *Implicações na prática pedagógica*.

essencial que o professor tenha uma concepção de ser humano – e, conseqüentemente, de aluno – que não fique restrita apenas àquilo que lhe é inato, restringindo, portanto, seu desenvolvimento a aspectos biológicos, impossíveis (ou, no mínimo, mais difíceis) de serem superados. Para Beatón (2005, p. 113),

O enfoque histórico-cultural fundamenta-se no fato de que o desenvolvimento psicológico é um processo muito complexo, que tem sua origem ou fonte nas condições e na organização do contexto social e cultural que influem sobre o sujeito ao longo de sua história pessoal, mas que se produz, definitivamente, como resultado da acumulação de sua experiência individual, a partir de suas vivências.¹⁶

Desta forma, é de extrema importância que nós, professores, acreditemos que o homem não *nasce*, mas *se torna* humano e se desenvolve à medida que tem contato e interage com seu entorno social, por meio de suas vivências. O conceito de *vivência* possui um papel central nos estudos de Vygotski (1996, p. 383), que assim a define:

A vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio [...]. A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio [...]. Toda análise da criança difícil demonstra que o essencial *não* é a situação por si mesma em seus índices absolutos, mas sim *o modo como a criança vive tal situação*. [...] A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança.¹⁷ (grifos meus).

Para Vygotski (1994), o *entorno* “é um fator no campo do desenvolvimento da personalidade e de seus traços humanos específicos, e seu papel consiste em servir de fonte a esse desenvolvimento, ou seja, o entorno é a fonte do desenvolvimento e não seu âmbito.”¹⁸ (p. 20).

A partir dessas considerações acerca do papel desempenhado pela *vivência* e pelo *entorno* na obra de Vygotski, é possível notar que o desenvolvimento da criança constitui um

¹⁶ “El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias.”

¹⁷ “La vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio entre la personalidad y el medio [...]. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio. [...] Todo análisis del niño difícil demuestra que lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo cómo vive dicha situación el niño. El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de este con él se realiza a través de la vivencia y la actividad del propio niño; las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño.”

¹⁸ “[...] el entorno es un factor en el campo del desarrollo de la personalidad y de sus rasgos humanos específicos, y su papel consiste en servir de fuente de este desarrollo, es decir, el entorno, es la fuente del desarrollo y no su ámbito.”

processo dinâmico, ou seja, não é orientado apenas pelos aspectos individuais, nem tampouco somente pelos sociais. Como diz Beatón (2005, p. 202),

[Vygotski] Também critica o contrário, hiperbolizar o social e afirmar que tudo no ser humano é social e cultural, embora afirme que em cada momento, em sua indeterminação, resulte, em última instância o que caracteriza o ser humano e o que o faz tal como é.¹⁹

Neste sentido, a *vivência* tem um papel crucial para a compreensão do *Enfoque Histórico-Cultural*, uma vez que ela esclarece um pensamento difundido no senso comum de que os estudos de Vygotski supervalorizam o meio no desenvolvimento da criança. Para Vygotski, entretanto, é através da *vivência* – a qual é pessoal – que o meio determina o desenvolvimento da criança. Por isso, em uma mesma família, em uma situação familiar idêntica, há alterações diferentes no desenvolvimento das crianças, já que tal situação é vivida por cada uma delas de modo diferente. (VYGOTSKI, 1996, p. 383).

Deste modo, podemos pensar em quão ativo é o papel da criança diante das situações que vivencia durante sua vida. Porém, o âmbito sobre o qual darei mais ênfase nesta pesquisa é o educativo, mais especificamente, o da educação formal. Vygotski (2004) considera importante a “energia ativa do aluno, que em toda a parte deve não viver do alimento que o mestre lhe fornece, mas procurar por conta própria e obter conhecimentos, mesmo quando os recebe do mestre.” (p. 447). O professor passa, portanto, a ter o importante papel de dirigir o processo de aprendizagem do aluno, promovendo saltos qualitativos em seu desenvolvimento²⁰ e não apenas atuando no “papel de simples fonte de conhecimentos, de livro ou de dicionário de consulta, manual ou demonstrador.”

Como podemos ver, o homem tem um papel ativo na aprendizagem de comportamentos tipicamente humanos, por meio das apropriações realizadas nas relações estabelecidas social e culturalmente desde seu nascimento.

Podemos nos perguntar, então, por que isso é relevante para o trabalho do professor. A esta questão, é possível argumentar que, se entendemos que o homem está em processo contínuo de *humanização*, a escola pode – e muito – contribuir para o desenvolvimento dos alunos nesse sentido. Se nos apropriamos de tal concepção de ser humano, ou seja, de que o homem não tem possibilidades finitas (inatas) de desenvolvimento, mas que se desenvolve

¹⁹ “[Vygotski] También critica lo contrario, hiperbolizar lo social y afirmar que todo en el ser humano es social y cultural, aunque afirme que en cada momento, en su indeterminación resulte, en última instancia lo que caracterice al ser humano y lo que lo hace tal cual es.”

²⁰ O papel do professor será aprofundado no momento em que for apresentado o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*.

mais à medida que tem contato com os conhecimentos já produzidos historicamente, por meio de suas vivências, podemos direcionar nossa ação pedagógica a fim de alcançar tais objetivos.

Mas, para promover o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, é preciso, primeiramente, ter consciência da dimensão em que a escola está inserida e da complexidade em que a educação está envolvida. É preciso, antes, apropriarmos-nos da concepção de homem como ser social, cujo desenvolvimento se estende até o final da vida²¹, sendo, portanto, infinito e mediado pela relação estabelecida entre o sujeito e seu entorno, e não dado biologicamente para cada indivíduo. Segundo Vygotski, quando a interação com o entorno é quebrada, “nunca aparecerão os traços [humanos] devidos, se sua única fonte se basear nos instintos hereditários da criança.”²² (1935, p. 24). Portanto, de acordo com o *Enfoque Histórico-Cultural*, as características e comportamentos humanos *não se devem aos aspectos biológicos*, transmitidos hereditariamente, mas *às apropriações realizadas pelo homem por meio de suas vivências* nas relações estabelecidas no entorno social.

Não é preciso ir muito longe para saber que as dificuldades encontradas no âmbito educacional são imensas. A insatisfação de professores e alunos, os resultados de avaliações realizadas periodicamente e a evasão escolar são indícios fortes de que a educação vive uma crise sem paralelo na história (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). Tal crise aparece inclusive nesta pesquisa, por meio da discussão do processo de formação de professores de língua portuguesa, no qual é possível constatar lacunas significativas. Para superá-la, no entanto, parece-me que o primeiro passo deva ser dado em direção à consciência do professor de que ele tem o papel de promover desenvolvimento nos alunos tanto individual quanto coletivamente. Este é um princípio político-social (LUCKESI, 1990) que só se dá à medida que há uma assimilação dos conhecimentos já produzidos histórica e culturalmente pela humanidade.

Luckesi (1990) observa que, apesar de óbvio, o princípio acima elucidado não se concretiza devido ao desempenho do sistema educativo e da conduta individual dos professores. O autor aponta dados acerca do analfabetismo, da evasão escolar e da repetência entre nossos alunos e atribui parte do problema à conduta de um grande número de professores, a qual, segundo ele, muitas vezes, “não está comprometida com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.” (LUCKESI, 1990, p. 11).

²¹ Como diz Paracelso (apud Mézszáros, 2005, p. 23), “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.”

²² “[...] nunca aparecerán los rasgos debidos, si su única fuente se basa en los instintos hereditarios del niño.”

Faz-se necessária, contudo, uma observação acerca do porquê a conduta dos professores acaba se tornando pouco efetiva para a concretização do princípio apresentado por Luckesi, ou seja, de que os indivíduos se desenvolvam tanto individual quanto coletivamente. Além de as condições de trabalho às quais o professor é submetido não permitirem um ambiente reflexivo que propicie seu desenvolvimento e humanização, há ainda um problema de formação dos professores. Muitas vezes, iniciamos nossa prática docente sem compreender a dimensão de nosso papel como mediadores²³ no processo de apropriação pelos alunos dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

É necessário ressaltar que apenas isso não garante o sucesso da prática pedagógica. Aliás, nem se pretende aqui estabelecer uma receita para tal sucesso. Afinal, diante da complexidade do processo educativo e das relações que se dão na escola, não existe possibilidade de se simplificar tudo, procurando uma solução única e imediata para as questões que envolvem o trabalho do professor. Entretanto, ter consciência de que a escola *não* é uma instituição isolada, mas que, pelo contrário, ocupa um lugar dentro de relações sociais histórica e hierarquicamente estabelecidas – nas quais a maior parte da população foi sendo excluída do acesso aos saberes produzidos e, sobretudo, da produção desses saberes – é um passo importante para que o professor dirija sua ação em sala de aula, a fim de garantir que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos e, conseqüentemente, se desenvolvam. Segundo Beatón, Vygotski considera que “o processo de ensino tem de ter uma intencionalidade e estimular a independência, a autonomia e o papel ativo do sujeito, [...] o professor deve organizar, sobre a base deste princípio, seu trabalho; levar em conta esta intenção, este objetivo.”²⁴ (2005, p. 248).

Se nós, professores, entendermos que o trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, apud DUARTE, 2001, p. 43), então poderemos compreender o tamanho de nossa responsabilidade para a reprodução²⁵ e renovação da nossa sociedade. Ao tomarmos consciência de que nosso papel está diretamente

²³ Pode-se dizer que o educador é um mediador no processo de desenvolvimento dos alunos na medida em que contribui para que se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para Vygotski (1993), o ensino só é eficaz quando situado dentro do que ele chama de *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP), conceito que será aprofundado mais adiante.

²⁴ “[...] el proceso de enseñanza tiene que tener una intencionalidad... y también tienen [*sic*] que estimular la independencia, autonomía y el papel activo del sujeto [...] el maestro debe organizar, sobre la base de este principio, su trabajo; tener en cuenta esta intención, este objetivo.”

²⁵ Ver Duarte, 2001, p. 49.

ligado à renovação dos indivíduos e da sociedade, devemos buscar meios de concretizar esse desenvolvimento nos alunos.

Entretanto, incoerentemente, na escola, parece não haver espaço, nem tempo para este tipo de reflexão. Percebemos a predominância de outros tipos de questões que não levam, de fato, ao desenvolvimento dos educandos. No entanto, é necessário atentar às razões pelas quais isso acontece. Luckesi (1990) atribui o problema ao desempenho do sistema educativo e à conduta individual dos professores. Mas, quero, aqui, acrescentar que essa conduta à qual Luckesi se refere muitas vezes pode ocorrer justamente pela falta de consciência do professor da importância de seu papel para o processo de humanização dos alunos e até mesmo da compreensão de como se dá o desenvolvimento humano. Faltam-nos, talvez por um problema de formação, uma dimensão da complexidade em que a escola está envolvida e uma compreensão da totalidade do processo educativo. Isto implica ter uma concepção de *ser humano*, de aprendizagem, de sociedade, o que pode nos levar, portanto, a agir intencional e criticamente em nossa prática docente e a perceber que cada atividade realizada em sala de aula pode potencializar ou despotencializar o desenvolvimento dos alunos.

Concordo com Beatón (2005, p. 244), quando afirma que

Se os educadores, os pais e as mães, se todos aqueles que estão relacionados com a educação das pessoas conhecessem melhor as leis e os procedimentos e os princípios do desenvolvimento psicológico humano e os aplicassem conseqüentemente, então os produtos do desenvolvimento pessoal seriam, possivelmente, melhores.²⁶

A menção a tais leis remete à proposição do que Vygotski (1995, p. 150) chama de *lei genética geral do desenvolvimento cultural*. Para esta lei, toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no plano social e, subseqüentemente, no plano psicológico, primeiro entre os homens, como categoria intersíquica e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsíquica.

Ainda pensando na importância da educação para o desenvolvimento de nossos alunos, diante do que foi até agora exposto, sobretudo diante da lei geral do desenvolvimento cultural formulada por Vygotski (1995), pode-se chegar à conclusão de que é papel do professor buscar atingir aquilo que os alunos podem *vir a ser* por meio do processo educativo. Se, como vimos, o homem está sempre aprendendo algo durante sua vida, ou seja, continuando seu processo de humanização por meio de suas vivências, a educação escolar, quando realizada de maneira consciente e intencional pode – e deveria – potencializar ainda

²⁶ “Si los educadores, si los padres y las madres, si todos aquellos que están relacionados con la educación de las personas, conocieran mejor las leyes y los procedimientos y los principios del desarrollo psicológico humano y lo aplicaran conseqüentemente, entonces los productos del desarrollo personal serían, posiblemente mejores.”

mais esse *vir a ser* nos alunos. Assim, para o professor proporcionar esse desenvolvimento nos educandos, discutirei um dos conceitos mais difundidos da obra de Vygotski: *a zona de desenvolvimento próximo* (doravante ZDP).

A ZDP se refere a tudo aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas imitando o outro, que pode ser o pai, a mãe, o professor ou mesmo uma outra criança cujo desenvolvimento seja mais avançado do que o dela. É necessário, entretanto, atentar para o fato de que esta simples afirmação contém, na realidade, toda a complexidade do processo de desenvolvimento da criança, conforme propõe o *Enfoque Histórico-Cultural*. Isso significa saber que, se a criança não é capaz de fazer algo sozinha, é porque ainda não possui uma formação psicológica bem estruturada e, por isso, precisa da colaboração de outros (VYGOTSKI, 1993). Deste modo, a imitação adquire um papel central para o desenvolvimento:

A imitação, se a interpretamos em sentido amplo, é a forma principal em que se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento. O ensino da linguagem, o ensino na escola baseia-se amplamente na imitação. Porque, na escola, a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, mas a fazer aquilo que ainda é incapaz de realizar, mas que está a seu alcance em colaboração com o professor ou sob sua direção. O fundamental na instrução é precisamente o que a criança aprende de novo. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo das gradações que estão ao alcance da criança, resulta ser *o aspecto mais determinante no que se refere à instrução e ao desenvolvimento*.²⁷ (VYGOTSKI, 1993, p. 241). (grifo meu).

A imitação, para o *Enfoque Histórico-Cultural*, não possui uma conotação negativa, já que é por meio dela que a criança poderá passar daquilo que sabe àquilo que ainda não sabe, constituindo, assim, o novo, que, como vimos, é o que importa no processo de instrução. O novo, no entanto, será aprendido por meio daquilo que a criança é capaz de fazer primeiro com a colaboração de outros e, depois, sozinha.

Desta forma, cabe ao educador conhecer o *nível de desenvolvimento real* (NDR) do aluno e trabalhar dentro de sua ZDP, a fim de que ocorram saltos qualitativos em sua aprendizagem. Um ensino situado na ZDP não postula que se ensine ao aluno algo tão difícil que não seja capaz de aprender, nem tão fácil que ele já saiba e que, portanto, não contribuirá para um salto no seu NDR. Quando o professor leva em conta a ZDP dos alunos, certamente o

²⁷ “La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo. La enseñanza del lenguaje, la enseñanza en la escuela se basa en alto grado en la imitación. Porque en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. Lo fundamental en la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño. Por eso, la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo.”

processo de mediação dos conhecimentos é mais eficaz e a aprendizagem faz mais sentido para os envolvidos²⁸. Para Vygotski (1993), o ensino deve estar localizado na ZDP, uma vez que esta “tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução do que o nível atual²⁹ de seu desenvolvimento.”³⁰ (p. 239).

Podemos nos perguntar, neste momento, se somente os professores que conhecem tais conceitos do *Enfoque Histórico-Cultural* conseguem promover saltos qualitativos na aprendizagem dos alunos e seu conseqüente desenvolvimento. A resposta à questão é negativa. Segundo Beatón (2005, p. 243), em estudos feitos com professores e pais potencializadores e não potencializadores, constatou-se que, entre os primeiros, existe uma explicação e uma prática muito próximas daquilo que postula o *Enfoque Histórico-Cultural*, mesmo não se conhecendo Vygotski e seus estudos. No entanto, no caso do trabalho do professor, parece-nos mais razoável e menos arriscado que se tenha, sim, consciência dessas questões, uma vez que, segundo Beatón (2005, p. 244), Vygotski considera que conseguimos realizar um processo de desenvolvimento mais eficiente quando dominamos as leis da natureza. Além disso, quando compreendemos tais leis, percebemos que a educação faz parte da esfera complexa da atividade humana, devendo ser, portanto, realizada de maneira intencional e não espontânea.

Há que se reconhecer, no entanto, que é difícil pensar um ensino pautado pela ZDP, uma vez que, em um grande número de escolas, parecem predominar conteúdos homogêneos que não levam em conta as diferenças existentes entre as crianças. Seria, então, necessário uma aula diferente, com conteúdos e atividades diferentes para cada aluno? Não se trata disso, até porque nem seria possível. Não podemos esperar que os livros didáticos tragam atividades para alunos com diferentes níveis de desenvolvimento real, e tampouco nós, professores, devemos prepará-las, não só porque seria demasiadamente trabalhoso, ou até mesmo impossível, mas principalmente porque *não* reside nisto o trabalho com a ZDP dos alunos.

Se, como vimos, em um determinado momento, o aluno faz sozinho aquilo que antes só fazia com a ajuda de alguém, é por meio desta interação com o *outro* que ele poderá mudar seu NDR. Esse processo de mediação do trabalho educativo se dá em duas direções, já que aquele que ensina também tem sua ZDP modificada, por meio da relação estabelecida com o outro. Desta forma, no trabalho educativo, o professor pode tentar tirar proveito da

²⁸ No capítulo III (seção 3.2) desta dissertação, será dado um exemplo de como o trabalho que está situado da ZDP é mais eficaz do que quando não está.

²⁹ O *nível de desenvolvimento real* também aparece traduzido como *nível atual de desenvolvimento* (ou *nível de desenvolvimento atual*), tendo, no entanto o mesmo significado nos trabalhos de Vygotski.

³⁰ “[...] tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo.”

heterogeneidade existente na sala de aula e não fazer dela um obstáculo para o êxito da aprendizagem, como comumente acontece. Entretanto, é preciso reconhecer que tal modo de trabalho não é fácil e não acontece rapidamente, uma vez que implica uma mudança radical no funcionamento da estrutura já cristalizada da escola, no conhecimento teórico do professor acerca do desenvolvimento humano, e na didática de cada profissional. O professor, depois de ter contato com o *Enfoque Histórico-Cultural* e entender a dinâmica do processo de desenvolvimento nos seres humanos, pode experimentar, aos poucos, promover a interação entre alunos com diferentes níveis de desenvolvimento real e observar bons resultados em sua aprendizagem³¹.

1.2.1 Implicações da alienação do trabalho educativo

Após as reflexões acerca da ZDP e da importância de o professor dominar os processos do desenvolvimento humano para que seu trabalho se torne mais eficiente, discuto algumas implicações do trabalho educativo quando realizado de forma acrítica e espontânea, ou seja, sem uma reflexão consciente.

Diferentemente de outros tipos de trabalho, a alienação do trabalho educativo prejudica também seu próprio produto, ou seja, a formação do educando. Em outros tipos de trabalho, “O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano.” (DUARTE, 2001, p. 56). Esse fato não ocorre, porém, no caso do trabalho educativo, que, quando não é desenvolvido de maneira consciente e intencional, não proporciona a mediação consciente dos educandos entre suas experiências e os conhecimentos novos que deverão ser assimilados.

A alienação do professor em sua prática docente acaba por prejudicar não só o desenvolvimento individual de cada aluno, mas também o desenvolvimento do próprio gênero humano, na medida em que dificulta o processo de apropriação dos conhecimentos pelos alunos e, desta forma, não garante nem a reprodução, nem a renovação da humanidade. Para Duarte (2001), “não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos.” (p. 51). Por isso, é crucial que o educador tenha uma relação consciente com o trabalho educativo e com suas implicações para a sociedade.

³¹ Também no capítulo III, serão dados exemplos de atividades realizadas por mim em sala de aula com alunos da oitava série do Ensino Fundamental e da primeira série do Ensino Médio durante o ano letivo de 2005.

Além do efeito acima citado no produto do trabalho educativo, a alienação nesse âmbito traz ainda outras implicações para o professor. Observamos que, diante das condições nas quais trabalhamos, nossa atividade acaba se tornando um simples meio de garantir nossa existência, ao invés de ser uma atividade na qual possamos nos reproduzir a níveis cada vez mais elevados como indivíduos pertencentes ao gênero humano (DUARTE, 2001, p. 53).

Desta forma, o trabalho do professor, quando realizado de maneira acrítica e espontânea, segue a lógica das atividades situadas na esfera da vida cotidiana e, por isso, é pautado pelo pragmatismo típico das atividades que compõem essa esfera, não contribuindo para o processo de desenvolvimento do próprio professor, e tampouco para o dos educandos. Contudo, faz-se necessário que o trabalho educativo esteja situado na esfera de atividades não-cotidianas e, portanto, siga uma lógica diferente, em que predominem a reflexão, a homogeneidade, a concentração, e não, ao contrário, o pragmatismo, a heterogeneidade e a espontaneidade típicos das atividades cotidianas.

É importante lembrar que as características que concernem às atividades cotidianas só são prejudiciais quando passam a ser válidas também para as não-cotidianas, em cuja esfera estão a educação, a filosofia e a arte, isto é, objetivações genéricas superiores (para-si). Seria, pois, impossível refletir acerca de todas as ações que realizamos cotidianamente. Por isso, na esfera das atividades cotidianas, de fato, têm de predominar o imediatismo, a espontaneidade e o pragmatismo para que se possa realizar a enorme quantidade de ações situadas em tal âmbito. Uma vez que são as atitudes baseadas na economia de pensamento e na espontaneidade que viabilizam as atividades da vida cotidiana, não se pode dizer que elas sejam sinônimas de alienação. Heller frisa que “A vida cotidiana torna-se mediadora para o não-cotidiano e é sua escola preparatória.”³² (1991, p. 25). Portanto, não se pode prescindir das atitudes da vida cotidiana, não só porque são essenciais em nossa vida, mas também porque “é no processo da vida cotidiana que o homem se apropria das capacidades fundamentais e dos modos de pensamento para transcendê-la” (MELLO, 2000, p. 55).

Assim, cabe à escola e, sobretudo, a nós, professores, ter consciência das especificidades características de cada âmbito – cotidiano e não-cotidiano – para podermos realizar as mediações necessárias a nossos alunos, visando, por meio da criação de novas necessidades, a superar a esfera da vida cotidiana e ter, no trabalho educativo, atitudes condizentes com a esfera à qual ele deve pertencer. Desta forma, é papel da escola, superar a alienação, que, para Mello (2000),

³² “La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo cotidiano y es la escuela preparatoria de ello.”

se manifesta na restrição do acesso às objetivações complexas (isto é, não-cotidianas) e na relação que o sujeito alienado estabelece com as atividades cotidianas; ela [a alienação] não está no pensamento e nas formas de atividade da vida cotidiana, elementos necessários à vida de todo homem (p. 53).

Ao contrário, estamos diante de um fenômeno de alienação quando a estrutura da vida cotidiana não se rompe, mesmo nas situações em que isso deveria ocorrer, como no caso do trabalho educativo, o qual deve ser desenvolvido intencional e criticamente para que o objetivo a que se propõe seja atingido: contribuir para o desenvolvimento dos educandos e da própria sociedade.

1.3 Marxismo e filosofia da linguagem

Ainda buscando uma prática profissional fundamentada teoricamente e pensando especificamente acerca do objeto de estudo da língua portuguesa – a linguagem –, encontrei em Bakhtin (2004) uma consonância de idéias com o que postula Vygotski no *Enfoque Histórico-Cultural*. Como ambos os autores têm como base filosófica o pensamento de Marx, conforme vimos, é possível considerar suas contribuições tanto para a Educação, de uma maneira mais ampla, como especificamente para o ensino de língua portuguesa. Desta forma, Bakhtin, assim como Vygotski, não prescinde do entorno social para desenvolver seus estudos, cujo foco consiste na natureza sócio-histórica da linguagem.

O caráter interativo da linguagem, a qual é entendida a partir de sua natureza sócio-histórica, é a base da teoria bakhtiniana. “A enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 2004, p. 109) e para compreendê-la é necessário entender que ela é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Para Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada por meio da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (2004, p. 123). O entendimento de *língua* é uma das proposições formuladas no ponto de vista bakhtiniano: “A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.” (2004, p. 127).

Se levarmos em conta as afirmações de Bakhtin de que “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*” (2004, p. 124) e de que “A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*” (p. 125), então poderemos compreender a importância disso para o ensino de língua portuguesa na escola. Devido aos métodos utilizados e às atividades realizadas durante

as aulas, os alunos freqüentemente têm a sensação de que a língua é um sistema acabado, contrariamente ao que pensa Bakhtin, para quem ela está em constante mutação.

O tipo de ensino de língua portuguesa que parece predominar em grande parte de nossas escolas não está de acordo com uma concepção de língua que se modifica nas relações interlocutivas dos falantes. Não é raro os alunos terem a sensação de que a língua portuguesa é algo artificial para eles. E não há como tirar-lhes a razão, já que um exemplo disso são as orações estudadas nas aulas de análise sintática, que, muitas vezes, são retiradas de seu contexto e colocadas isoladamente apenas para demonstrar o tipo de oração que está sendo estudado em um determinado momento.

Infelizmente, por terem ocupado espaço há, relativamente, pouco tempo, as idéias de Bakhtin ainda não encontram tanta ressonância nas universidades brasileiras quanto o estruturalismo de Ferdinand de Saussure, cuja teoria lingüística é difundida há muito mais tempo e

parte do princípio de uma tríplice distinção: *le langage*, *la langue* (como sistema de formas) e o ato de enunciação individual, *la parole*. [...] A linguagem não pode ser, segundo Saussure, o objeto da lingüística. Considerada em si mesma, falta-lhe unidade interna e leis independentes, autônomas. Ela é compósita, heterogênea. É difícil não se perder em sua composição contraditória. É impossível, se permanecermos no terreno da linguagem, fazer uma descrição dos fatos da língua. A linguagem não pode ser o ponto de partida de uma análise lingüística. (BAKHTIN, 2004, p. 85).

Para Bakhtin (2004), Saussure distingue “a língua dos atos individuais de enunciação, isto é, da fala” (p. 86) e entende que a língua é social e a fala, individual: “A língua não é função do sujeito falante, ela é um produto que o indivíduo registra passivamente [...] A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e de inteligência [...]” (SAUSSURE, 2000, p. 22).

Segundo Bakhtin, “a fala, tal como Saussure a entende, não poderia ser objeto da lingüística. Na fala, os elementos que concernem à lingüística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam.” (2004, p. 87). Essa predominância do pensamento estruturalista saussureano, com o qual convivemos durante anos em nossa trajetória escolar, acaba por dificultar ainda mais uma transformação necessária em nossas perspectivas de sentido. Afinal, desde nosso processo de alfabetização, somos ensinados a reconhecer as palavras apenas como *sinais*³³ e não como *signos*³⁴, conforme defende a

³³ “O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas o instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele

perspectiva marxista, na qual Bakhtin se fundamenta. “A filosofia marxista da linguagem deve justamente colocar como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica.” (2004, p. 126). É importante salientar aqui que, de acordo com essa perspectiva, o signo é entendido como flexível, mutável, ideológico. Isso porque,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (2004, p. 95). (grifo do autor).

Bakhtin considera que “a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato.” (2004, p. 96). Esta é a denominação que ele atribui a uma das orientações que determinam a linguagem como objeto de estudo, cuja expressão principal é a teoria saussureana. Além disso, outro problema encontrado nessa orientação diz respeito ao fato de os falantes de uma língua não atribuírem sentido às palavras quando estas são entendidas apenas como itens de dicionário, como formas fixas. Para Bakhtin, ao contrário,

[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (2004, p. 95).

Podemos fazer, desta forma, uma analogia com nossas aulas de língua portuguesa, as quais os alunos não consideram significativas, uma vez que, frequentemente, a língua é trabalhada fora de uma situação de uso, isolada de um contexto, ou seja, artificialmente. Em razão disso, analisando as discussões aqui apresentadas acerca dos pressupostos saussureanos e bakhtinianos, parece necessário refletir acerca de nossa prática pedagógica, transformar nossas perspectivas de sentido (MEZIROW, 1991) e realizar ações condizentes com o pensamento de Bakhtin por meio da apropriação de sua concepção de língua e linguagem.

acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 93).

³⁴ Para Bakhtin (2004), “tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia.*” (p. 31). Pode ser considerado signo tudo aquilo que adquira um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes.” (p. 32).

Desta forma, apropriar-se da filosofia marxista da linguagem, elaborada por Bakhtin, significa dar um passo em direção a um ensino de língua portuguesa que considere as situações de uso, o contexto, os objetivos, enfim, tudo o que concerne aos processos enunciativos produzidos pelos envolvidos na interação verbal. Por meio de minha experiência como aluna e professora de língua portuguesa, e da observação dos relatos dos alunos de Letras, apresentados no capítulo II, é possível concluir que esta questão precisa ocupar um espaço considerável no ensino de língua portuguesa, a fim de que ele se torne mais significativo e menos artificial para os educandos.

1.4 Um ensino pensado à luz da linguagem

As concepções de Geraldi (1993), para quem o ensino de língua portuguesa deve ser pensado à luz da linguagem, vão ao encontro do pensamento de Bakhtin (2004). Geraldi questiona o modo como vêm sendo tratados o conteúdo e o ensino de língua portuguesa e, em sua experiência com cursos para professores, procurava mostrar-lhes que nem mesmo eles sabiam o que exigiam que seus alunos soubessem. De fato, o que acontece em muitas aulas de língua portuguesa é mesmo isso: fazemos o planejamento no início do ano letivo, colocando todos os conteúdos que devem ser apreendidos pelos alunos ao final de cada série, de acordo com o que os livros didáticos³⁵ propõem. Muitas vezes os seguimos à risca e nos esforçamos para lhes *transmitir* conceitos que nunca aprendemos, ou de que, às vezes, nem nos lembramos, ou ainda que achamos desnecessários. O que vemos, contudo, é a ineficácia desse método de ensino já que nos sentimos meros *transmissores* de conteúdos que não fazem o menor sentido para a maioria dos alunos e, muitas vezes, nem mesmo para nós, professores.

Para começar a pensar acerca de algumas questões que afetam a ação docente, Geraldi afirma que “o que falta aos professores é teoria” (1993, p. XXIII). Ele diz, ainda, que entre teoria e prática não deve existir uma ponte, pois “a práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos” (1993, p. XXVIII). A teoria, portanto, cuja relação com a prática, segundo o autor, deve ser de interlocução, passa a ter o importante papel de ajudar o professor a explicar (e orientar) sua prática de ensino ou mesmo de embasar as tentativas de transformá-la. Afinal, não se pode esquecer de que, dentro da escola, temos de prestar contas à direção, à coordenação pedagógica e, indiretamente, aos colegas, que fazem uma série de cobranças a respeito do “*conteúdo*” que devemos “*passar*” e do controle que exercemos sobre os alunos

³⁵ Geraldi faz, dessa forma, uma crítica ao uso do livro didático como uma ferramenta usada, muitas vezes, para suprir o despreparo do professor e cita a profecia de Comenius: “tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras.” (GERALDI, 1993, p. 93).

para que sejam *formados*. O que importa, na maioria das vezes, é se conseguimos “manter a disciplina” na classe a qualquer custo. Cria-se uma cultura de que a aprendizagem só ocorre com os alunos em silêncio, copiando “matéria” da lousa e recebendo um “visto” no caderno no final da aula. Entretanto, ao agirmos dessa maneira, não formamos alunos leitores, críticos, autônomos em relação a sua própria aprendizagem. Ao contrário, criamos contextos que somente desvalorizam seu pensamento e reflexividade.

Uma forma de evitar que isso aconteça, segundo Geraldi, seria pensar o ensino de língua portuguesa à luz da linguagem, o que significa pautá-lo pela *interlocução*, “entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 1993, p. 5). Isso implica reconhecer uma série de questões, quais sejam: (a) a *língua* não é um sistema pronto, do qual o indivíduo se apropria, mas é (re)construída pelo próprio processo interlocutivo na atividade de linguagem; (b) a *constituição de sujeitos* se dá pela interação de uns para com os outros, ou seja, “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (1993, p. 6); (c) as *interações* se dão dentro de um contexto histórico e social mais amplo, sofrem as interferências, os controles e as seleções impostas por uma formação social e “se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares” (1993, p. 6) no seu interior e nos seus limites. Essas interações não são, portanto, inocentes, em relação a estas condições.

Geraldi (1993) destaca a necessidade de se partir de atividades epilingüísticas, as quais estão relacionadas ao *uso* da língua em diversas situações em que o aprendiz se encontra, para, só num segundo momento, pensar nas atividades metalingüísticas, que consistem na *sistematização* de conhecimentos sobre a língua, durante as aulas de língua portuguesa. Essa proposta também é apresentada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998) e pela *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do 1º grau* (1991). As atividades metalingüísticas, somente se precedidas pelas epilingüísticas, poderão ter “alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto.” (GERALDI, 1993, p. 191).

Foi principalmente neste sentido que comecei a repensar minha prática docente, já que, geralmente, fazia o caminho inverso: partia de atividades metalingüísticas e, conseqüentemente, o aluno ficava com a sensação de que embora fosse um falante da língua portuguesa, ele não a sabia. Muitas vezes, tal modelo de ensino se reproduz nas escolas sem que haja, por parte do professor, um questionamento sobre a possibilidade de os alunos estarem, ou não, aprendendo algo com isso. Pensando em minha própria prática de ensino, é possível dizer que não me questionava sobre a finalidade dos textos e exercícios trazidos nos

livros didáticos. Apenas trabalhava com eles da mesma forma como meus professores na escola o faziam. Não é raro, afinal, ouvirmos comentários dos alunos de que eles “odeiam e/ou não sabem nada de português”. Contribuímos para tais sensações na medida em que lhes explicamos análise sintática a partir do livro didático, o qual traz exercícios com frases isoladas e apenas define conceitos que (alguns) alunos decoram, mas não entendem. Ao fazermos isso, partimos de uma noção pronta e fixamos apenas a *metalinguagem* utilizada, em vez de provocarmos uma reflexão acerca de situações de uso da língua portuguesa, ou seja, *atividades epilingüísticas*, as quais são entendidas por Geraldi como “condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem.” (1993, p. 191).

A proposta de Geraldi para o ensino de língua portuguesa passa pelo seguinte movimento: “estas reflexões [decorrentes de atividades epilingüísticas], partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função da razão de ser destes textos.” (1993, p. 217). Para ele, o conceito de texto é construído numa relação entre um eu e um tu: “um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado.” (1993, p. 100). A produção de textos (orais e escritos) entendidos dessa maneira é, portanto, abordada como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem. Geraldi diz que, para se produzir um texto (em qualquer modalidade), é preciso saber *o que, por que, para quem e como* dizer o que se tem a dizer. Mais uma vez, encontramos ecos bakhtinianos na proposta de Geraldi: “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)” (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Todos os aspectos abordados por Geraldi, em *Portos de Passagem* (1993), foram importantes para que eu começasse a obter respostas aos questionamentos acerca de minha prática pedagógica. Foi por meio desse livro que pude iniciar um processo de reflexão sobre o quanto me faltavam elementos teóricos para que o ensino da língua portuguesa tivesse alguma significância para meus alunos. Esse fato parece estar relacionado a uma lacuna deixada pelo curso de licenciatura em Letras, o qual não conseguiu estabelecer um diálogo entre teoria e prática de ensino. Até ler *Portos de passagem*, durante o mestrado, não conhecia o conceito de atividades epilingüísticas, por exemplo. Não quero dizer, com isto, que não se pode ser um bom professor de língua portuguesa sem que se tenha conhecimento do que seja esse conceito. No entanto, ele me pareceu fundamental para que possamos direcionar o ensino de língua portuguesa, começando por esse tipo de atividade.

Por isso, apropriar-me de uma fundamentação teórica consciente acerca do ensino de língua portuguesa, partindo de atividades epilingüísticas, e não metalingüísticas, foi crucial para minha prática pedagógica, na medida em que as propostas de Geraldi permitiram-me uma abertura de perspectivas, um modo diferente de olhar o ensino de língua portuguesa. Este, quando pensado à luz da linguagem, como postula Geraldi, o qual se fundamenta em Bakhtin, parece muito mais interessante e significativo para os alunos, uma vez que envolve diferentes contextos de enunciação e se constitui como espaço de interlocução entre os falantes. Além disso, parece-me que a leitura de *Portos de passagem* possa contribuir também para aqueles professores que já ministram suas aulas partindo das atividades de uso da língua para, posteriormente, sistematizá-la, no sentido de fundamentar essa prática teoricamente. Afinal, quando o professor age consciente e intencionalmente, parece ter mais possibilidades de direcionar seu trabalho, na busca por melhores resultados, do que quando o faz espontânea e intuitivamente.

1.5. As idéias factíveis

Após ter uma compreensão do processo que deveria ser realizado para que houvesse as mudanças necessárias no modo como minhas aulas eram ministradas (seguindo os modelos de aulas que tinha quando aluna, partindo de atividades metalingüísticas), outras leituras contribuíram para sustentar essas transformações em minhas perspectivas de sentido. Dentre elas estão dois livros de Josette Jolibert: *Formando crianças leitoras* e *Formando crianças produtoras de textos*. Ambos relatam atividades desenvolvidas com professores do ensino de 1º grau (hoje chamado de Ensino Fundamental), que participaram de uma pesquisa-ação, envolvendo processos de transformação em suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita.

As propostas de Jolibert para o ensino da leitura e da escrita estão intimamente ligadas, uma vez que o domínio de ambos os processos é fundamental para a formação de alunos autores. Partindo desse princípio, é possível afirmar que a proposta metodológica da autora e de seus colaboradores caminha em direção à constituição de indivíduos autônomos, não só no sentido de terem o que dizer, mas também de saberem como fazer isso. Existe a preocupação de que o professor faça com que seus alunos estejam atentos e sistematizem as estratégias de que fizeram uso no desenvolvimento de quaisquer atividades, sejam elas concernentes ao processo de leitura ou ao de produção de textos escritos.

Contrariamente às práticas vigentes nas escolas, Jolibert propõe a produção de textos a partir de uma situação real de comunicação e não *redações* que não tenham uma finalidade diferente daquela de “fazer” o aluno escrever. Para isso, a autora adota a pedagogia de projetos, a qual “permite viver em uma escola apoiada no real, aberta para as muitas relações com o exterior: as crianças nela trabalham ‘*de verdade*’ e possuem os meios de se afirmar” (JOLIBERT, 1994a, p. 34). Por meio dessa pedagogia, a criança não executa os projetos passivamente, mas “conhece seus objetivos; aprende a planejar seu trabalho, que irá se estender por várias sessões; irá produzir um tipo de texto identificado desde o começo; engaja-se pessoalmente na escrita; tem necessidade de uma turma para confrontar e melhorar sua produção” (JOLIBERT, 1994a, p. 34).

Esta é, contudo, uma prática muito distinta daquela com a qual a maioria dos professores costuma trabalhar. Em razão disso, adotar a proposta metodológica de Jolibert torna-se, segundo ela própria, um “processo desconcertante” não para o aluno, mas para o professor, que é “marcado por anos vividos com outra abordagem de leitura” (1994b, p. 49). Já com relação aos alunos, se a proposta de Jolibert para o ensino da leitura fosse adotada na escola, não existiria nada mais natural do que viver situações em que aprender a ler significasse: atribuir sentido a um escrito a) a partir de um verdadeiro questionamento; b) nascido de uma real necessidade (informação/prazer) e c) tirando de todos os indícios que podem ser coletados hipóteses de sentido verossímeis e verificando-os. Para Jolibert (1994b), portanto, seriam os professores e não os alunos que encontrariam empecilhos numa nova abordagem do ensino da leitura na escola.

Uma das contribuições mais importantes de Jolibert (1994b) para a formação de crianças leitoras concerne aos sete níveis de conceitos lingüísticos e aos sete níveis de indícios de leitura apresentados por ela. Para Jolibert, a leitura pode ser considerada como um vaivém destes níveis: 1) a noção de contexto (de um *texto*, não de uma palavra); 2) principais parâmetros da situação de comunicação; 3) tipos de textos; 4) superestrutura; 5) lingüística textual; 6) lingüística da frase; 7) palavras e microestruturas que as constituem. Como se pode ver, a importância destes sete níveis consiste em trabalhar o texto como um todo e, gradativamente, as partes menores de que ele é constituído. É uma proposta que, freqüentemente, vai totalmente de encontro ao que vemos e fazemos na escola: ao se ensinar a leitura para a criança, costuma-se fazer o caminho inverso, ou seja, parte-se de letras, sílabas, palavras, frases e, apenas por último, chega-se ao texto.

Considerarei muito importante conhecer as propostas de Jolibert para o ensino de língua materna, uma vez que estas me apresentaram outra perspectiva para o trabalho com leitura e

produção de textos. É interessante fazer uma análise mais detida do significado que as propostas da referida autora teve para meu trabalho em sala de aula. Será que tais propostas fariam tanto sentido se eu não estivesse vivenciando as experiências de leitura e produção de textos na escola? Muito provavelmente, não. Talvez seja justamente esta a causa de muitos professores em formação não estabelecerem mediações entre teoria e prática de ensino, já que foi minha necessidade de ressignificar a prática docente que me levou a estabelecer uma relação de interlocução entre aquilo que lia e o que tentava fazer em sala de aula.

1.6 Mais propostas

Apenas a leitura de parte desses dois livros de Jolibert poderia ser um bom suporte para a mudança que buscava em minhas perspectivas de sentido. No entanto, é válido destacar outras contribuições que julguei importantes para pensar o ensino de língua portuguesa e tentar, assim, torná-lo mais significativo para meus alunos.

As propostas de Kaufman & Rodríguez (1995) para o ensino da leitura na escola vão ao encontro daquelas apresentadas por Josette Jolibert (1994). As autoras levantam vários aspectos que podem nortear o modo de se ensinar a leitura às crianças. Para elas, é papel dos professores propiciar um encontro adequado entre as crianças e os textos para que elas se tornem pessoas que escrevem. Isso significa, sempre que necessário, poder “valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia” (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995, p. 4).

As autoras, assim como Jolibert, atentam para a importância de se trabalhar com textos que circulem no entorno social em vez de se adotar a prática recorrente de ensinar a combinar letras para formar sílabas, sílabas para formar palavras, palavras para formar orações e assim sucessivamente, até se chegar ao texto.

Além disso, para as autoras, deve haver um “deslocamento da luz no cenário: a criança ocupa o lugar central, e o professor passa à zona das sombras” (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995, p. 4). Isso não significa, entretanto, abandonar a criança no processo de aprendizagem, esperando que ela construa sozinha seu conhecimento. O professor tem o papel fundamental de mediar tal processo, e uma das formas de fazê-lo é trabalhar construtivamente o erro, isto é, “criar situações de contato, exploração, reflexão *sobre* a produção *de* textos que permitam aos alunos otimizar seu aprendizado, aproveitando, desse modo, ao máximo suas possibilidades” (p. 4). Para as autoras, este é um caminho difícil, mas muito gratificante.

Assim como Jolibert (1994a, 1994b), Kaufman & Rodríguez (1995) também criticam o modo fragmentado como o professor geralmente “ensina” os conteúdos aos alunos, dividindo-os, muitas vezes, em “a hora da análise sintática, a hora da leitura, a hora da redação” (p. 5). Segundo elas, o ensino poderá ser significativo por meio da elaboração de *projetos didáticos* a fim de promover uma situação real de comunicação entre as crianças. Em contrapartida, quando se ensina de maneira desarticulada e dissociada, sem a elaboração de projetos, é muito difícil que as crianças se tornem boas leitoras e produtoras de textos. É possível que algumas delas até o consigam, *mas isso acontecerá independentemente do ensino e não graças a ele*.

Quando me deparei com essa constatação – que é um tanto quanto alarmante – posso dizer que senti, concomitantemente, um misto de consternação e necessidade de, ao menos, tentar mudar esse quadro para meus alunos. Não queria que esta fosse uma realidade também para eles. Por isso, cada vez mais procurava elementos que me ajudassem a transformar minhas perspectivas de sentido para construir uma prática docente que tivesse um embasamento teórico consistente, o qual abrangesse desde o processo de desenvolvimento humano até a apropriação da língua portuguesa, e fosse, desta forma, consciente e intencional.

1.7 Algumas considerações até aqui

Para finalizar a discussão apresentada neste capítulo acerca do papel do professor e do ensino de língua portuguesa pensado à luz da linguagem, é importante retomar o que pode ser considerado de extrema necessidade para que o trabalho educativo cumpra seu objetivo de promover o desenvolvimento individual e coletivo dos educandos: cabe ao professor conceber o ser humano como um ser de natureza social. Esta questão passa por um ponto central, que é o de entender que a educação tem o papel de promover o desenvolvimento dos alunos, humanizando-os, tornando-os cada vez mais capazes de ter autonomia, de se apropriar dos conhecimentos produzidos sócio-culturalmente e de, a partir deles, produzir o novo e dar saltos em direção a lugares possíveis e melhores. Esta concepção de desenvolvimento entende que o ser humano pode *sempre*, até o último momento de sua vida, continuar seu processo de humanização.

Neste sentido, também o professor nunca deixa de se desenvolver e continua seu processo de humanização por meio das mediações que deve estabelecer no trabalho educativo. Para isso, como vimos, é importante que diferencie as atividades cotidianas (pautadas pela espontaneidade, heterogeneidade e pragmatismo) das não-cotidianas (em que predominam a

homogeneidade e a reflexão), e direcione seu trabalho para esta segunda esfera. Assim, o professor poderá buscar a superação da alienação que envolve o âmbito educacional e promover não só o desenvolvimento dos educandos, mas também seu próprio desenvolvimento.

Ter esta compreensão do que o *Enfoque Histórico-Cultural* entende como base para o desenvolvimento humano foi essencial para a (re)construção de minha prática pedagógica, uma vez que permitiu o entendimento de questões importantes para o trabalho docente. Antes, no entanto, foi necessário um questionamento acerca do trabalho que vinha desenvolvendo, o qual, como já foi dito, parecia se basear exclusivamente em minha experiência anterior como aluna do ensino básico. Aos poucos, fui me acostumando com a idéia de desenvolver uma prática docente que fosse coerente com os princípios do *Enfoque Histórico-Cultural*. A mudança de perspectivas de sentido, conforme propõe Mezirow, foi, desta forma, a responsável pela busca de uma teoria que satisfizesse minha necessidade de (re)construir meu trabalho em sala de aula.

O ponto em comum entre Vygotski e Bakhtin (conforme já vimos, ambos fundamentam seu trabalho na filosofia marxista) foi essencial para que pensasse meu trabalho como professora, partindo de questões mais gerais, como o papel da educação para o desenvolvimento humano, e direcionando para a especificidade da prática de ensino de língua portuguesa. Neste sentido, as questões trazidas por Vygotski parecem ser recorrentes em Bakhtin (2004), que também coloca seu objeto de estudo (a linguagem) na perspectiva de Marx. Por último, tratando do ensino de língua portuguesa, temos as propostas de Geraldi (1993), cuja concepção de linguagem foi trazida de Bakhtin.

Desta forma, a relação estabelecida entre estes três autores contribuiu para que ressignificasse meu trabalho como professora e conhecesse aspectos que, hoje, julgo essenciais para desenvolver minha prática docente. Não me parece possível, pois, imaginar meu trabalho em sala de aula sem a devida reflexão e compreensão de todas as discussões até aqui apresentadas. É neste movimento de refletir acerca da prática com e como uma teoria, o que Geraldi (1993) chama de *práxis*, que parece estar o sentido do trabalho docente. Assim, não poderia supor, portanto, que as leituras e as propostas de apenas esses autores encerram a discussão acerca dos problemas do ensino de língua portuguesa. Ao contrário, o aprofundamento de leituras teóricas e a constante busca reflexiva do professor por seu próprio processo de humanização devem continuar enquanto houver possibilidades de aprender e de ensinar, ou seja, sempre.

CAPÍTULO II – O QUE PENSAM OS FUTUROS PROFESSORES?

Para mim, o fato de o sistema escolar dar o professor como formado poderia significar que, tendo ultrapassado as barreiras, ele estaria pronto para exercer seu trabalho, com a autonomia que as condições históricas lhe permitissem. Autonomia e competência.”

(Geraldi)

Neste capítulo, apresento e analiso trechos de narrativas, relatos e textos dissertativos retirados de *portfolios* elaborados por alunos do quarto ano de Letras de uma universidade pública paulista, durante as aulas de *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado*, no ano de 2004. É importante lembrar que o curso de Letras dos participantes da pesquisa, formandos do ano de 2004, é o mesmo que eu fiz, porém, tendo me formado um ano antes. Foi interessante, portanto, reviver, durante as aulas observadas, as inquietações, dúvidas, medos e expectativas de quem estava prestes a concluir o mesmo curso de licenciatura que eu, recém-formada e pesquisadora, uma vez que já estava em outra etapa de minha vida. Por outro lado, como ainda não havia começado a lecionar no ensino público, mantinha muitos questionamentos semelhantes aos dos participantes da pesquisa.

Os trechos dos textos analisados neste capítulo foram retirados de várias atividades realizadas pelos participantes da pesquisa, quais sejam: I) *dissertação acerca de termos da carta não-enviada*, na qual refletiam acerca de uma carta endereçada a algum professor atual ou antigo que, por qualquer razão, tivesse marcado positiva ou negativamente suas vidas; II) *eu-professor* (que contemplava três partes: *o professor que eu sou*, *o professor que eu temo ser* e *o professor que eu quero ser*); III) *meu primeiro dia de estágio*, em que deveriam relatar suas primeiras impressões acerca do estágio de observação que estavam realizando; IV) *fichas de reflexão dos estágios*, em que refletiam acerca das aulas às quais assistiam durante o período de estágio.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, eles foram identificados com nomes fictícios. Para facilitar a localização dos arquivos de dados, há um código alfanumérico colocado após os nomes, formado pelas letras M (que indica sexo masculino) e F (sexo feminino) e um número colocado aleatoriamente. As atividades de onde os trechos dos textos foram retirados estão identificadas conforme a numeração utilizada no parágrafo anterior.

2.1 Escolhas: Os temas selecionados para a pesquisa

O presente capítulo aborda dois grandes temas selecionados a partir da leitura dos *portfolios* desenvolvidos pelos participantes da pesquisa, nos quais eles relatam suas reflexões acerca dos estágios de observação que realizaram durante o primeiro semestre de 2004. Na primeira parte, são analisados excertos de textos em que os professores em formação expressam suas expectativas em relação à profissão docente. A segunda parte contempla a maneira como alguns formandos de Letras entendem a questão da teoria para a prática de ensino (sua própria prática e a dos professores cujas aulas foram acompanhadas por eles durante os estágios).

A escolha de tais temas foi se constituindo aos poucos, à medida que as mudanças no projeto inicial da pesquisa (narradas na Introdução) começaram a ocorrer durante a realização das disciplinas cursadas no mestrado. É importante lembrar que, simultaneamente às disciplinas, outro fator crucial que motivou os questionamentos cuja compreensão busco nesta pesquisa foi minha atividade docente com o ensino de língua portuguesa. As reflexões deflagradas nas disciplinas do mestrado e as situações vivenciadas na escola levaram-me a pesquisar outros tipos de problema que estavam diretamente relacionados àquele momento de minha vida profissional. Por isso, decidi analisar os trechos dos *portfolios* dos participantes da pesquisa de outra perspectiva, dando ênfase aos dois temas há pouco mencionados: (a) as expectativas em relação à profissão docente que os futuros professores têm no quarto ano de Letras; e (b) a importância que os participantes dão (ou não) à questão da teoria para a prática de ensino.

A idéia inicial para a seleção de trechos das narrativas era analisar apenas o modo como os alunos do quarto ano de Letras que participaram da pesquisa entendiam a importância de se orientar o trabalho docente por uma teoria. No entanto, por se tratar de um banco de dados com um material bastante rico de reflexões acerca da profissão docente, optei por incluir na pesquisa as expectativas dos professores em formação com relação à profissão que escolheram. Tal aspecto interessava-me muito devido ao fato de que, em 2004, eu também estava prestes a assumir meu cargo de professora na rede pública de ensino. Além disso, pareceu-me relevante analisar essas expectativas e anseios com relação à profissão para compreender, também, o próprio trajeto que eu havia percorrido em minha formação. Desta forma, acredito que tenha sido possível obter uma dimensão mais abrangente do que os professores em formação pensam acerca da profissão docente e de questões diretamente

relacionadas a ela. Por meio da análise dos dados, a qual será apresentada neste capítulo, pretendo levantar possíveis compreensões dos diversos aspectos que permeiam o trabalho educativo, sob o olhar daqueles que, em um curto espaço de tempo, ocupariam o importante papel de mediadores nos processos de ensino e aprendizagem de seus futuros educandos: os alunos do quarto ano de Letras.

2.2 Pensar narrativamente: um método de pesquisa

A metodologia escolhida para este estudo é a Pesquisa Narrativa, descrita nos trabalhos de Clandinin & Connelly (2000). Essa modalidade de pesquisa utiliza as narrativas dos participantes e do próprio pesquisador (como utilizei até o momento, deste a Introdução desta dissertação), como ponto de partida para a produção de sentidos acerca do fenômeno a ser investigado. Segundo Telles (2002b), na Pesquisa Narrativa “as histórias pessoais e profissionais dos professores (e outros envolvidos no processo educacional) funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida” (p. 106). Nesse sentido, ao analisar o material coletado (narrativas de professores de língua portuguesa em formação), como pesquisadora, escrevo outras narrativas, produzindo sentidos acerca das narrativas escritas pelos participantes.

A Pesquisa Narrativa é fundamentada no conceito de *experiência*, de Dewey. Para Clandinin & Connelly (2000, p. 2), Dewey transforma um termo comum da linguagem dos professores (experiência) em um termo de pesquisa que permite melhores compreensões da vida educacional. “A Educação e os estudos educacionais são uma forma de experiência. Para nós, a narrativa é a melhor maneira de representar e compreender a experiência³⁶” (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 18). Neste sentido, a Pesquisa Narrativa é uma forma de narrar experiências, de pensá-las narrativamente. Por meio da narrativa, é possível viver, contar, reviver e recontar as histórias pessoais e profissionais dos professores. Telles, fundamentando-se em Clandinin & Connelly, afirma que o pesquisador

escreve narrativas – textos de pesquisa, nos quais produz significados e estabelece relações (não causais) entre as histórias, chegando a *unidades narrativas*; isto é, núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Em sua análise das histórias, o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para o participante. (TELLES, 2002b, p. 107).

³⁶ Education and educational studies are a form of experience. For us, narrative is the best way of representing and understanding experience.

Desta forma, ao ler as narrativas, selecionei os dois grandes temas que são aqui analisados: as expectativas dos futuros professores acerca da profissão docente (seção 2.4) e a relação que eles estabelecem entre teoria e prática de ensino (seção 2.5). Dentro do primeiro tema, há outros subtemas: a inexperiência (2.4.1); o papel do estágio de observação (2.4.2); o professor tradicional (2.4.3); as perspectivas pessimistas (2.4.4) e otimistas (2.4.5) em relação à profissão; a crença dos professores nos *dons* para a profissão (2.4.6); o professor-amigo (2.4.7) e a perspectiva da religião (2.4.8). Dentro do segundo tema, é possível encontrar a equivalência entre teoria e técnica de ensino (2.5.1, 2.5.2, 2.5.3 e 2.5.4); o distanciamento entre teoria e prática docente (2.5.5 e 2.5.6); a falta de uma teoria para o trabalho em sala de aula (2.5.7 e 2.5.8); o medo de se ficar preso a uma cartilha (2.5.9).

A proposta feita pelo professor da disciplina de *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado* era a de proporcionar um contexto de reflexão para os futuros professores, por meio da escrita de narrativas acerca de suas experiências trazidas dos estágios. Desse modo, eles refletiam e produziam sentidos sobre o que encontravam nas escolas. Esse fato é bastante relevante porque tal proposta constituiu um diferencial da disciplina a partir daquele ano (2004). Isso porque, no ano em que me formei, pela proposta do relatório de estágio, deveríamos nos limitar a meramente descrever as aulas que observávamos, tomando cuidado para não criticar ou julgar o trabalho daquele professor que estava nos recebendo. Apesar de compreender a intenção da professora em não querer ser injusta com os professores que concordavam em receber estagiários em suas aulas, penso que tal proposta acabou corroborando a lacuna deixada em minha graduação. Se uma das possíveis causas da falta de diálogo entre teoria e prática de ensino, no curso de Letras que serviu de cenário para a pesquisa, é o pouco tempo dedicado à disciplina de *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado*, penso que todos os recursos de que dispúnhamos deveriam ter sido aproveitados para discutir as práticas observadas durante os estágios.

Desta forma, devido à proposta feita aos participantes desta pesquisa para que escrevessem narrativas, produzindo sentidos acerca de suas experiências, e não apenas descrevessem o que observavam, na condição de pesquisadora, pude produzir os textos de pesquisa que ora apresento nesse capítulo.

Ao longo da análise, dialogo com os pressupostos teóricos apresentados no primeiro capítulo da dissertação, à medida que é possível estabelecer relações entre estes e o que dizem os futuros professores, embora essas relações não fiquem no nível da consciência e estejam implícitas em seus relatos. Tal diálogo apresenta-se como consequência da perspectiva teórica

da qual me apropriei durante o desenvolvimento da pesquisa para produzir possíveis sentidos a partir do material aqui utilizado.

2.3 Minha opção por uma abordagem à análise dos dados: A hermenêutica de Gadamer

A interpretação de trechos dos *portfolios* elaborados pelos participantes da pesquisa é feita de acordo com a hermenêutica de Gadamer (1997, 1998), cujo objetivo é compreender o objeto de estudo de maneira mais profunda e não apenas superficialmente. Segundo Gadamer (1998, p. 18), é preciso olhar para além do sentido imediato daquilo que se oferece a nossa interpretação (textos, tradição oral e tudo o que nos é transmitido pela história) para descobrir o “verdadeiro” significado que esteja aí escondido.

A hermenêutica é considerada uma teoria ou filosofia de interpretação e visa a compreender o objeto de estudo além de sua aparência, procurando revelar e esclarecer os significados mais profundos que não estão explícitos em um texto (ou em tudo o que possa ser interpretado, tal como um gesto, um evento histórico e uma experiência, por exemplo). Por meio da hermenêutica, é possível compreender não só o próprio ser humano, mas também o mundo no qual ele vive, sua história e sua existência. Isto porque a tarefa da hermenêutica [...] não concerne apenas à recomendação de um método (GADAMER, 1998, p. 62), mas, ao contrário, adquire uma dimensão maior, sendo vista como algo inerente à totalidade da experiência humana (NUNES JÚNIOR, 2002).

Para a hermenêutica gadameriana, não existe diferença entre a interpretação e a compreensão, uma vez que compreender é sempre interpretar. A interpretação é entendida como o comportamento reflexivo que temos diante da tradição. Isso implica, portanto, uma posição crítica em relação a verdades que são tradicionalmente aceitas. Nas palavras de Gadamer, “A consciência histórica já não escuta beatificamente [*sic*] a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios” (1998, p. 18).

Segundo Gadamer (1997, 1998), a interpretação deve começar por uma reflexão do intérprete acerca das idéias preconcebidas que resultam da situação hermenêutica em que ele se encontra. Para isso, ele deve legitimá-las, investigando sua origem e seu valor. Neste sentido, o papel do intérprete é o de se fazer um *mediador* entre o texto e a totalidade nele subentendida. A hermenêutica gadameriana ressalta a importância de o intérprete “abrir-se ao

dizer do outro”, sem que isso implique, no entanto, a desvalorização de suas próprias idéias e opiniões prévias:

Quem quer compreender um texto, em princípio, [está] disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem “neutralidade com relação à coisa, nem tampouco auto-anulamento, mas inclui apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias. (GADAMER, 1997, p. 405).

Este é o trabalho que buscarei desenvolver ao compreender o modo como as questões levantadas neste capítulo³⁷ aparecem diluídas nos *portfolios* dos participantes da pesquisa: a partir de meu *horizonte hermenêutico*, opiniões prévias e expectativas com relação aos dados, farei a análise do material utilizado (os *portfolios*), buscando a construção de um novo horizonte presente. Desta forma, concordo com Gadamer, quando afirma que

[...] experimentamos com toda força uma necessidade de construir em nós uma consciência que dirija e controle as antecipações implícitas em nossos processos cognitivos. Com isso, nos asseguramos de uma compreensão verdadeiramente válida, já que intimamente ligada ao objeto imediato de nossas intenções. É isso o que Heidegger quer dizer quando afirma que “nós asseguramos o nosso tema científico pelo desenvolvimento de nossos conhecimentos adquiridos ou de nossas visões prévias e de nossas antecipações segundo as “coisas mesmas”, das quais aquelas constituem o horizonte. (GADAMER, 1998, p. 64).

Neste sentido, é importante ressaltar que, de acordo com o pensamento gadameriano, é principalmente pela subjetividade do autor que pode surgir a compreensão (GADAMER, 1998, p. 59). Pensando nisso, serão consideradas, nesta pesquisa, a subjetividade dos autores das narrativas – alunos do quarto ano de Letras de uma universidade pública paulista – e minha própria subjetividade como autora deste estudo, o qual trata das representações dos participantes acerca da profissão docente durante o último ano de graduação.

É possível dizer que os *portfolios* constituem uma das partes da totalidade da disciplina em questão, uma vez que acompanhei também as discussões e demais atividades realizadas durante as aulas, as quais incluem relatos acerca dos estágios, debates acerca de certas situações comuns em sala de aula, dentre outras. Entretanto, considero que os *portfolios*

³⁷ Tais questões, conforme já mencionado, referem-se (1) às expectativas em relação à profissão docente que os futuros professores têm no quarto ano de Letras; (2) à importância que os participantes dão (ou não) à questão da teoria para a prática de ensino.

sejam, realmente, a parte mais importante para se usar na pesquisa, devido ao fato de que é possível, por meio deles, ter acesso às objetivações dos alunos acerca das observações e experiências pelas quais estavam passando ao voltar para a escola, na condição de estagiários e, portanto, professores em formação.

Considero importante mencionar as demais atividades desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa das quais participei, porque isso vai ao encontro da importância dada pela hermenêutica à questão da totalidade. Aliás, essa convivência que tive com os formandos em Letras, durante o ano de 2004, foi decisiva para a escolha dos participantes da pesquisa, conforme já mencionei na Introdução desta dissertação.

Neste sentido, retomando a questão da totalidade, acima citada, os trechos aqui analisados fazem parte de textos contidos nos *portfolios* produzidos pelos participantes da pesquisa, na condição de professores em formação. Os *portfolios*, por sua vez, contêm uma síntese não só das experiências dos participantes com relação aos estágios de observação, mas também muito de sua subjetividade e de suas expectativas com relação à profissão docente. São estes sentidos que procurarei compreender (ou interpretar) ao longo deste capítulo de análise, estabelecendo, assim, um diálogo hermenêutico com os trechos selecionados dos *portfolios* dos participantes.

É importante ressaltar que os textos foram digitados pelos próprios autores e não houve alterações nem na formatação (com exceção dos trechos sublinhados por mim para destacá-los), nem na ortografia dos textos dos participantes. Os trechos aqui destacados mantiveram, portanto, sua forma original, conforme seus autores os produziram. Entre parênteses, estão a numeração (algarismos romanos) relativa às atividades dos *portfolios* de onde os excertos foram tirados, bem como páginas e as linhas onde estão localizados no apêndice³⁸.

2.4 Que expectativas têm os futuros professores?

Esta seção da análise dos dados traz trechos dos *portfolios* nos quais os alunos do quarto ano de Letras se expressam acerca de suas expectativas em relação à profissão docente. Por meio da leitura dos excertos aqui apresentados, é possível verificar alguns traços recorrentes entre os professores em formação, participantes dessa pesquisa.

³⁸ O código alfanumérico após os nomes dos participantes foi utilizado para facilitar a localização dos arquivos de onde os excertos foram retirados, já que havia muitos arquivos que compunham os *portfolios*. No apêndice, constam apenas as narrativas completas em que os excertos utilizados aparecem e não todas as atividades contidas nos *portfolios* dos participantes.

O aspecto mais patente, nesses relatos, é a falta de experiência e o conseqüente despreparo que sentem para iniciar o exercício docente. Os alunos afirmam que o fato de já estarem no quarto ano de Letras não parece suficiente para que eles assumam outro papel na sala de aula: deixem de ser alunos e se tornem professores. A insegurança, trazida pela inexperiência como professores, está relacionada tanto à falta de conhecimento acerca dos conteúdos específicos de língua portuguesa e/ou estrangeira, quanto à falta de conhecimento no que diz respeito ao modo como devem agir diante das mais variadas situações que podem ocorrer numa sala de aula, conforme presenciaram nos estágios de observação. Os alunos acreditam que não têm acesso a tais conhecimentos durante os seus cursos de graduação e, desta forma, não se sentem preparados para ingressar no magistério.

2.4.1 “Como professor iniciante, busco experiência”

Fábio M-20 (II; p. 126, l. 46-51)

Entretanto, como professor em formação, e que logo obterei o título de professor em Letras, acredito que a inexperiência seja um grande desafio. Essa inexperiência, eu creio que seja mais relacionada aos conteúdos que eu deveria saber. Estou no último ano do curso e penso que tenho muito a aprender ou então que a Universidade não me preparou suficientemente para enfrentar uma sala de aula na tão afamada “rede”. No que confere a postura, a prática pedagógica e a minha didática, com o tempo eu irei amadurecendo e construindo uma consciência do que é viável ou não no processo de ensino-aprendizagem.

Olga F-38 (III; p. 142, l. 3-7)

A professora corrigia os exercícios e a classe não parava de falar e falavam alto demais. A professora tinha que gritar para aqueles que estavam interessados em ouvir. Conclusão: me deu uma dor de cabeça horrível! Não pude deixar de pensar em como seria quando eu fosse dar aula. Me questionava: será que eu conseguirei controlar a disciplina dos alunos? Será que terei forças para continuar quando meus objetivos não forem atingidos? Não conseguia obter respostas, pensei em várias coisas, mas acho que somente tentando poderei ver.

Cibele F-51 (II; p. 127, l. 17-19)

Apesar de estar no último ano do curso de Letras, ainda não me sinto suficientemente confiante para lecionar língua portuguesa e língua estrangeira. Tudo o que tenho visto, ouvido e lido, ao invés de ajudar-me por vezes tem me feito tomar mais consciência de que ainda não estou preparada para a prática da sala de aula.

Mateus M-35 (II; p. 127, l. 40-46)

Iniciar-se numa profissão não é fácil, porém, quando a profissão escolhida é a profissão do seu sonho, nada fará que você desanime. Como professor iniciante, busco experiência, contudo não acredito que seja possível tornar-se um professor experiente a ponto de acreditar que a experiência seja suficiente para o resto da vida.

Pode parecer que estou sendo contraditório, pois um dos adjetivos escolhido por mim para o professor que desejo me tornar é experiente, mas acredito que a vida é uma eterna escola e que devemos estar aptos a aprender a cada momento, talvez então, tenha me equivocado no início da tarefa, porém creio que ao rever minha opinião já esteja me tornando um melhor professor.

É possível constatar que Fábio, Olga e Mateus acreditam que, com a prática docente, depois de formados, poderão ter mais segurança e consciência (para usar as palavras de Fábio) acerca do que deve ou não ser feito em sala de aula. Parece natural, para esses três professores em formação, que a universidade não consiga ensiná-los a lidar com questões que não se refiram ao conteúdo específico de língua portuguesa ou estrangeira. Este pode ser mais um indício da crise de identidade do curso de Letras (não se dar conta de que sua função seja formar professores), uma vez que os próprios professores em formação não consideram um grande problema que o curso não os prepare para o que se refere “à postura, à prática pedagógica e à didática.” Fábio e Olga deixam isso explícito no final de seus excertos. O problema maior parece ser o que se refere ao ensino de conteúdos específicos, cuja responsabilidade deve ser, sim, do curso de Letras³⁹. Mas, será que o curso tem “toda” a responsabilidade? Talvez aquela de promover a conscientização dos alunos quanto ao fato de que eles serão, em um curto espaço do tempo de graduação, professores de línguas materna e estrangeira. No entanto, não podemos negar o fato de que muitos alunos de Letras passam os seus anos de graduação meramente assistindo às aulas que lhe são oferecidas, sem procurar as leituras, as atividades acadêmicas de pesquisa e ensino relativas à profissão que já escolheram ao ingressarem no curso. Somado a isso, há a questão que venho levantando desde o início deste estudo: a falta de diálogo entre teoria e prática de ensino, talvez pela estrutura do curso, que conta com a disciplina de prática de ensino apenas no último ano.

Depreendo do relato de Fábio que a falha da universidade, para ele, incide, senão unicamente, mais no fato de ele se sentir despreparado com relação “aos conteúdos que deveria saber”. Cibele sente-se igualmente despreparada no que concerne ao ensino de línguas portuguesa e estrangeira. Não é possível, contudo, afirmar com certeza a parcela de responsabilidade que eles assumem para si neste excerto. Na realidade, parecem colocar grande parte, ou toda a responsabilidade, no curso, cujo término não consideram suficiente nem para tê-los preparado para lidar com os conteúdos específicos de línguas.

³⁹ A reclamação desses futuros professores acerca do despreparo que sentem em relação aos conteúdos específicos de língua portuguesa pode, também, revelar uma falha da educação escolar, e não apenas da graduação. É possível que, devido a tal falha nos ensinamentos fundamental e médio, eles considerem que o curso de Letras não os tenha preparado suficientemente para ensinar a língua portuguesa.

Desta forma, seria interessante questionar por que esses futuros professores se eximem da responsabilidade que, certamente, também têm em relação a sua formação. Enquanto não houver mais diálogo acerca da formação dos futuros professores, essa lacuna que eles apontam poderá continuar crescendo, ao invés de ser minimizada.

Com relação à questão da experiência, ou falta dela, é possível observar que, enquanto Fábio e Olga abordam-na de maneira um pouco fetichizada, Mateus sabe que ela não consegue garantir, por si só, uma prática docente bem sucedida. Ele faz uma ressalva ao afirmar que a experiência não lhe parece ser suficiente para o resto da vida. Para ele, o bom professor tem de aprender sempre e, por isso, nunca será experiente o suficiente para estabelecer de uma forma definitiva sua prática de ensino. É possível notar que a representação de desenvolvimento profissional implícita na narrativa de Mateus se aproxima da noção de desenvolvimento para o *Enfoque Histórico-Cultural*, ainda que ele não demonstre consciência disso. No entanto, ter essa representação de que, como professor, é possível aprender sempre, pode implicar um trabalho com seus futuros alunos que leve esse princípio em consideração.

Seria interessante haver mais tempo para que as questões trazidas pelos futuros professores pudessem ser discutidas na graduação. Esses *portfolios*, desenvolvidos durante a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado, trazem muitas contribuições para a formação dos futuros profissionais. No entanto, devido ao tempo de que o curso de Letras dispõe para essa disciplina (dois semestres), as reflexões acerca do que pensam os futuros professores acabam não tendo o espaço necessário para a discussão de sua própria formação.

2.4.2 “Estou ‘aprendendo’ com o estágio de observação”

Lígia F-55 (II; p. 127, l. 51-6)

Penso que listar as características que percebo em mim enquanto professor neste momento não é uma tarefa fácil. Entretanto, ao ser levada a uma reflexão acerca do professor que sou, a que desejo me tornar e a que eu temo me tornar, me descubro insegura, exigente e séria no que diz respeito a sua profissão. Insegura, pois percebo que me falta experiência (prática), o famoso “jogo de cintura” para contornar situações enfrentadas ao lidar com uma sala composta por diversas representações (sócio-culturais, econômicas e etárias), por vezes, gritantes.

Artur M-65 (III; p. 142, l. 27-30)

Enquanto a professora fala com os alunos, fico pensando como será quando chegar o momento em que eu estarei dando aulas.

Conseguirei ser um bom professor? Conseguirei manter a disciplina da classe controlável? Vendo esta professora dando aula, encho-me de otimismo. Ela consegue manter um bom nível de disciplina na classe e é uma boa professora.

Enquanto as maiores inseguranças, para Fábio e Cibele, se referiam aos conteúdos específicos de línguas portuguesa e estrangeira, para Lígia e Artur, por outro lado, o que preocupa são a indisciplina e a heterogeneidade das classes. Durante o estágio de observação, eles se perguntam como agiriam nas situações presenciadas. Lígia teme não ter o “jogo de cintura” necessário diante das diferentes representações que compõem uma sala de aula. Já no excerto de Artur, existe uma representação, ainda que implícita, de que o bom professor é aquele que consegue “manter a disciplina” dos alunos. Artur, ao assistir à aula de uma professora que “mantém um bom nível de disciplina”, enche-se de otimismo e espera ser como ela. Cabe, neste momento, uma reflexão: será que, para Artur, somente os alunos disciplinados aprendem? Será que, para ele, manter a disciplina é a única maneira de garantir o aprendizado? Por meio de seu texto, é possível depreender que esta é a principal característica do bom professor: “manter a disciplina controlável”, fato este que o “inspira” e o “faz se encher de otimismo” ao realizar o estágio de observação.

Parece-me problemática essa representação do que seja, para Artur, o papel do professor, uma vez que, nem sempre, a disciplina é garantia de aprendizagem. Há alunos disciplinados que não aprendem, e isso acontece porque, muitas vezes, o que “ensinamos” a eles pode não ser suficientemente significativo para promover sua aprendizagem. Possenti (2001) alerta para o fato de ensinarmos aos alunos conteúdos que eles já sabem e que, portanto, não precisam ser ensinados. Isso pode, inclusive, ser um dos fatores que geram a indisciplina. Se, para Artur, o bom professor é aquele que consegue manter a disciplina numa sala de aula, ele pode estar deixando de considerar outros fatores mais importantes para caracterizar o bom professor, como promover o desenvolvimento do aluno por meio da aprendizagem, a qual, para Possenti (2001), só ocorre por meio de *práticas significativas*. Neste sentido é que considero ingênua a representação de Mateus, já que de nada adianta o professor manter a disciplina dos alunos se seu trabalho não estiver voltado para o objetivo da educação. Afinal, “É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola.” (POSSENTI, 2001, p. 83). Assim, a preocupação apenas voltada para o controle da disciplina dos alunos não garante o objetivo primeiro da educação, que é promover sua aprendizagem.

É válido analisar a afirmação de Lígia de maneira um pouco mais detida no que se refere ao medo que sente em relação à heterogeneidade a qual, certamente, encontrará na sala de aula. Em seu discurso, pode estar implícita a idéia de que todos devem ser iguais, para que seu trabalho como professora seja, de algum modo, melhor executado. Podemos nos perguntar se, para Lígia, o papel que o professor deve exercer está relacionado à padronização dos alunos. Ou ainda, talvez ela só esteja expressando sua insegurança e inexperiência para lidar com essas “diversas representações gritantes”, cuja existência é inevitável numa sala de aula e, justamente por isso, ela precisa saber como agir diante delas. Neste sentido, pode-se pensar no conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo*, de Vygotski (apresentado na seção 1.2) para se trabalhar a questão da heterogeneidade e dos diferentes *níveis de desenvolvimento real* dos alunos. A compreensão de tal conceito pode ajudar o professor no trabalho em sala de aula, tendo em vista que a interação entre alunos com diferentes níveis de desenvolvimento pode ser produtiva, se pensarmos que criança é capaz de fazer sozinha aquilo que antes só conseguia fazer com a colaboração de outra pessoa, que pode ser, inclusive, um colega mais experiente, e não necessariamente o professor.

Leonardo, ao chamar sua experiência como aluno e apresentar uma outra perspectiva para a questão da indisciplina, reflete acerca dessa questão de maneira completamente diversa à de Artur e à de Lígia:

Leonardo M-81 (II; p. 128, l. 22-30)

Quando penso no meu eu-professor, penso no meu eu-aluno. O que funcionou comigo, o que não funcionou, será que posso aplicar algo de minha vivência aos alunos? Pois fui um aluno comportado até o meio do ensino fundamental, quando comecei a trazer dores de cabeça para meus professores. Mesmo assim aprendi muito mais vivendo, ouvindo, discutindo e criticando do que aqueles alunos que se escondiam nas primeiras carteiras e sabiam apenas decorar regras e textos para passar em algum vestibular, mas não os despertou para a beleza que é a vida e todas as suas nuances.

Assim, espero que meu eu-professor mostre para todos esses alunos a força que é viver, como é bom usar essa energia que os seres possuem para serem autênticos, aprenderem o que desejam, fazerem o que desejam e serem felizes como quiserem, dando um golpe final na demagogia que esse mundo hipócrita usa para acabar com a individualidade de cada pessoa.

Para ele, que divide sua trajetória escolar em duas fases (disciplinado até metade do ensino fundamental e indisciplinado depois), a segunda fase foi aquela em que ele mais aprendeu. É interessante ressaltar que Leonardo, mesmo durante a graduação em Letras, sempre foi um aluno questionador. Durante as aulas, provocava polêmicas entre os colegas e, muitas vezes, não era levado a sério. O que mais chama a atenção no comportamento e no modo de pensar de Leonardo, é que a instituição escolar parece não ter espaço para alunos

como ele. É um tipo de aluno que choca, pois questiona. Muitas vezes, a escola e o professor não sabem lidar com comportamentos que contrariam o padrão de aluno com o qual estão acostumados. Talvez fossem esses comportamentos homogeneizantes que Artur e Lígia prefeririam encontrar ao realizar o estágio de observação e, mais tarde, ao iniciar o exercício docente.

Essa representação de que os alunos ideais são os disciplinados e, portanto, mais capazes de aprender, é reproduzida pela escola ao longo dos tempos. As práticas escolares consideradas eficazes pela instituição são, na maioria das vezes, aquelas tradicionais nas quais o professor detém o conhecimento e o transmite ao aluno, que deve ter uma postura passiva, disciplinada, na aula. Cabe, então, perguntar: a que interesses serve uma escola que reproduz essas práticas tradicionais, excluindo alunos como Leonardo, que fogem do padrão idealizado pelos professores? Retomando Duarte (2001), é crucial termos consciência do tipo de sociedade para a qual estamos formando nossos alunos. É importante que os professores, iniciantes ou não, reflitam sobre isso a fim de repensar se é seu papel, como educadores, manter uma escola que vise a padronizar comportamentos e homogeneizar indivíduos, ou repensar sua prática docente a fim de buscar novas possibilidades de promover o desenvolvimento, diversidade e as identidades dos alunos.

O parágrafo final do excerto de Leonardo soa como um desabafo de sua própria exclusão do modo como a escola costuma funcionar, procurando padronizar o ensino e o comportamento dos alunos. Desta forma, ele não quer repetir isso em sua prática docente e pretende dar espaço aos alunos para que mantenham sua individualidade, “aprendam e façam o que desejarem e sejam felizes como quiserem.” Ao dizer isso, Leonardo parece se referir a sua própria trajetória escolar, uma vez que julga ter aprendido muito mais do que os alunos ditos comportados. Pode ser, no entanto, que ao assumir o papel de professor, passe a adotar uma outra postura, no sentido de interferir, sim, naquilo que os alunos queiram aprender. Certamente ele levará para a sala de aula, como professor, sua vivência como aluno, e isso é positivo no que diz respeito ao modo como lidará com os alunos indisciplinados. Quanto à intenção de deixá-los “ser felizes como quiserem”, talvez ele tenha de rever e repensar o papel do professor na formação dos indivíduos caso sinta que não está contribuindo para seu desenvolvimento.

Ainda no que se refere à sensação de despreparo dos futuros professores, observo, nos excertos de Joana e Luciano, que eles atribuem ao estágio de observação uma importância considerável durante sua formação profissional.

Sinto-me ainda, embora no quarto ano da faculdade, muito despreparada para assumir uma classe de quarenta alunos.

As escolas públicas contam cada vez mais com alunos totalmente indisciplinados e isso muito me assusta (não sei como agir com eles, estou “aprendendo” com o estágio de observação.)

Sou ansiosa e preocupada com relação ao papel que desempenharemos daqui para frente, o de professores, mas que, a meu ver, não podem e não devem esquecer suas propostas e desanimarem – o que é difícil, mas não impossível. sentimos certa insegurança mas não podemos concretizá-la como obstáculo, mas sim como mola propulsora para esperanças.

Luciano M-76 (III; p. 143, l. 20-22, 27-36)

Pensava que o professor e suas aulas seriam a chave para todas as dúvidas que eu tinha. Eu acreditava que após as dezesseis horas [de estágio de observação], eu estaria pronto para enfrentar qualquer problema em sala de aula. Tudo que eu precisava estava concentrado naquelas horas com o professor-tutor.[...]

Acomodado em sala de aula, vi minha utopia se desfazendo. Os alunos não paravam de conversar e o professor, tímido com minha presença, não consegui conte-los. Como agir numa situação dessas? Como conseguir cativar o aluno? Era necessário conte-los? Perguntas e mais perguntas. Sentia-me tão perdido que só tinha um pensamento: onde estão minhas respostas? Enfim, ouvi a sirene escolar que anunciava o término da aula e eu suspirei aliviado pelo fim. Logo estaria em casa.

No caminho de casa, questionava a importância do estágio de observação. Para que um estágio que não lhe dá respostas? Horas mais tarde, quando sentei-me para escrever minha primeira narrativa, lembrei-me da sala, dos alunos, do professor, e do desenvolvimento da aula. Lembrei-me de cada dúvida que surgiu e como ela me fez refletir. Definitivamente, meu estágio de observação era importante. Não porque ele trazia respostas, e sim porque ele trazia dúvidas. Na procura de respostas, mergulhava-me num mar de reflexões que por vezes não me levava a lugar nenhum, mas mostrava-me tantos caminhos , tantas possibilidades, que nem mesmo por uma fração de segundos, outrora tinha passado pela minha cabeça.

É interessante observar que, tanto para Joana como para Luciano, foi no estágio que eles pareceram perceber que em breve estariam numa sala de aula assumindo o papel de professores. A crise de identidade do curso de Letras, o qual parece não abrir espaço para a conscientização de seus alunos de que serão, sim, professores em um futuro próximo, fica mais patente diante dessa constatação de Joana e Luciano. Para ele, esse momento da formação adquire uma dimensão ainda maior, quando afirma que pensara que todos os seus questionamentos seriam respondidos durante o estágio de observação. Joana, no entanto, passa a impressão de que não tem a mesma ilusão com relação ao estágio, uma vez que coloca o verbo “aprender” entre aspas. Ela parece saber que não será possível aprender tudo apenas durante a observação das aulas, mas o considera importante por ser um recurso com o qual pode contar em sua formação profissional. Esta é, aliás, a conclusão à qual Luciano também chega: continua acreditando na importância do estágio, não porque ele responderá a suas questões, mas, ao contrário, gerará outras tantas.

Se pensarmos que todas as reflexões aqui apresentadas ocorreram durante a realização do estágio de observação e foram deflagradas por meio de um trabalho da disciplina de *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado*, temos mais uma forte evidência de que o curso de Letras deveria dar mais espaço a essa disciplina, que, ao que parece, constitui um dos fatores mais importantes na formação dos futuros professores. De fato, dedicar apenas um semestre para as aulas teóricas de Prática de Ensino e as dezesseis horas que o curso de Letras exige para o cumprimento do estágio de observação, é muito pouco diante das implicações que o trabalho de um professor de línguas pode trazer para a vida de outros seres humanos.

Os excertos analisados nessa pesquisa são apenas uma amostra dos questionamentos e inquietações advindos dos estágios de observação. É indubitável a importância de haver mais espaço e tempo para a discussão desse material trazido pelos professores em formação antes de eles estarem no quarto ano do curso. Desta forma, poderia haver uma maior conscientização dos alunos, e também dos professores do curso de Letras, de que lá estão para se formarem professores, e esse processo não pode começar apenas no último ano de graduação.

2.4.3 “Tradicional. O contrário de minhas idealizações.”

Quando os alunos do último ano de Letras discorrem acerca de suas expectativas com relação à profissão docente, um aspecto bastante marcante, em muitos relatos, é a refutação do “professor tradicional”. Grande parte dos professores em formação quer ser lembrada pelos alunos como diferentes, inovadores, divertidos, otimistas, “alto astral”, em suas palavras. Eles querem sair do estereótipo daquele professor de língua portuguesa que só ensina gramática, que só utiliza o livro didático e a lousa como materiais, e que só dá aulas expositivas. Abaixo, há uma seqüência de excertos nos quais é possível se ter bastante clareza acerca de como o tradicionalismo dos professores é refutado por esses alunos do quarto ano de Letras:

Fábio M-20 (II; p. 127, l. 9-12)

E por fim acredito que, temo em ser um professor tradicional. Em minha opinião o tradicionalismo mata a vontade do aluno em querer aprender conteúdos que de agradável nada possui. E aí está o grande desafio, como fazer conteúdos chatos se tornarem agradáveis? Como preparar atividades que prenda a atenção do aluno em querer trabalhar o que é proposto pelo professor? Ainda não achei uma fórmula, mas acredito que está aí uma nova forma de encarar o desafio que é ser professor.

Luana - F1 (IV; p. 143, l. 54-58)

Eu penso que é de extrema importância a reflexão dos professores em relação ao como ensinar, de que maneira, pensar na finalidade do que está sendo

passado e principalmente e principalmente fazer uso deste feedback para melhorar o seu próprio desempenho. Eu sei também que ensinar gramática é um grande desafio, mas que nós professores não podemos nos render quando nos depararmos com ele. E somente por meio de muita reflexão e vontade é que poderemos mudar a vida de nossos alunos, através de nossas aulas de gramática.

Larissa F-64 (II; p. 128, l. 64-67; p. 129, l. 1-5, l. 8-12)

Muitas vezes me pergunto se conseguirei ensinar Língua Portuguesa sem o uso da gramática pura, ensinar a língua da forma que acredito ser a ideal, não aquela tradicional, dos livros didáticos, com tabelas de verbos, com exercícios de completar e frases desconexas; mas através do texto, com leitura, compreensão e produção; ou até mesmo com a fala dos telejornais, das telenovelas e do dia-a-dia. Assim poderei recheiar a aula com variados assuntos, discutíveis naquele determinado contexto. Quero levar em consideração que os alunos já sabem falar, que se comunicam e, conseqüentemente, se interagem.

Quero transformar minha aula em um lugar onde se desvende o mundo, onde se descobre. Quero dar liberdade para meus alunos, quero que sejam ouvidos, quero que se manifestem; e tudo isso porque querem e não porque são obrigados. Assim conseguirão construir seu próprio conhecimento, aprenderão a buscar, a pesquisar e não a esperar uma resposta pronta. [...]

O que farei para conseguir tudo isso? Na verdade não sei definir com precisão. Mas tentarei não ser ríspida e autoritária, prepararei um material interessante que desperte o interesse dos alunos, com textos atuais, música, poesia, jornais, filmes, e trabalhos significativos, como a montagem de um jornal na escola, por exemplo, ou quem sabe a publicação de um livro de contos ou crônicas dos alunos. Assim estarão cara a cara com a língua e com o seu uso. Quero ser não só uma professora reflexiva, mais uma pessoa reflexiva, não quero ter medo de mudar, de errar e acertar.

Jaqueline F-9 (II; p. 129, l. 34-37, l. 42-45)

Quero ser uma professora consciente das dificuldades e prazeres de lidar com pessoas em fase de formação. Uma profissional atenciosa e preocupada com as limitações e talentos dos meus alunos. Sempre atualizada e pronta para responder as indagações não só sobre a matéria, mas também sobre a vida. Dar aulas dinâmicas e contextualizadas com a realidade do meu aluno, ou seja, levar “a gramática” para o mundo deles e não o contrário. [...]

Esse é o tipo de profissional que eu quero ser. Porém, não quero ser uma profissional que não respeita a realidade do aluno e não reflete sobre suas possíveis dificuldades de aprendizagem, concentração e disciplina. Não quero ser uma professora alienada em relação aos acontecimentos do cotidiano do aluno e desatualizada. Enfim, não quero ser uma professora que só sabe falar, mas que também saiba escutar.

Susana F-17 (II; p. 130, l. 12-17)

Quanto à professora que desejo ser, tenho as seguintes concepções: quero ser uma docente atualizada na área em que eu atue e informada de tudo que acontece a minha volta. Quero ser uma professora realizada e transmitir essa realização aos meus alunos. Almejo ser inovadora e repleta de otimismo. Também quero ser mais segura quanto ao conteúdo que eu tenha que ensinar e claro cada vez mais dominar este conteúdo. Algo muito importante que desejo é ser uma docente reflexiva, uma mediadora no processo de ensino-aprendizagem com tudo que isto implica e claro levar os meus alunos a serem reflexivos também.

Fábio, Luana, Larissa e Jaqueline, durante a realização do estágio de observação, se perguntam como ensinar gramática, de outra maneira, que não a tradicional. Para isso, Fábio ainda não encontrou uma fórmula e para Luana, isso é um grande desafio, que ela pretende transpor para poder mudar a vida dos alunos com as aulas de gramática.

Os excertos, acima, mostram o conflito entre a visão da linguagem como um sistema fechado de regras e como ferramenta de comunicação. É possível perceber que esses professores em formação querem romper com as práticas escolares pelas quais foram ensinados (chamadas por eles de “tradicionais”, “dos livros didáticos”). Uma das possíveis razões pelas quais esse rompimento é postulado pode estar na percepção de que tais práticas não garantem o domínio de uma língua. Segundo Possenti (2001), “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica.” (p. 53). No entanto, é importante fazer a ressalva de que, dependendo do nível de atividade que se faz (escrever sobre a língua, por exemplo), é, de fato, necessário dominar sua metalinguagem. No entanto, o que ocorre em muitas práticas escolares é a insistência em se trabalhar a metalinguagem da norma culta da língua portuguesa, a qual, muitas vezes, não é sequer utilizada pelos alunos. Assim, eles podem acabar passando pela escola e não aprender nem o uso, nem a metalinguagem da língua a eles “ensinada” durante anos.

Para Fábio, os conteúdos que o professor de língua portuguesa tem de ensinar “de agradável nada possuem”. Podemos, então, nos perguntar que visão de ensino de língua ele tem. É possível que tenha uma representação construída ao longo de sua trajetória escolar de ensino de língua (mal sucedido) relacionado ao ensino de gramática. A mesma representação têm Luana, Larissa e Jaqueline, para as quais o bom professor de língua portuguesa está bem distante do professor tradicional.

No entanto, por sua própria condição de indivíduos influenciados social, histórica e culturalmente, podemos perceber que, ainda que refutem o rótulo de “professores tradicionais”, buscando a construção de uma nova identidade, oposta àquela de seus professores, os dados sugerem que os alunos do quarto ano de Letras têm uma representação de língua como um sistema fechado de regras e não como um processo de evolução ininterrupto e necessário, conforme Bakhtin (2004). Segundo Possenti (2001), “Não há língua que permaneça uniforme. *Todas as línguas mudam*. Esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas, sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida.” (p. 38). Talvez seja devido a essa representação de língua, mais calcada no estruturalismo de

Ferdinand de Saussure⁴⁰, que os futuros professores estejam tão inseguros com relação ao modo como devem trabalhar a gramática em suas aulas. Afinal, romper com as práticas escolares pelas quais eles foram ensinados durante todo o tempo em que estiveram na escola como alunos para que, ao se tornarem professores, adotem uma outra posição em relação ao ensino de língua, é, de fato, como eles mesmos dizem, um desafio.

Larissa e Jaqueline avançam mais na reflexão acerca do ensino de gramática e pensam em como podem realizá-lo de modo diferente do usual, “através do texto, com leitura, compreensão e produção; ou até mesmo com a fala dos telejornais, das telenovelas e do dia-a-dia”, “levando a gramática para o mundo dos alunos e não o contrário”. Essa afirmação vai ao encontro da proposta de Geraldi (1993) de se partir de atividades epilingüísticas no ensino de língua portuguesa. É nesse sentido que considero importante trazer as teorias implícitas dos professores (como esta de “levar a gramática para o mundo dos alunos”) para o nível da consciência, uma vez que, desta forma, parece haver uma possibilidade maior de realização de um trabalho docente intencional. Larissa vai ainda mais além, e exemplifica o tipo de material que deve ser usado para tornar as aulas de língua portuguesa mais interessantes. É importante, para ela, dar espaço aos alunos, para que *queiram* e não *sejam obrigados* a aprender. Jaqueline também demonstra essa preocupação em ser uma professora que também saiba escutar e não apenas falar aos alunos.

Para compreendermos a questão da motivação, levantada por Larissa, é possível pensar o conceito de atividade principal, desenvolvido por Leontiev. Para ele, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil dependem da atividade principal, que é entendida como “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos psíquicos e nos traços da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 2005, p. 65). Para a criança em idade escolar, o estudo é a atividade principal. Antes disso, deve ser a brincadeira. A atividade se constitui quando o motivo⁴¹ que leva o indivíduo a agir coincide com o próprio resultado da atividade que está realizando. No caso do estudo, se o motivo do aluno for aprender, esta é, para ele, uma atividade. Se o motivo for outro, como obter permissão dos pais para brincar com os amigos, por exemplo, o estudo constitui, para este aluno, apenas uma *ação* que o

⁴⁰ Ver seção 1.3.

⁴¹ Para Leontiev (2005, p. 68), o motivo é aquilo que estimula o sujeito a executar uma atividade. Há os “motivos apenas compreensíveis”, que existem na consciência do indivíduo, mas não são psicologicamente eficazes (estudar para tirar uma boa nota) e os “motivos realmente eficazes” (estudar para poder brincar). Segundo Leontiev (2005, p. 70), um motivo que, em um determinado momento, era apenas compreensível pode se tornar, posteriormente, um motivo eficaz. Isso acontece quando o resultado da ação passa a ser mais significativo para o indivíduo do que o motivo que a induziu. Além de brincar, a criança terá a possibilidade de obter uma boa nota e isso pode se constituir como uma nova objetivação de suas necessidades.

levará à atividade (brincar). A importância disso está no fato de que a atividade proporciona um profundo envolvimento emocional e cognitivo para o indivíduo. Desta forma, se o estudo é, para o aluno, uma atividade (não apenas uma ação) sua aprendizagem poderá se dar de maneira mais significativa, uma vez que ele está mais envolvido em tal processo.

Por meio de seus relatos, depreendo como essas duas professoras em formação constroem uma identidade do tipo de profissional que elas querem ser que, realmente, contraria o que se vê usualmente na escola. O fato de Larissa elencar uma série de materiais possíveis para usar em suas aulas, tornando-as significativas e trazendo para a sala de aula o uso que os alunos já fazem da língua implica que a representação de ensino de língua que ela tem (embora não estando ciente disso) está mais próxima da compreensão de Bakhtin do que da de Saussure, isto é, a visão de linguagem como instrumento de comunicação vivo e mutável, e não como estrutura fechada.

Jaqueline, assim como Larissa, também busca ser uma professora diferente, mas no sentido de que ela quer dar espaço aos alunos. Não quer só falar, mas, sobretudo, escutar o que eles têm a lhe dizer. Ao interpretar o excerto em que Jaqueline afirma querer escutar os alunos, pergunto-me se esta não seria uma forma de proporcionar a eles algo de que sentiu falta em sua formação escolar. Embora ela não explicita isso no texto, infiro que seu relato traduz duas possibilidades: 1) ser diferente dos professores que não abriam esse espaço para ela, como aluna, o que lhe fez falta em sua trajetória escolar; 2) ser como os professores que abriam esse espaço e lhe deram uma boa representação de como agir com os alunos.

Por outro lado, a preocupação de Susana está mais relacionada a “dominar o conteúdo” e a estar sempre atualizada. No entanto, embora não explicita, ela também procura fugir do modelo tradicional, ao afirmar que quer ser sempre “inovadora” e repleta de otimismo. Ao colocar os dois adjetivos juntos, podemos perceber que, para Susana, é mais comum os professores serem tradicionais e pessimistas, mas ela busca exatamente o contrário em sua futura prática docente. Essa representação de Susana do professor tradicional, que refuta quando pensa em sua futura prática de ensino, certamente foi construída por meio de suas vivências como aluna. A vivência é, aqui, compreendida a partir da concepção de Vygotski (1994)⁴², ou seja, está relacionada ao modo como ela atribuiu sentido àquilo que o meio lhe proporcionou. Assim, a vivência de Susana em sua trajetória escolar é que permite que ela tenha essa representação de que é mais comum os professores serem tradicionais e pessimistas, características estas que ela não pretende reproduzir quando começar a lecionar.

⁴² Ver seção 1.2.

Embora nada seja dito de maneira explícita nos excertos, é possível depreender que os professores em formação refutam o modelo de professor tradicional, talvez porque tenham tido, com ele, experiências negativas de aprendizagem durante sua trajetória escolar. Assim, desejam que seus futuros alunos tenham deles uma impressão diferente e, para tanto, querem ser o oposto do professor tradicional.

Renato M-21(II; p. 130, l. 22-33, l. 61-67; p. 131, l. 1)

Tradicional. O contrário de minhas idealizações. Na verdade não muito tradicional, mas pelas minhas experiências em sala de aula, minha explanação é muito expositiva o que torna a aula chata, enfadonha e muitas vezes desagradável. Isso me faz mal, porque é contrária a forma que eu, com aluno, gosto de aprender: com aulas mais ativas e diversificadas. Quando vejo meus alunos bocejando em minha aula não me sinto nada bem, porque é sinal que a aula não está agradando da forma como eu gostaria.

Sofro por idealizar um professor que não sou. E quando contrasto isto com a prática, esta mesma prática não corresponde as minhas idealizações.

O que percebo em minhas aulas é que evoluo gradativamente, apesar de notar que continuo na maioria das vezes um professor mais tradicional do que gostaria ser.

Não me considero um professor ruim, nem um ótimo professor, me enquadraria entre um e outro: o mediano, o que não me agrada ser, primeiro porque como aluno não aprendo bem através de meios tradicionalistas (o que percebi ser na maioria das vezes) depois porque gostaria de ser um professor querido pelos alunos.

[...] Sempre me vi com um típico professor de Cursinho, divertido, alto-astral. Aquele professor de que todos os alunos gostam e que é disputado para ser o professor que representa a classe.

Sempre pensei ser aquele professor popular e que conhece todos os alunos, que dê uma ótima aula, que consiga prender a atenção dos alunos sem a necessidade de outros recursos como aumentar o tom de voz, colocar o aluno para fora da aula por causa de seu mau comportamento.

Ser aquele professor que é lembrado pela qualidade de sua aula, daquela aula que o aluno aguarda a semana inteira somente para assistir.

No entanto as ideologias (principalmente as minhas) estão um pouco distantes da realidade.

Leda F-22 (II; p. 131, l. 33-37)

Já em relação ao professor que sou, devo admitir que não sou capaz de uma auto-avaliação que delimite competentemente a minha personalidade como tal, considerando a pouca experiência que possuo nesta função. Entretanto, acredito que me enquadre no método tradicional de ensino, pois esta foi a formação que experimentei na minha vida escolar. Não obstante minha incerteza, sei que só me conhecendo enquanto professor que posso reconhecer meus defeitos e virtudes e transformá-los, objetivando construir a figura a que aspiro em mim mesma.

Adriano M-25 (II; p. 131, l. 48-53, l. 60-61; p. 132, l. 3-7)

A gente sempre tem um montão de idéias de como ser um bom professor e um outro montão de idéias de como não ser um mau professor. Mas, quando deparamo-nos com a realidade de uma sala de aula, parece se desvanecerem todas essas fantasias idealistas. Neste ponto, sentimos uma espécie de força

que nos arrasta, que nos domina, e que nos leva a fazer exatamente aquilo que desdenhamos, nos impedindo de fazer aquilo que tanto idealizamos. Essa força, que age de encontro ao professor, é formada por diversos fatores. Entre eles, está o tradicionalismo da instituição escolar, que desarma o professor, tirando-lhe a liberdade de agir com criatividade. [...]
Todas essas forças pesam sobre os ombros de um professor iniciante que, como acontece na maioria dos casos, acaba cedendo e tornando-se um professor sem perspectivas, sem sonhos e sem ambições.
[...] Enfim, almejo ser um professor que domine a “arte de cativar” os seus alunos. Criar uma atmosfera harmoniosa e afetuosa é, para mim, uma das melhores formas de se ganhar o interesse e a atenção dos alunos.
Um segundo ponto seria o de ser um professor que não veja o aluno como um depósito vazio, onde se deva descarregar conhecimentos. Mas um professor que veja o aluno como um ser dotado de potencial, capaz de buscar o seu próprio conhecimento. Um professor que, ao invés de “descarregar conhecimentos”, aponte caminhos.

Renato, Leda e Adriano, assim como seus colegas, também refutam o modelo do professor tradicional, em suas palavras, aquele que dá aulas expositivas, que não vê o aluno como participante no processo de aprendizagem. O que os diferencia dos demais, entretanto, é o fato de se reconhecerem tradicionais, ainda que isso os deixe frustrados, porque não aprovam esse modelo. Os três assumem que são influenciados por práticas de ensino tradicionais pelas quais passaram na escola. No excerto de Renato, isso não fica explícito, mas é possível perceber que sua atitude hoje como professor (apesar da pouca experiência) recebe forte influência dos métodos tradicionais que predominaram em sua trajetória escolar. Afirmo isso com base no seguinte trecho de seu texto: “O que percebo em minhas aulas é que evoluo gradativamente, apesar de notar que continuo na maioria das vezes um professor mais tradicional do que gostaria ser”.

É também interessante o relato de Adriano, para quem o tradicionalismo predominante na instituição escolar acaba por exercer uma força tamanha nos professores, sobretudo nos iniciantes, fazendo, inclusive, com que eles ajam de maneira totalmente oposta àquela como gostariam. Adriano, assim como Renato, no momento em que desenvolveu o *portfolio* já tinha alguma experiência como professor. Pela maneira como ele fala, é possível depreender que relata uma situação que vivenciou quando começou a dar aulas antes de terminar a graduação em Letras. Parece mais comum um professor iniciante acostumar-se ao funcionamento da escola – mesmo porque esse professor passou vários anos lá como aluno – do que a instituição acatar qualquer tipo de transformação em sua estrutura que o profissional em início de exercício docente possa propor.

Isso acontece porque, na escola, existe uma estrutura cristalizada, um modo de funcionamento arraigado que refuta as iniciativas que ameacem de alguma forma sair desta

ordem já estabelecida. Deste modo, parece necessário que qualquer transformação pretendida nesse espaço deva se dar de maneira gradual e, sobretudo, com certo distanciamento da lógica com que as coisas ali acontecem. Tal distanciamento é necessário, justamente para que não ocorra o que Adriano explica em seu relato, para que “essas forças não pesem sobre o ombro do professor iniciante” e o envolvam de uma forma da qual é bastante difícil se libertar.

Finalizo esta seção com as palavras de Rui Barbosa (apud Geraldi, 1993, p. 129):

Felizes de nós, se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como o pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo! Raros são os que tal fortuna possam lograr, e bem diversa é a sorte da quase totalidade daqueles que atravessam esse duro tirocínio.

Estabelecendo um diálogo entre as narrativas aqui apresentadas e minha trajetória como professora, é possível afirmar que a tradição parece ser, de fato, o que mais caracteriza as práticas escolares dos professores em início de exercício. Talvez esta seja uma das razões pelas quais seja tão difícil transformar tais práticas. A própria trajetória como aluno leva o professor a reproduzir aquilo que ele mesmo condena quando questionado (“Isso me faz mal, porque é contrária a forma que [*sic*] eu, com[o] aluno, gosto de aprender: com aulas mais ativas e diversificadas”). Para que haja alguma transformação, no entanto, é necessário sempre colocar em discussão aquilo que reproduzimos em nossa ação docente, questionando-nos acerca da finalidade e da relevância das atividades propostas no ensino de língua portuguesa. Assim, podemos estabelecer um movimento de reflexão acerca da ação docente e, gradativamente, abrir novas perspectivas que escapem de um ensino pautado pela reprodução de práticas historicamente constituídas e que podem não ser significativas para os alunos.

2.4.4. “Tudo entorna para o nada mais sombrio e pesaroso”

Outro aspecto recorrente entre os relatos nos *portfolios* diz respeito a uma representação negativa da profissão. Chamam a atenção a quantidade e a força dos adjetivos (“sombrio”, “pesaroso”, “frustrada”, “dissipado”, “dizimado”, “aniquiladora”, “estagnado”, “rotineiro”), usados para descrever situações e atitudes das quais os futuros professores querem se manter distantes.

Luciana F-8 (II; p. 132, l. 28-35)

Surge, assim, a dúvida. Como posso ser professora se poucos são os que acreditam nesse ofício? Se poucos são os que respeitam este estado de adoração? se poucos são os que entendem a importância dessa profissão? Sei que não posso me deixar abater, mas tudo entorna para o nada mais sombrio e pesaroso.

Não quero tornar de minha escolha um fardo para mim, muito menos para outros. Não quero andar pelo corredor, chegar do outro lado e continuar de olhos fechados. Quero ser uma excelente profissional, independente do que outros possam pensar. Quero acreditar na esperança, quero respeitar o esforço, quero entender a importância de ser professora. Mesmo que para isso eu tenha que percorrer um caminho mais longo. Mesmo que para isso eu me fira com espinhos. Pois quando eu chegar lá eu vou ver a mais bela imagem que já sonhei: eu professora.

Laura F-42 (II; p. 132, l. 55-58)

Não desejo me tornar uma profissional frustrada e agir como muitos professores que conheço, que passam aulas berrando com seus alunos e implorando atenção; ou chegar ao ponto de simplesmente colocar o conteúdo na lousa e achar que já fez sua parte. Atitudes como estas me tornariam uma pessoa / professora totalmente sem perspectivas e não há quem realize um trabalho bem feito sob estas condições.

Helen F-85 (II; p. 132, l. 63-66; p. 133, l. 1-5)

No início de nossa vida acadêmica estamos repletos de sonhos, perspectivas e projetos inovadores. Com o decorrer dela estes projetos vão amadurecendo em nossas mentes e pensamos ser capaz de mudar o sistema educacional. Normalmente é com essa visão que pisamos a primeira vez em uma sala de aula, não como alunos, mas como professores, ou aprendizes de professores.

Assim sou eu, um professor engajado em uma causa julgada por muitos perdida, acreditando em um ideal que é gerado no consciente de praticamente todos os futuros professores.

Todavia temo ver meus ideais serem dissipados, dizimados por um sistema opressor, por uma rotina aniquiladora de sonhos, por um desencorajamento e desânimo decorrente de anos de falta de reconhecimento. Porque se isso acontecer tornar-me-ei um professor estagnado, rotineiro, digno da piedade de seus alunos.

Luciana, em um tom de lamento, questiona a escolha que fez, ao perceber que esta é uma profissão desvalorizada por muitos. Ela se esforça para se manter otimista apesar das dificuldades que encontrará. Laura, assim como Luciana, demonstra muita preocupação em se tornar uma professora frustrada, “sem perspectivas”. Ambas parecem querer sair do “caminho” percorrido por grande parte dos professores. Helen também deseja superar “o sistema opressor” que é capaz de transformar os sonhos dos professores iniciantes em desânimo com o passar do tempo.

O ponto central que perpassa os excertos de Luciana e de Helen é a falta de reconhecimento da importância do professor. Elas acham difícil desempenhar bem seu papel como docentes se as pessoas não o valorizam. Para Helen, isso tem uma implicação ainda mais séria, uma vez que acredita que essa falta de reconhecimento é responsável, juntamente com um “sistema opressor e uma rotina aniquiladora de sonhos”, pelo desânimo e pelo desencorajamento de tantos professores. Uma das possíveis causas para isso é a identidade do

professor como um mero transmissor de conhecimentos que não são produzidos por ele. De certa forma, é possível associar essa desvalorização do professor à mudança de identidade de *produtor a transmissor* de conhecimentos⁴³. Sobre essa questão, Geraldi (1993) aponta uma questão sobre a qual é importante refletirmos, ao afirmar que o professor

domina um certo saber, isto é, o *produto* do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. [...] Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização. (p. 88).

De fato, já se tornou lugar comum afirmar que o professor é desatualizado. Mas, ao analisar a questão de maneira mais detida após essa constatação de Geraldi, é possível compreender que escapar desse estereótipo pode não estar no domínio do professor. Isso porque a divisão entre alguém que produz e alguém que transmite conhecimentos traz sérias implicações para o trabalho educativo. Um exemplo disso é a distância existente entre a universidade e a escola, para a qual as pesquisas desenvolvidas pela universidade estão longe de representarem a “realidade” que enfrentam⁴⁴.

Além disso, outro efeito sobre o trabalho educativo, que pode levar a essa perspectiva pessimista de que falam Luciana, Laura e Helen (“simplesmente colocar o conteúdo na lousa e achar que fez sua parte”; “ver meus ideais serem dissipados, dizimados por um sistema opressor, por uma rotina aniquiladora”) é a atual identidade do professor, cujo papel acaba sendo o de meramente controlar a aprendizagem dos alunos. Geraldi (1993) atribui isso ao desenvolvimento da tecnologia e ao conseqüente aumento da produção de material didático. Para ilustrar o novo papel do professor, ele utiliza a metáfora de um capataz de fábrica:

sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação de aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. (GERALDI, 1993, p. 94).

Assim como outros participantes da pesquisa, cujos relatos já foram aqui analisados, Luciana, Laura e Helen também trazem uma representação de professor a partir de sua experiência pessoal como alunos. É curioso como elas constroem essa imagem por meio de

⁴³ Segundo Geraldi (1993), tal mudança ocorre nos primórdios do mercantilismo, em que começa a haver urgência de instrutores devido à universalização do ensino. Desta forma, o professor passa a ser o transmissor de um saber já produzido.

⁴⁴ Ver Telles (2004).

expressões como “carregar um fardo”, “passar aulas berrando e implorando atenção”, “professor estagnado, rotineiro”. Cabe, neste momento, ressaltar que, apesar das imagens negativas que as três desenham, elas escolheram ser professoras. Desta forma, têm consciência das dificuldades pelas quais passarão e desejam superá-las. Das três, Helen é a que parece estar mais atenta àquilo que pode levá-la a ser uma professora que ela não almeja ser. Afinal, ela chega a traçar uma trajetória do que acredita acontecer com os professores: no início da carreira, chegam à sala de aula cheios de otimismo, sonhos e pensando ser “capazes de mudar o sistema educacional”, mas acabam sendo vencidos pela rotina e pela falta de reconhecimento.

2.4.5 “Uma professora que não abandonasse seus sonhos de graduanda de melhorar a educação no Brasil.”

Em contraposição à imagem negativa da seção anterior, nesta é possível perceber uma representação totalmente oposta. Há uma série de aspectos positivos elencados pelos futuros professores, cujo papel, para eles, ultrapassa os limites do ensino do conteúdo específico, mas o transcende para formar as pessoas para a vida.

Cibele F-51 (II; p. 127, l. 31-33)

Ainda não sei, ao certo, como e que métodos usar na minha sala de aula, mas pretendo continuar refletindo sobre minhas ações, procurando, com apoio dos mais experientes, uma forma se não perfeita, que ensine para a transformação, para melhorar sua vida.

Carla F-52 (II; p. 133, l. 19-24)

Eu gostaria de ser um professor, que em princípio, causasse impacto, daqueles bem profundos; que os alunos nunca mais se esquecessem. Que logo na primeira aula incitasse nos alunos um misto de receio e vontade, que pudesse fazê-los refletir no estágio mais secreto do seu ser.

Gostaria de poder inspirar o aluno a querer saber mais, e com os resultados de sua busca, induzi-los ao fazer, ao produzir, a querer mudar o mundo. Pretendo fazê-los se sentirem capazes de reconhecer em si o mundo e o mundo a partir deles.

Talita F-29 (II; p. 133, l. 60-64)

Gostaria de ser para meus alunos, uma ponte entre eles e o conhecimento, ser uma professora que os estimulasse a estarem sempre em busca do saber, enfim gostaria de fazer de meus alunos pessoas atuantes na sociedade em que vivem, com senso crítico e capazes de opinar, expor e defender suas idéias. É para conseguir ser essa professora um dia, que estou aqui, pretendo cada vez mais evoluir e aprender, já que acredito que o único caminho para nos livrar da violência, da injustiça, do caos e da barbárie geral do mundo e a educação.

Alice F-41 (II; p. 134, l. 8-13)

Quero ser aquele professor que enxerga o potencial de cada um, e consiga administrar a aula de forma a desenvolver a capacidade criativa do aluno, seu

senso crítico e seu caráter. Que eu anseie sempre mais conhecimento, e o encontro nos livros, nas conversas com os companheiros, na relação com os alunos e nas experiências de vida dos que me cercam. Espero nunca me render às dificuldades que o magistério apresenta, nunca sentir o meu ofício como uma obrigação, espero nunca me acomodar à situação daquele que apenas ensina, sem fazer desse ato, paralelamente, uma fonte de aprendizado constante.

É interessante analisar esses excertos nos quais predomina um tom otimista, sonhador e animador acerca do papel do professor e da educação na vida das pessoas. Será que, durante o período em que estiveram na escola, esses futuros professores experienciaram situações nas quais perceberam grandes saltos em sua aprendizagem? É possível que tenham reconhecido a importância da educação escolar ao terem vivenciado alguma experiência tão significativa a ponto de se lembrarem dela sempre. Talvez resida nisso o fato de esses futuros professores valorizarem o conhecimento que transcenda o conteúdo específico de cada disciplina.

Cabe lembrar que muitos professores em exercício acreditam que seu papel se restrinja a ensinar somente aquilo que é devido às respectivas disciplinas que lecionam. No entanto, o que vemos nos relatos desses futuros professores é um desejo de transcender os limites de cada disciplina para preparar os alunos para a vida também fora da escola. Cibele fala em “melhorar a vida dos alunos”; Carla, em “fazê-los se sentirem capazes de reconhecer em si o mundo e o mundo a partir deles”; para Talita, a educação configura-se como “o único caminho para nos livrar da violência, da injustiça, do caos e da barbárie geral do mundo”; Alice pretende “administrar a aula de forma a desenvolver a capacidade criativa do aluno, seu senso crítico e seu caráter”. Neste sentido, é possível notar que, para essas alunas de Letras, o papel do professor ultrapassa as paredes da escola e visa a mediar o processo de aprendizagem, de modo que se formem alunos independentes, críticos e conscientes de que podem se desenvolver sempre. Desta forma, ainda que não mencionem explícita e conscientemente, é possível dizer que existem ecos do *Enfoque Histórico-Cultural* nos relatos desses futuros professores, no que diz respeito ao papel da educação para o desenvolvimento dos indivíduos.

Abaixo, os relatos dos alunos de Letras continuam num âmbito otimista, mas com a peculiaridade de que demonstram a necessidade da formação continuada como um modo de possibilitar o sucesso da profissão docente.

Laura F-42 (II; p. 132, l. 47-54)

Hoje sou uma professora otimista que acredita que um bom trabalho trará boas conseqüências. Porém, tenho consciência de que somente ser “humana” e desejar fazer um bom trabalho não são suficientes para o sucesso de uma profissão. É muito difícil manter-se calma e otimista quando encontramos

obstáculos em nosso caminho como alunos desinteressados ou mal educados, capazes de arruinar uma aula e tirar qualquer um do sério.

O professor que quero me tornar deve ser paciente, compreensivo e dono de um jogo de cintura para saber encarar as mais diversas situações, sejam relacionadas com a indisciplina ou com o próprio tema da aula. Quero ser uma profissional dinâmica e realizar atividades que contagem os alunos, mas também perceptiva no momento de contornar uma atividade que não obteve sucesso.

Luís M-49 (II; p. 134, l. 38-40)

Hoje, como professor, com o intuito de alcançar meus objetivos, me esforço ao máximo, pois quero(como alguns professores que eu tive) ensinar aos meus alunos o pouco que sei. Mas para tanto, tento reutilizar não só o que aprendi na Universidade, mas também aquilo que assimilei no desenrolar da minha vida de aprendiz – que para mim nunca termina.

Márcia F-74 (II; p. 135, l. 4-6)

Quero ser capaz, competente... Quero ser uma professora que tenta atender a todos, que se sente realizada e ama o que faz, que reflete sobre suas atitudes, que busca se aprimorar sempre. Que sabe aprender com os outros, não se sentindo possuidora da sabedoria universal.

Andréia F-83 (II; p. 135, l. 17-20)

Assim, gostaria de ser aquele que consegue estimular, enriquecer e dar vida aos processos que levam o aluno a aprender. Conseguir a participação ativa de todos e buscar novas possibilidades para realizar boas coisas mesmo diante das adversidades, sem perder de vista a idéia de que ser professor é estar em constante processo de aprendizagem.

Tal perfil pode parecer impossível, entretanto, temos o desafio de nos aproximarmos dele.

Janaína F-72 (II; p. 135, l. 31-39)

Gostaria de ser uma professora consciente de seu papel na sociedade e na vida do aluno. Uma professora que estivesse disposta a encarar desafios e que não desistisse nunca. Uma professora que não abandonasse seus sonhos de graduanda de melhorar a educação no Brasil. Uma professora capaz de formar parcerias com os outros professores para o bem dos alunos. Uma professora que estivesse sempre em contato com o meio acadêmico, participando de Congressos, debates, pesquisas, grupos de estudo, cursos, palestras etc. Uma professora que estivesse sempre trazendo coisas novas para sua aula, e que a preparasse com carinho e dedicação. E, por conseguinte, uma professora que fosse muito mais além do livro didático, e que apresentasse várias visões sobre o assunto, para desenvolver o senso crítico dos alunos. Uma professora que unisse os estudos acadêmicos aos estudos escolares enriquecendo, assim, o aprendizado dos alunos. Enfim, eu gostaria de ser uma professora que provesse os alunos do capital cultural para que eles pudessem ser agentes de mudança na sociedade.

Luís, Márcia, Andréia e Janaína acreditam que sua formação seja um processo ininterrupto e, desta forma, enquanto estiverem exercendo o papel de professores, continuarão seu próprio processo de aprendizagem. Embora isso não esteja explícito no relato de Laura,

ela também parece ter opinião semelhante, uma vez que julga ser importante o professor ter a percepção de “saber contornar uma atividade em que não obteve sucesso.”

É possível depreender dos relatos desses cinco professores em formação que eles valorizam e querem se tornar professores abertos a novos meios de aprender, flexíveis com relação a sua postura em sala de aula, sensíveis o suficiente para reconhecer que estão em constante processo de aprendizagem e, portanto, sujeitos a repensar e transformar sua prática docente quando necessário. Isso, no entanto, não é tarefa fácil para Luís, que afirma que [apenas] “alguns” professores que teve haviam conseguido ensinar aos alunos “o pouco que sabiam”. A dificuldade encontrada pode ser percebida também no excerto de Andréia, para quem o perfil do professor bem sucedido “pode parecer impossível”, mas mesmo assim, é um desafio que os professores devem transpor para dele se aproximar.

Após a leitura desses excertos é possível depreender que (a) para esses futuros professores, existe uma idealização da profissão docente e (b) que já trazem uma idéia de educação continuada, após a formação universitária, educação esta composta de várias ações concretas. No que diz respeito à idealização da profissão docente, os excertos sugerem que os futuros professores revelam traços daquilo que esperam quando forem professores. Dentro desse plano, podem ser incluídos “uma profissional dinâmica”, que realiza “atividades que contagem os alunos” (Laura); que aproveita o que aprendeu na Universidade e o que assimilou como aluno na escola (Luís); que não se sente “possuidora da sabedoria universal” (Márcia); que possa “prover os alunos do capital cultural para [que] sejam agentes de mudança na sociedade” (Janaína). No que diz respeito às idéias desses futuros professores da educação continuada, podemos delinear o que ela vem a ser pelo que falam. Para eles, educação continuada implica aprimorar-se sempre; estar em constante processo de aprendizagem e estar sempre em contato com o meio acadêmico.

Considero relevantes as expectativas dos futuros professores, cujos excertos foram analisados nessa seção. Eles demonstram consciência acerca das dificuldades pelas quais passarão e vêem a formação continuada como alternativa para a superação das mesmas. Não é possível ter certeza de que isso realmente ocorrerá quando esses professores ingressarem no magistério. Sabemos que os baixos salários e a jornada exaustiva de trabalho contribuem para que o professor não tenha condições de continuar estudando, pesquisando e pensando acerca dos aspectos do âmbito educacional. No entanto, ter essa perspectiva de um profissional aberto a novos conhecimentos e a discussões relativas ao papel do professor parece-me um passo importante a ser dado se quisermos ir além daquilo que as políticas educacionais têm oferecido para a “melhoria” da educação.

Há que se considerar, por outro lado, que é necessário ter uma posição crítica em relação aos cursos de formação continuada que, freqüentemente, são oferecidos aos professores. Isso porque, conforme já apontamos na Introdução e discutiremos mais adiante nas seções 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3 e 2.5.4, tais cursos podem apenas tratar de *receitas* de *como* ensinar, o que não provoca as transformações que, muitas vezes, são necessárias para um trabalho em sala de aula voltado para *práticas significativas* e não apenas para a repetição de exercícios que não contribuem para a aprendizagem dos alunos.

2.4.6 “Ser professor é um Dom” ou “Mais, não se preocupe com isso. Ele é feliz assim”(!)

Outro aspecto bastante marcante que chama a atenção entre os formandos de Letras é a representação que eles têm da profissão docente como um “dom”, uma “vocação”, enfim, uma “missão a ser cumprida” por aqueles que foram “fadados” a ela.

Olga F-38 (IV; p. 142, l. 10-13)

Meu primeiro dia de estágio não foi muito bom, aquela classe chegou a me desanimar, a me passar medo. Lembrei-me do relato dos colegas de classe e eles também não tinham histórias animadoras em relação aos estágios.

Concluí que para ser professor não basta saber o conteúdo e saber explicar. Ser professor é um Dom, é saber lidar com pessoas, é saber chamar a atenção para si, é saber vencer obstáculos!

Jéssica F-48 (II; p. 135, l. 48-51)

Na desafiadora e gratificante tarefa de me aperfeiçoar constantemente, gostaria de tomar uma qualidade de cada professor que já passou pela minha vida. **Desejo ser** [grifo da autora] mais organizada, carinhosa, prestativa e, se possível, mais tolerante na sala de aula, pois isso é fundamental. Mas o que mais almejo é a eterna capacidade de olhar para mim mesma, tomando como espelho meus próprios alunos e companheiros de trabalho para refletir sobre a vocação de ensinar.

Leila F-57 (II; p. 136, l. 2-5)

Uma vez que escolhi essa profissão, cujo “dom” já me acompanha há algum tempo, gostaria de ser uma professora consciente do meu dever: o dever de continuar estudando, pesquisando, me atualizando sempre, para exercer bem meu papel, que é o de compartilhar meus conhecimentos, colaborando para o crescimento de outros, incentivando-os a superar barreiras, para, finalmente, serem vitoriosos. Vitoriosos como eu serei, se conseguir tudo isso.

Milena F-61 (II; p. 136, l. 28-32, l. 38-40)

O professor que desejo ser não é um “super-professor” daqueles que só existem em sonhos, mas simplesmente um profissional comprometido com seu trabalho, como eu tenho sido nas outras áreas nas quais tenho trabalhado. Desejo ser não um professor defensor de um método, mas sim defensor do aprendizado procurando encontrar os melhores caminhos para se chegar até ele. Estando ciente de que esses caminhos não serão sempre os mesmos em todas as classes, nem para todos os alunos.

[...]Ser professor é algo que considero um dom que deve ser aperfeiçoado por meio de estudos, experiências e reflexões. É um desejo que não é só o de receber um salário ao final do mês, é também a satisfação de participar de um processo de crescimento intelectual e pessoal de outros seres humanos.

Iara F-69 (II; p. 136, l. 54-56)

Desejo me tornar “A” professora, ou seja, aquela capaz de ao mesmo tempo abrir um espaço dentro da sala de aula e impor limites, ser adorada por todos não simplesmente por ser boazinha, mas eficiente no que faz.

Ensinar é um dom ao meu ver e este eu pretendo alcançar em sua plenitude.

Embora Milena faça a ressalva de que ser professor é um dom que “deve ser aperfeiçoado por meio [d]e estudos, experiências e reflexões”, ou seja, há possibilidade de “aprimorar esse dom”, chega a ser preocupante a maneira como esses professores em formação vêm a escolha que fizeram. A impressão que tenho é a de que parece mais fácil explicar o sucesso de um bom professor, afirmando que ele tem “dom”, como se fosse herança genética ou um bem dado por alguma entidade superior, que “nasceu para o magistério”, que tem “vocação” etc. Em contrapartida, é mais raro analisar seu processo de formação, o contexto social onde cresceu este professor, o qual o ajudou a desenvolver certas habilidades específicas da docência, bem como tudo aquilo que contribuiu para que fosse construindo uma prática profissional considerada bem sucedida.

De acordo com Vygotski, a única aptidão do ser humano é a capacidade de aprender, portanto, de formar aptidões. Para a perspectiva do *Enfoque Histórico-Cultural*, a herança genética transmite ao homem apenas as características da *espécie* humana, assim como acontece com os demais animais. O que diferencia o ser humano, no entanto, são as objetivações do *gênero* humano, as quais são produzidas pela atividade social.⁴⁵ Desta forma, para que ocorra o processo de *humanização*, isto é, para que se desenvolvam nele os traços especificamente humanos, não basta ao homem carregar as características da espécie (transmitidas pela herança genética). Ao contrário, é imprescindível o convívio social nas relações estabelecidas com a criança desde seu nascimento. São as vivências⁴⁶ da criança que a levarão a desenvolver determinadas características (o que é chamado de “dons” pelo senso comum) e não outras.

Considero que a representação de professor como possuidor de um “dom” seja conseqüência de uma lacuna na formação dos futuros professores. Digo isso com base em meu próprio processo de formação. Lembro-me que cheguei a afirmar, quando estava no segundo ano de graduação, que acreditava, sim, que as pessoas tinham “dons” para certas

⁴⁵ Ver Duarte (1993, p.103).

⁴⁶ Ver Vygotski (1996).

coisas. O professor que me ouviu dizer isso, que coincidentemente foi o professor de Prática de Ensino dos participantes desta pesquisa, discordou de mim e disse que ele concordava com Vygotski sobre o fato de que o ser humano se desenvolve e “produz aptidões” por meio do processo educativo, em contextos sociais favorecedores do desenvolvimento de certas habilidades características da docência. Como minha fala não tinha consistência teórica alguma e se baseava apenas no senso comum, não tive condições de argumentar com o professor.

Hoje, no entanto, depois de conhecer os princípios do *Enfoque Histórico-Cultural* e a consistência dos estudos de Vygotski e seus seguidores, acredito que o ser humano não nasce com dons, mas se desenvolve de acordo com o modo como vivencia suas experiências com outras pessoas e com o entorno social⁴⁷.

Algumas questões a serem levantadas diante dessa representação acerca dos “dons” são: como o curso de Letras trabalha isso com os alunos? Será que há espaço para discutir questões tão importantes como esta, apenas no último ano? De onde vêm essas representações de professor como cumpridor de uma missão, como possuidor de “dons”, de “talentos para a docência”, visões quase míticas ou religiosas de “missão a ser cumprida”? Mesmo pensando esta questão de um nível mais especulativo, é possível que isso esteja relacionado às experiências pessoais desses futuros professores e às representações que lhes foram passadas do que significa ser professor. Nas próprias famílias, existe esse discurso, de que um filho tem “dom” para uma determinada profissão, ao passo que outro “nasceu para ter uma profissão diferente”. Diante desse contexto, é interessante pensarmos que não se trata de “dom” para uma coisa ou para outra, mas do modo como cada pessoa vivencia e interage com seu entorno (VYGOTSKI, 1935) para que desenvolva determinadas características ao longo de sua vida.

Considero crucial haver espaço e tempo para que os futuros professores possam ressignificar esse pensamento do senso comum que parece estar impregnado em seu discurso. Afinal, é preciso mostrar aos alunos de Letras uma outra representação do que implica ser professor. Não é suficiente pensar que seja um dom, uma vocação, uma missão. Fazer uma graduação, tornar-se um especialista, um mestre, um doutor teria, então, o sentido de apenas “aprimorar o dom com o qual o ser humano já nasceu”? Tal modo de pensar do professor traz sérias conseqüências sobre sua maneira de ensinar e produz uma concepção equivocada de aluno, influenciando o modo de tratá-lo em sala de aula. Um professor que acredite nos dons

⁴⁷ Ver seção 1.2.

inatos tem uma outra relação com aqueles a quem ensina, uma vez que parte do pressuposto de que um aluno não aprenderá a escrever, por exemplo, porque não tem “dom” para a escrita.

Vale a pena, neste momento, lembrar a fala de uma colega a mim dirigida na sala dos professores. Quando a consultei sobre o que poderíamos fazer juntas para solucionar as dificuldades de aprendizagem de um aluno que tínhamos em comum, ela simplesmente me respondeu: “Maisa, não se preocupe com isso. Ele é feliz assim!” É para evitar conselhos como esse que recebi de uma colega que deveríamos trazer para discussão este pensamento de que “ser professor é um dom”, ou de que “esse aluno não tem dom para escrever”. De fato, não há dons, mas potencialidades que podem ser formadas e desenvolvidas dentro de contextos apropriados e diversificados pelos quais a educação escolar é responsável.

2.4.7 “Gostaria de ser um professor-amigo”

Durante as aulas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado, eram comuns as discussões acerca da relação de amizade entre professores e alunos. De maneira geral, é possível dizer que os futuros professores eram favoráveis a esse tipo de relação, cujo significado será discutido, abaixo. Em uma das aulas por mim observadas, o professor da disciplina questionava essa relação de amizade, alertando-os para o fato de que ser “amigo” dos alunos poderia confundi-los sobre seu papel como educadores. Ter uma relação de amizade poderia – não necessariamente, é verdade – acabar distorcendo o papel do professor. Isso não significa, contudo, que não possa haver tal relação entre professor e alunos. A questão que se pode fazer é: o que os futuros professores entendem por amizade nos excertos abaixo?

Diana F-46 (II; p. 137, l. 1-3)

Se for para escolher, desejo me tornar uma professora segura principalmente , para que os alunos possam confiar a mim seus aprendizados , gostaria também de me tornar amiga deles, ir á festas e em seus aniversários, acho isto gratificante a partir do momento que for assim, serei uma professora respeitada e realizada, pois farei meu trabalho com prazer.

Maurício M-11 (II; p. 137, l. 14-16)

O professor que eu desejo me tornar... é um alguém muito amigo e companheiro, talvez até engraçado. O que norteia essa visão minha é uma experiência positiva que tive com um professor e no qual me espelho sempre, quase inevitavelmente.

Robson M-19 (II; p. 137, l. 38-41)

Gostaria de ser um professor que saiba que sempre está aprendendo. Gostaria de ser um professor humilde, que sabe que não existe apenas uma verdade. Gostaria de ser um professor interessado (preocupado) no aprendizado dos

seus alunos. Gostaria de ser um professor-amigo que entende e tem uma boa comunicação com seus alunos. Gostaria de ser valorizado.

Mirela F-33 (II; p. 137, l. 50-55)

O meu grande temor como professora é de não corresponder com a expectativa dos meus “futuros” alunos; tanto na questão da matéria que será trabalhada quanto ao tipo de relação que se estabelecerá entre nós.

Gostaria de ser uma professora que compreendesse os alunos e vice-versa; ser reflexiva para poder solucionar os problemas que conseqüentemente irão surgir e que pudesse estabelecer uma relação de amizade com os alunos, mas sem que eles se esquecessem, é claro que tenho uma função dentro da sala de aula, ou seja, ser o mediador do processo ensino-aprendizagem e, que devem acima de tudo me respeitar.

Paulo M-47 (II; p. 138, l. 4-9)

Meus principais objetivos como professor são: ser amigo dos alunos, conseguir ensiná-los a querer aprender, e estar sempre se atualizando e criando formas de aprendizado. Acredito que um professor deve estar sempre se atualizando às novidades de sua área, embora no momento da aula isso não seja o mais importante; o fundamental para o crescimento educacional é a forma pela qual o aluno vê o conhecimento, ele precisa ter a consciência da importância do mesmo e, conseqüentemente, estar estimulado a querer aprender. Para isso acho fundamental que o professor seja mais que um mestre, seja também um amigo com quem os alunos sintam liberdade e alegria em trabalhar.

Ariana F-50 (II; p. 138, l. 22-28)

Temo ser aquele tipo de professor severo demais com os alunos que não os respeite como seres humanos que só sabe ouvir a própria voz em sala de aula. Já cheguei a dar algumas aulas, mas ainda não peguei uma sala completa. Por enquanto tive sorte com os meus alunos pois eram comportados, mas pude constatar que sou muito inexperiente e que somente com o passar dos anos é que serei melhor do que sou hoje.

Então é aí que penso na professora que quero ser. Não pretendo passar por cima dos meus alunos, pelo contrário, quero ter o orgulho de ver que conquistei o respeito e a amizade de todos.

Entre os objetivos que esses futuros professores têm está a vontade de ser “mais que um mestre”, sendo também “amigo” dos alunos, ouvi-los, participar de eventos, como festas de aniversários. É possível, como se vê no relato de Maurício, que essa representação do “professor-amigo” se dê por exemplos de professores e situações vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar. Milena é a única que faz a ressalva de que a amizade com os alunos não deve tirar-lhe sua função principal de mediar os processos de ensino e aprendizagem.

Nos relatos, acima, é patente a idealização do “professor-amigo”, que conquista o respeito e a admiração dos alunos. No entanto, a única que menciona uma atitude mais extrema dessa relação de amizade com os futuros alunos (ir a festas de aniversário) é Diana. Isso pode ser um indício de que aquilo que esses futuros professores entendem por “amizade” seja simplesmente ter uma relação amistosa, pacífica, com os alunos. Isso pode ser notado por

meio das seguintes definições para o “professor-amigo”: “que entende e tem uma boa comunicação com seus alunos” (Robson); “com quem os alunos sintam liberdade e alegria em trabalhar” (Paulo); “que compreendesse os alunos e vice-versa” (Mirela); “Não pretendo passar por cima dos meus alunos” (Ariana).

Ainda assim, é importante ter clareza daquilo que realmente é esperado de uma relação entre professores e alunos: se é “apenas” uma relação amistosa, que proporciona contextos produtivos de aprendizagem, ou se é de fato, como tenciona Diana, uma relação estreita a ponto de participarem da vida social uns dos outros. Em minha interpretação desses relatos, parece que há, de fato, um equívoco em relação ao termo escolhido por esses futuros professores, ou seja, não é propriamente uma relação estreita de amizade que eles realmente vislumbram quando ingressarem no magistério, mas sim, uma relação amistosa e de respeito mútuo dentro da sala de aula que pode ser muito importante para se promover um ambiente mais acolhedor para a aprendizagem dos alunos.

Segundo Leontiev (2005), o lugar que o sujeito ocupa nas relações influencia o desenvolvimento dos processos psíquicos: “A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique.” (p. 63). Assim, ainda que não haja “amizade” (entendida como uma relação estreita que implica participação na vida pessoal e social dos envolvidos) entre professor e aluno, pode haver, de fato, uma relação em que ambos se considerem igualmente participativos no processo de aprendizagem. Isso pode se dar por meio da relação amistosa que estabelecem entre si. Em outras palavras, pode haver uma relação entre ambos em que um esteja para o outro ocupando um lugar importante para a realização do trabalho educativo.

O papel do entorno social, abordado por Vygotski (1935), também pode ser retomado para pensarmos as relações estabelecidas no âmbito da sala de aula. Afinal o modo como o indivíduo vivencia uma experiência com outra pessoa em um determinado contexto leva-o a uma orientação única diante de tal situação. Isso porque, como vimos, para Vygotski, a vivência possui uma orientação biossocial e, portanto, é única para cada indivíduo, ainda que a mesma situação tenha sido vivida por duas pessoas ao mesmo tempo. Desta forma, um ambiente amistoso em sala de aula pode ser decisivo para que o aluno produza determinados sentidos acerca da escola, levando-o a motivar-se ou não para aprender aquilo que lhe é ensinado.

Finalizando esta seção, concluo que, mais importante do que a “amizade” entre professor e aluno, é o lugar que ambos ocupam a partir da relação amistosa que se estabelece

no âmbito da sala de aula. Neste sentido, cria-se um contexto que ajuda a promover a aprendizagem, por meio do envolvimento emocional e cognitivo dos educandos nas atividades realizadas na escola.

2.4.8 “Que Deus permita-me ensinar com alma de Cristo”

Finalizando esta seção que trata das expectativas dos futuros professores, há excertos que fazem idealizações da figura do mestre, algumas delas calcadas em paradigmas da religiosidade (Cristo) e da patologia (aquele que cura). Os excertos trazem, ainda, a questão do amor à profissão como ingrediente necessário ao sucesso da prática docente.

Maurício M-11 (II; p. 137, l. 17-18)

O professor que eu quero ser não é aquele que dá aula apenas, mas aquele que cativa, que desperta, que cura que ajuda, que liberta, que ouve e (adicionando um aspecto não mais importante que os outros) aquele que ensina.

Valquíria F-30 (II; p. 138, l. 37-40, l. 48-50)

Quando eu realmente for professora, quero ser capaz de ensinar, mas, não quero que meus alunos aprendam somente as lições. Quero fazer parte da história de cada um deles. Tomara que eles encontrem em mim a fidelidade e o bálsamo que tanto buscarem. Mesmo que para isso, eu tenha que privar – me seja lá do que for. Quando eu for professora, que Deus permita – me ensinar com alma de Cristo... Que eu mantenha a sabedoria e a humildade de superar – me sempre.[...]

Jamais desejo que o cansaço seja tormenta a afastar meu barco do ensinamento e que todas as atitudes diante de mim, mesmo que infelizes, não sejam o espelho da má vontade a refletir nos corações sedentos dos que a mim forem dados pelos que buscam a luz do ensinamento.

Regiane F-56 (II; p. 139, l. 3-6)

Não desejo ser uma professora perfeita. Acredito que nunca ninguém chegou a isso. Acredito que nada neste mundo é perfeito. Porém, acredito que a experiência pode nos aperfeiçoar. Meu desejo é estar em constante aperfeiçoamento, aberta às inovações e sempre prestes a ajudar meus alunos. Desejo amar muito minha profissão. Acredito muito no amor e creio que esse sentimento é capaz de todas as coisas, inclusive de me ajudar a ser uma “admirável” professora.

Sara F-60 (II; p. 139, l. 18-23)

Pretendo ser muito mais do que sou hoje, gostaria de continuar sendo essa professora dinâmica e determinada que me considero, mas quero ir além, quero ser muito sábia quanto a arte de ensinar, quero poder fazer com que meus alunos não se esqueçam de mim jamais, pois uma lição vai muito além do aprendido, uma lição é vida...a maneira com que o professor passa uma matéria para um aluno, pode ser decisiva para a vida do mesmo, ele pode adorar aquilo ou mesmo odiar para sempre. Assim, quero ensinar com amor, para que esse mesmo amor se propague entre as pessoas e quem sabe, agindo assim, o mundo possa ser melhor. A minha parte será feita.

Eduarda F-82 (II; p. 139, l. 34-46)

Tornar-se professor não é apenas optar por uma profissão em meio a tantas outras, é acima de tudo se responsabilizar pelo cumprimento de uma missão, a tenra e árdua missão de lapidar vidas. Para o educador cada aluno corresponde a um diamante, o qual no início do processo pode parecer feio e sem forma, quem o vê dificilmente enxerga o seu brilho. Mas o verdadeiro mestre consegue enxergar esse brilho, ainda que opaco e sem força, é ele que, aos poucos o lapida, até que o brilho invada os olhos de quem os rodeia.

Esta arte de lapidar vidas não é uma missão fácil, qualquer descuido, ainda que mínimo, pode causar seqüelas irreversíveis que acompanharão o educando para o resto de sua vida.

Assim como Jesus, que também foi mestre, veio para servir de ponte entre Deus e os homens, o professor conduz os alunos ao conhecimento. Isso se dá de maneira ativa e participativa, de forma a interagir o educando com seu objeto de estudo, tornando-o assim sujeito de seu próprio conhecimento.

É perceptível o discurso religioso que predomina nesses excertos por meio da escolha de vocabulário (“cura”, “liberta”, “bálsamo”, “alma de Cristo”, “luz do ensinamento”, “corações sedentos”), e de estrutura das orações no presente do subjuntivo, como se fizessem preces ao descrever o tipo de professor que gostariam de se tornar (“que eles encontrem em mim”; “que Deus permita – me”; “que eu mantenha” etc., do relato de Valquíria).

É possível inferir que essa representação por meio de metáforas e imagens relacionadas à religião esteja estreitamente ligada ao modo como esses futuros professores experienciaram determinadas situações dentro e fora da escola. Desta forma, podem ser vários os fatores que os tenham levado a construir tal representação da profissão: uma educação dos pais dentro de princípios religiosos; uma experiência na qual um antigo professor tenha “salvo” o aluno de determinada situação vexatória. No último caso, é possível constatar tal fato por meio da carta não-enviada a uma antiga professora, chamada de “santa” pela aluna de Letras. Por se tratar de um relato extremamente pessoal e de um assunto delicado, optei por não identificá-la aqui, mas apenas mencionar esse caso, para que se tenha uma dimensão de como as vivências pessoais no contexto social são decisivas para a escolha não só da profissão, mas também do modo como esta é vista pelo futuro profissional.

Principalmente nos excertos dessa seção, é possível perceber como a história pessoal de cada aluno de Letras, construída nas relações estabelecidas pelo entorno social, está contida no modo como ele vê a profissão que escolheu. Desta forma, a importância da formação desses futuros profissionais torna-se ainda maior, no sentido de, primeiramente, trazer essas questões para o nível da consciência (por meio da expressão escrita, como nos *portfolios*, por exemplo, ou da fala, como nas discussões em sala de aula), e depois, discuti-las a fim de validá-las ou repensá-las.

No caso específico deste tema (a presença da religião no discurso dos futuros professores), é necessário estar atento ao fato de que a escola é laica e, portanto, é problemático seguir qualquer orientação religiosa dentro dela. A escola, como um espaço de múltiplas identidades, precisa estar aberta a todas elas e não se fechar em uma ou outra posição que possa implicar a conseqüente exclusão de minorias. Dessa forma, é menos arriscado não tratar dessa questão para que não exista a possibilidade de uma religião (geralmente a das majorias) receber maior espaço do que outra. À disciplina de ensino religioso cabe levantar e discutir essas questões.

Neste sentido, é válido questionar até que ponto as experiências vividas por professores durante sua trajetória pessoal e profissional podem ser levadas para o trabalho docente. Sobretudo com relação à questão da religião, faz-se necessário ter um distanciamento entre a posição de cada envolvido no processo educacional e o trabalho lá desenvolvido. Enfim, é sempre importante que o professor estabeleça reflexões acerca das questões que permeiam, de alguma forma, seu trabalho.

2.5 Os futuros professores representam a teoria

Nesta seção, são analisados trechos dos *portfolios* dos participantes da pesquisa nos quais eles sugerem ou explicitam como entendem o papel da teoria para a prática docente. Utilizando a ferramenta de busca do *word* “control+l” (localizar), inseri a palavra “teoria” e foram encontrados vinte e três arquivos de dezessete alunos diferentes, dentre os oitenta e sete alunos que tiveram seus *portfolios* lidos.

Embora nas atividades desenvolvidas pelos alunos do quarto ano de Letras não tivesse sido pedida nenhuma narrativa específica acerca de como viam o papel da teoria para a prática de ensino, este número pode ser considerado baixo. Afirmando isso principalmente porque, dentre os dezessete alunos que usaram a palavra “teoria” em seus *portfolios*, apenas oito deles (Karina, Luís, Valquíria, Susana – em dois arquivos diferentes –, Leda, Jéssica, Lara e Gabriela) desenvolveram alguma reflexão acerca dessa temática, relacionando-o à maneira como desenvolvem (ou desenvolveriam) seu trabalho como professores, e/ou analisando as situações observadas nos estágios. Dos demais participantes, dois utilizaram a palavra “teoria” apenas no título de um dos livros de sua bibliografia (Luciana e Rogério); uma utilizou o termo “teoria piagetiana” (Helena) e outra, “teoria da comunicação” (Lara); uma utilizou no sentido de crenças (Cibele); quatro (Jéssica, Ricardo, Jaqueline e Valquíria, sendo as duas últimas em dois arquivos diferentes), no sentido de que “a professora reforçou/explicou a

teoria com/para os alunos” e três participantes (Manuela, Talita e Janaína) utilizaram a palavra “teoria” em contextos que não pareceram relevantes para serem analisados nessa seção, por não estarem relacionados ao objetivo de compreender a importância atribuída ou não à teoria para o trabalho docente pelos professores em formação.

Abaixo, apresento e analiso os trechos das narrativas que evidenciam ou sugerem as representações dos alunos do quarto ano de Letras acerca da teoria. Os excertos foram utilizados em sua formatação original, mas, para destacar os mais importantes, além de sublinhá-los, como na seção 2.4, coloquei a palavra “teoria(s)” em negrito.

2.5.1 “Agora como professor”

Karina F-3 (II; p. 139, l. 55-57, l. 61-64; p. 140, l. 2-4)

O ser humano é formado por suas vivências, por suas leituras, observações, etc. Tudo auxilia para formá-lo globalmente. Trago comigo minhas experiências pessoais, minhas observações e leituras, mas isso tudo será suficiente para entrar em uma sala de aula, agora como professo?

[...] Já os textos e livros lidos, com algumas boas exceções, dizem o que não se deve fazer, mas atividades concretas e que foram realizadas poucos textos trazem. Sei que não existem fórmulas prontas capazes de se adequarem a toda e qualquer realidade. Também sei da heterogeneidade dos alunos, porém é necessário ver como as **teorias** pedagógicas são posta em prática, pois não se pode prescindir-las, uma vez que nortearão a carreira do professor. [...] Tenho consciência de que um professor inexperiente, como possui idéias idealizações e **teorias** pedagógicas conflitantes, não traz consigo muitas certezas. No entanto, sei que suas vivências como aluno, como observador, como leitor e ser humano só serão capazes de formar um profissional maduro quando somados a uma prática.

No trecho em que Karina se pergunta se estará pronta para entrar numa sala de aula “agora como professora”, ela estabelece uma divisão de fases em sua vida: antes e depois da graduação em Letras. Ela diz “agora”, porque a experiência que tem até o momento da escrita do texto é a de aluna e, após terminar a graduação, será professora. Se levarmos em conta que o último ano de graduação é um momento de preparação para o exercício profissional, a divisão de etapas, mencionada por Karina, é uma situação recorrente entre os demais participantes desta pesquisa, os quais demonstram o mesmo tipo de preocupação em relação à futura profissão.

No segundo excerto, Karina alterna momentos em que toma uma posição acerca do que pensa a respeito da “teoria” no trabalho pedagógico com momentos em que adota um discurso do senso comum. Quando diz que faltam livros que trazem atividades concretas para os futuros professores, reforça a incerteza demonstrada no primeiro trecho (“mas isso tudo será suficiente para entrar em uma sala de aula, agora como professo[r]?”). Karina revela seu

ponto de vista ao postular uma ferramenta para garantir seu trabalho docente (livros contendo atividades concretas – *como* fazer), porque acredita que um professor inexperiente não traz consigo muitas certezas. Mas, em seguida, é adotado um discurso do senso comum de que “não existem fórmulas prontas”, o qual contradiz o que havia dito anteriormente.

Ela parece fazer uma ressalva acerca de suas necessidades como futura professora: o que sente é que faltam, nos livros para professores, exemplos de atividades concretas. Mas, acaba se contradizendo, ao afirmar que sabe que não há fórmulas prontas que os professores possam utilizar e que sabe da heterogeneidade dos alunos. Este parece ser um discurso do senso comum. No entanto, olhando seu texto com mais atenção, é possível perceber que, embora ela reproduza esse discurso, a posição na qual realmente acredita é a de que “é necessário ver como as **teorias** pedagógicas são posta[s] em prática”. Esta é a real necessidade da futura professora e, em geral, da maioria dos professores em formação. Ainda que isso não seja dito claramente, pois Karina precisa fazer ressalvas o tempo todo em seu texto, podemos perceber que, nesta fase de sua vida profissional, terminando a graduação em Letras, ela acredita que o professor só se tornará “maduro” quando somar suas leituras e conhecimentos à prática pedagógica. Esse comentário final demonstra as incertezas que a futura professora, assim como muitos de seus colegas, tem em relação à profissão. Além disso, demonstra, ainda, a importância que ela atribui à prática docente para se constituir como professora. Isso pode ser mais um indício de que Karina realmente não se sente preparada para exercer a profissão, justamente porque lhe falta a prática. Desta forma, a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado tem um papel fundamental na formação dos futuros professores, porque parece ser nesse momento que emergem mais claramente as discussões acerca de sua profissão.

É possível interpretar que Karina considera importante “ver como as teorias são postas em prática”. Por isso, ela precisa das “atividades concretas”. No entanto, essa equivalência entre teorias e atividades concretas parece problemática, uma vez que reproduzir tais atividades, meramente porque elas estão nos livros, pode não responder às necessidades do professor. Neste sentido, considero importante a apropriação de uma teoria que implique a intencionalidade do trabalho educativo: devem estar claros os objetivos a que este se propõe e, no caso da língua portuguesa, o que se pretende que o aluno saiba (usar a língua em diferentes contextos; expressar-se bem pela escrita e pela fala; ler e não apenas decifrar o código; ser capaz de analisar a língua etc.). A partir disso, as “atividades concretas” poderão fazer sentido, porque já se terá compreendido sua finalidade dentro de um âmbito maior, à luz da teoria da qual o professor se apropriou.

2.5.2 “É assaz complexo o uso desses conceitos”

Luís M-49 (I; p. 126, l. 7-17)

Embora haja diversas teorias pedagógicas e cada vez mais surja novas pesquisas no âmbito educacional, é assaz complexo o uso desses conceitos na sala de aula, ou seja, na prática. Isso ocorre uma vez que o professor, mesmo se conhecedor das técnicas pedagógicas, não consegue utilizá-las completamente. Nestas teorias, por exemplo, são comuns demonstrações de como ministrar aulas. Entretanto, há casos em que não tem como seguir esses parâmetros e, por consequência disso, o educador tem de formular suas próprias “técnicas educacionais”. Mas nem sempre o professor obtém sucesso: já que ou está preso às teorias antigas, as quais não servem mais ao contexto educacional atual; ou não assimilou totalmente as novas, por falta de contato com elas, ou ainda por não conhecer nenhum tipo de teoria pedagógica.

No entanto, essas características comprovam que existe uma necessidade de atualização profissional do professor. Contudo, o fundamental seria que os educadores, nas variadas situações do cotidiano escolar, mesclassem suas teorias idiossincráticas -- aquelas, adquiridas através das experiências obtidas nas salas de aula -- com diversas técnicas pedagógicas. Assim, a reflexão sobre o ensino se sobressairia, constituindo-se numa importante ferramenta para o professor.

Neste trecho, Luís confunde “teorias” com técnicas pedagógicas (chega a usar o termo no final do segundo parágrafo do excerto). Ele acredita que nem sempre é possível usar os conceitos (ou técnicas) na prática da sala de aula e o educador acaba tendo de formular suas próprias “técnicas educacionais”. Luís atribui a falta de sucesso do professor quando tenta utilizar as “teorias” ao fato de ele, muitas vezes, estar preso a “teorias antigas” ou, ainda, não conhecer nenhum tipo de teoria pedagógica. É interessante nos perguntarmos de onde Luís traz esse conhecimento. Será de sua própria experiência como aluno, do estágio de observação que estava realizando no momento em que escreveu seu *portfolio*, ou ainda de algum texto acerca do trabalho docente?

É possível perceber que Luís valoriza o conhecimento de técnicas pedagógicas. Ele acredita que esse conhecimento, quando somado às experiências vividas em sala de aula pelo professor, pode propiciar uma reflexão sobre o ensino, como se pode notar no final de seu excerto.

O que destaco do relato de Luís é que essa equivalência feita entre “teoria” e “técnica” de ensino pode ser problemática, já que o resultado de tal visão funcionalista e demais pragmática da teoria pode ser uma frustração pelo fato de a “teoria” (na verdade, a “técnica”) não “funcionar” na prática da sala de aula. Isso porque essas técnicas pedagógicas às quais Luís se refere, muitas vezes, não dão conta da complexidade que encontramos na escola.

Devido a isso é que defendo, nesta dissertação, a importância de o professor ter uma prática docente consciente e, portanto, orientada por uma teoria que abranja essa complexidade, como parece ser o caso do *Enfoque Histórico-Cultural*. A partir da apropriação de uma concepção teórica (e não apenas de “técnicas de ensino”) que dê conta da complexidade existente no processo educativo, do papel social da educação, bem como dos processos de ensino e aprendizagem, o professor pode ter acesso a um leque de perspectivas para a compreensão de seu fazer pedagógico. Deste modo, pode ter mais condições de pensar atividades (técnicas) para potencializar o desenvolvimento dos educandos.

2.5.3 “Parece que nasceu para o magistério”

Luana F-1 (II; p. 140, l. 50-54, l. 57-62)

Eu jamais seria aquele professor que dá a mesma aula chata e sem sentido, aquele que tem preguiça ou até mesmo má vontade em preparar uma aula diferente, criativa que possibilita contagiar toda a sala de aula. E principalmente não serei o professor que percebe que a situação está um caos e não faz nada para muda-la, não discute os problemas com outros professores, não lê a **literatura pedagógica** onde poderia ser encontrados muitos exemplos felizes na área da educação e que simplesmente culpa algo ou alguém por tudo estar do jeito que vemos hoje.

Eu gostaria de ser aquele professor que nós alunos guardamos na memória e nos serve de exemplo e modelo por toda a vida. Este professor que eu gostaria de ser parece que nasceu para o magistério, não conseguiria imaginá-lo fazendo outra coisa, pois suas aulas eram maravilhosas e assistíamos às suas aulas como se estivéssemos hipnotizados, era mágico. Mas tenho certeza que toda essa magia era resultado de muito estudo e principalmente vontade e consciência que este professor tinha em relação a educação, a mensagem implícita que este professor nos passava era a seguinte: por mais que a situação esteja caótica, eu posso fazer a minha parte, eu como ser social estou aqui para deixar a minha marca no mundo e na vida dos meus alunos.

Considerarei o excerto de Luana para essa seção ainda que ela não tenha usado a palavra **teoria**. Entendo que, no mesmo campo semântico, está a expressão **literatura pedagógica**, por ela utilizada. Luana valoriza e quer ser uma professora que não se acomoda diante dos problemas de uma sala de aula. Para ela, é importante que os professores leiam a “literatura pedagógica” para que possam encontrar “exemplos felizes” na área da educação.

Diante disso, volto a fazer a mesma pergunta ao ler os excertos de Luís: será que Luana não está também confundindo o que chama de “literatura pedagógica” com técnicas de ensino? Levanto essa possibilidade devido àquilo que ela espera encontrar na “literatura pedagógica”: “exemplos felizes”. Desta forma, retomo a discussão já realizada na análise do excerto de Luís de que, quando se espera encontrar receitas, “exemplos felizes”, ou técnicas

de ensino para lidar com os problemas da sala de aula, pode haver uma quebra de expectativas, já que apenas isso não abrange a totalidade ali existente.

No caso de Luana, entretanto, entendo que ela defende a procura de alternativas para lidar com os problemas do trabalho docente, já que condena aquele professor que fica estagnado, reclama da situação e “não faz nada para mudar”. Para Luana, ler a “literatura pedagógica” é algo que pode, de certa forma, ajudar o professor a buscar formas de pensar os problemas da sala de aula. Portanto, ainda que ela esteja confundindo teoria com técnica de ensino, o fato de ler a “literatura pedagógica” pode vir a deflagrar nela um processo reflexivo e permitir que encontre mais do que “exemplos felizes”, mas um embasamento teórico consistente para tornar seu trabalho consciente e intencional, deixando, assim, “sua marca no mundo e na vida dos alunos”.

Mais adiante, Luana traz um pensamento tão comum e, na mesma medida, problemático entre os professores em formação: diz que o professor que ela gostaria de ser “parece que nasceu para o magistério”! Mas, em seguida, ela muda o discurso e reconhece que o bom professor, que, antes parecia ter nascido para o magistério, na verdade é um profissional dedicado aos estudos e consciente de seu papel para a educação dos alunos. O que se pode depreender disso é que Luana parece se dar conta de que, se quiser se tornar uma professora como a que descreve em seu texto, será necessário investir em sua formação, já que, “nascer para o magistério” não está a seu alcance. Considero extremamente importante que Luana tenha chegado a essa conclusão, uma vez que, se todos os professores em formação pensassem que o bom professor é aquele que “nasceu para o magistério”, não faria sentido ter estudado para isso.

Conforme já discutimos na seção 2.4.6, é problemática essa representação acerca dos dons, tanto para o professor, como para o aluno. Isso porque tal compreensão pode acabar reduzindo a aprendizagem a um aspecto inatista que, conforme o *Enfoque Histórico-Cultural*, não faz sentido. Aquilo que é trazido biológica e hereditariamente para o indivíduo não forma nele as características essencialmente humanas, das quais ele só se apropria por meio da relação ativa que estabelece com o entorno e com as pessoas que dele fazem parte.

2.5.4 “Literalmente teoria na prática é outra coisa!”

Valquíria F-30 (IV; p. 144, l. 1-3, l. 8-13)

A sala é o 2º ano D do ensino médio. Os alunos são em pouquíssima quantidade. Estavam sem professor, e Pedro, o professor de Língua Portuguesa, foi solicitado. Ele passou um texto de sua própria autoria, cuja redação fora sendo discutida ao decorrer da aula. O tema foi “Pensamento Crítico”. [...]

Lendo seu texto, observei que ele fez algumas questões induzentes a um debate. É uma espécie de diálogo interno, em que instiga o aluno a conceber um ponto de vista: dá-se um tema e levantam-se questões (a respeito da afirmação Lugar de Mulher é na cozinha, por exemplo, levantou-se questões como “Por quê?” – “Será que é o medo da concorrência?”, ou ainda – “Nos dias atuais a mulher pode se dar ao luxo de ausentar-se da contribuição financeira no orçamento familiar?”). Esta 1ª aula de observação foi de uma certa forma bastante produtiva, pois, tive a oportunidade de participar de uma realidade não ensinada no curso de letras. Literalmente teoria na prática é outra coisa!

É interessante observar como Valquíria produz sentidos a partir da aula, ministrada pelo professor Pedro, à qual assiste no estágio de observação. Ela descreve uma atividade desenvolvida por ele e se surpreende com o debate promovido na aula acerca do papel da mulher na sociedade atual.

A questão que faço em relação ao relato de Valquíria é: por que ela diz que, durante a primeira aula do estágio de observação, teve a oportunidade de participar de “uma realidade não ensinada no curso de Letras”? Tentando responder à pergunta, penso que existem algumas hipóteses: será que ela quis dizer que não há espaço para discussões no curso de Letras, como as que o professor Pedro levantou em suas aulas? Será que ela faz uma crítica ao currículo do curso, em que não há tempo suficiente para se levantar as questões trazidas dos estágios? Ou ainda, será que Valquíria se refere ao fato de nunca ter aprendido, no curso de Letras, a desenvolver atividades que dizem respeito às realidades sociais nas quais vivemos, tal qual a que presenciou na aula de Pedro?

Ao dizer que “literalmente teoria na prática é outra coisa”, ela parece ter a mesma opinião de Karina, quando esta reclama de que poucos textos trazem “atividades concretas e que foram realizadas” em sala de aula. Valquíria, ao se expressar dessa maneira, quer dizer que, em seu primeiro dia do estágio de observação, presenciou algo que até então parecia ter visto apenas “na teoria”. Cabe, então, novamente a pergunta: a que teoria ela se refere? Será que também ela, assim como Luís, não está chamando de teoria aquilo que, na verdade, é técnica de ensino? É possível explicar a falta de relação entre teoria (confundida com técnica) e prática de ensino a partir da superficialidade característica das técnicas de ensino. Como diz Geraldi (1993), não se trata de ensinar o (futuro) professor *como* ensinar, mas *o que* ensinar, considerando que estejam claros os objetivos do ensino de língua portuguesa. Neste sentido, é preciso mais do que uma receita. É preciso a compreensão de uma teoria.

2.5.5 “As teorias aprendidas na faculdade não valiam nada neste momento”

Susana F-17 (III; p. 142, l. 65-67; p. 143, l. 1-5)

Durante o tempo em que permaneci nesta sala experimentei um sentimento de desespero e de questionamento diante do exercício de minha futura profissão. Observei os alunos, como estavam agitados, não se comportavam; e algumas atitudes da professora para contê-los a fim de conseguir dar sua aula. Será que terei alunos tão agitados como estes? Tanto esforço para ser um professor reflexivo, preocupado com os alunos e com os conteúdos a serem trabalhadas serão recompensados? A profissão de professor é assim tão ingrata? O que fazer para conquistar o interesse e conseguir a atenção destes alunos tão desinteressados em sua maioria? Há esperança para a educação no Brasil? Foram tantas perguntas ocupando minha mente que desejei retirar-me da sala e ir para casa. Tudo parecia incerto, as teorias aprendidas na faculdade não valiam nada neste momento.

Susana F-17 (IV; p. 144, l. 17-25)

A professora entrou na sala e não se sentou até os alunos ficarem quietos. Não pude deixar de observar como a rotina de um professor do ensino Médio e Fundamental é complicada. Todos os dias estes precisam exercitar a paciência a fim de possam ministrar as suas aulas. Pensemos em um docente que tem todas as aulas em um período e depois ainda precisa lecionar em outro. Quantas vezes, reclamações, desaforos, barulho e principalmente desinteresse por parte dos alunos apresentam-se constantemente para dificultar o seu desempenho profissional. Realmente não é nada fácil ser um professor reflexivo diante das circunstâncias apresentadas, mas ainda creio que isto é possível. Todos os educadores precisam se conscientizar do seu papel social e de sua responsabilidade como educador, pois só assim refletirão sobre as suas ações, as ações de seus alunos e sobre sua prática de ensino; ao contrário, a **teoria** de um professor reflexivo em uma escola reflexiva, jamais se tornará comum entre os mesmos.

No primeiro trecho, Susana, assim como Karina, também se diz despreparada diante da profissão que exercerá. A participante faz uma série de questionamentos acerca da atual situação na maioria das escolas brasileiras e, no final do trecho, chega à conclusão de que “as teorias aprendidas na faculdade não valiam nada” naquele momento.

A partir deste relato de Susana, cabe uma pergunta: a que “teorias” ela se refere? Acredito que ela tenha usado a palavra no plural, justamente porque há uma diversidade grande de textos teóricos durante a graduação em Letras, o que, por outro lado, não permite um aprofundamento nas leituras. As “teorias” são apresentadas aos futuros professores de maneira superficial e, ao que parece, isso os leva a não estabelecer relações entre o que “aprenderam” na teoria e o que estão vendo nos estágios de observação (prática), conforme vemos no relato de Susana. Segundo Vázquez (apud Mello, 1981, p. 27), “uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente. É interessante observar que me graduei na mesma Universidade dos participantes da pesquisa, um ano antes e, portanto, o currículo não teve alterações. Olhando

para esses dados, e revivendo minha graduação em Letras, é possível dizer que não conseguimos realizar essas mediações de que fala Vázquez. Por isto, os futuros professores, como constatamos nesta seção de análise de dados, separam teoria e prática docente: como não são feitas as mediações, uma se dissocia da outra.

Talvez uma das causas da afirmação de Susana, a qual dá título a esta seção, seja mesmo a maneira como o currículo de Letras foi elaborado⁴⁸: no primeiro ano, havia apenas uma disciplina pedagógica (Psicologia da Educação); no segundo ano, nenhuma; no terceiro, apenas uma (Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio); no quarto ano (e apenas no quarto ano!), as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – de língua portuguesa e de língua estrangeira – e Didática. Um detalhe importante a ser ressaltado é o de que havia a possibilidade de os alunos serem dispensados das aulas teóricas de Prática de Ensino, para realizarem os estágios de observação, no primeiro semestre, e de regência, no segundo semestre. A dispensa, no entanto, ficava a critério do professor da disciplina, o qual manteve as aulas teóricas dos formandos de 2004 durante a realização dos estágios, por entender que eram fundamentais para discutir as experiências que os futuros professores traziam das escolas.

As disciplinas de cunho pedagógico, da maneira como eram dispostas ao longo dos quatro anos de curso, revelam uma crise de identidade do curso de Letras em questão: a universidade formava professores, com um curso mais voltado ao bacharelado do que à licenciatura. Esta crise de identidade dos cursos de Letras à qual me refiro é, também, tratada nos trabalhos de Telles (2005), Peres (2007) e Rauber (2006).

No segundo excerto do texto, Susana reflete sobre a situação que presenciou durante o estágio. Diante do que viu na escola, acredita que só será possível difundir a teoria do professor reflexivo⁴⁹ entre os professores a partir do momento em que o educador tomar consciência de seu papel social e de sua responsabilidade no trabalho docente. Também em minha prática docente, o processo de reflexão foi o primeiro passo que me levou a procurar compreender melhor uma série de questões relativas à escola e à sala de aula. Esse processo que tende a uma tomada de consciência e compreensão, porém, foi acompanhado, depois, de leituras e discussões realizadas no mestrado em Educação.

⁴⁸ A partir de 2006, o currículo do curso de Letras nessa universidade foi reestruturado. As observações desta pesquisa concernem apenas ao currículo antigo, que vigorou durante minha graduação (terminada em 2003) e a dos participantes da pesquisa (terminada em 2004).

⁴⁹ A aluna refere-se aqui ao livro *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, de Isabel Alarcão, que foi discutido durante algumas aulas da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado.

2.5.6 “É muito fácil expor teorias”

Leda F-22 (II; p. 131, l. 5-11)

É muito fácil expor teorias de qual o melhor comportamento do professor frente à sala de aula. Mais fácil ainda é criticar a postura que os nossos professores assumem. Isso porque seria, obviamente, trabalhar no plano de conceitos, e, como tais, abstrações. No entanto, exercer efetivamente a função de ensinar, e, baseado nesta experiência, criar estratégias e métodos que sejam eficientes dentro da realidade degradante do ensino no país, torna-se, a meu ver, uma tarefa exequível para poucos profissionais desta área. Portanto, dentro de um plano teórico, arrisco-me a determinar algumas qualidades que desejo adquirir ou posições que não pretendo seguir enquanto me encontrar no exercício desta difícil função de ensinar.

O relato de Leda expressa a distância que ela vê entre **teorias** (sinônimo de conceitos e abstrações, nas palavras dela) e experiência em sala de aula. Por isso, afirma que *é fácil* elencar, num “plano teórico”, as qualidades que compõem o tipo de professor que ela gostaria de ser.

Leda contrasta a elaboração de conceitos com o efetivo exercício de ensinar. Ela parece não ver possibilidade de unir essas duas atividades, ao afirmar que o professor “cria estratégias e métodos eficientes baseado em sua experiência”. Não discordo totalmente dela, mas acho que a experiência *é um* e não o *único* fator que contribui para a construção de uma prática profissional bem sucedida. Neste sentido, uma base teórica consistente acerca dos processos de ensino e aprendizagem e também das disciplinas específicas de cada professor é crucial para compor o que Leda chama de difícil função de ensinar.

É interessante ressaltar, no relato, que Leda parece escrever sobre o “eu-professor” no plano de conceitos, os quais ela considera abstrações. Desta forma, é possível depreender que não é porque ela *quer* ou *diz querer* ser assim, que realmente será. Dizer é mais fácil do que agir, para Leda. Isso pode ser confirmado pelo uso do verbo *arriscar-se*, quando diz que *se arrisca* a determinar as qualidades que deseja adquirir e os comportamentos que não quer ter quando se tornar professora. Leda, nesse trecho, também desvincula a teoria da prática de ensino, o que pode ser um traço característico do próprio processo de formação dos participantes da pesquisa por meio do curso de Letras que realizaram.

2.5.7 “Será que existe uma teoria capaz de responder essa questão?”

Jéssica F-48 (IV; p. 144, l. 42-48)

Terminada a revisão, utilizando giz e lousa, começou matéria nova: predicação verbal. No momento da explicação, a professora retomou alguns itens já vistos sobre análise sintática e uma parte dos alunos respondeu às perguntas, fazendo associações com a matéria nova.

Tudo seria perfeito se, no final da aula, a professora não houvesse me mostrado o caderno de um aluno que havia copiado tudo conforme o que foi passado na lousa, com uma letra admirável, mas, como ela mesma disse, não passa de um aluno copista, porque não compreende o que escreve, tampouco escreve o mínimo que compreende, unicamente copia. O que fazer? Será que existe uma **teoria** capaz de responder essa questão? Não sei. Ainda estou a procurar.

Existe, no relato de Jéssica, uma situação, infelizmente, muito comum nas salas de aula brasileiras: o analfabetismo funcional. Neste tipo de situação, o aluno apenas copia (desenha) letras e palavras, mas não é capaz de produzir sentidos a partir de um código que ele apenas decifra, mas não lê⁵⁰.

Jéssica termina seu relato, afirmando que *ainda* procura por uma teoria capaz de responder à questão descrita por ela, relativa ao analfabetismo funcional do aluno. É interessante observar que ela está no quarto ano de Letras e, portanto, prestes a se deparar com situações como a que descreveu. O uso do advérbio *ainda* indica sua preocupação com relação à falta de uma teoria que abranja esse tipo de dificuldade pela qual ela, certamente, passará em seu exercício docente. O que fazer? Lembrando que cursei a mesma graduação dos participantes da pesquisa, é válido ressaltar que, apenas após ingressar no mestrado em Educação, durante uma das disciplinas cursadas, tive a oportunidade de conhecer, por meio de um panorama histórico acerca das práticas de leitura e escrita, a origem e os métodos de ensino ao longo dos tempos.

É possível afirmar que fez muita diferença para minha formação ter acesso a esse conhecimento, o qual interferiu em minha prática docente. No entanto, cabe salientar que não se trata de uma *fetichização* (GERALDI, 1993, p. 84), ou seja, de acreditar que se chegou a um ponto final na investigação. Não se trata de pensar que conhecer as origens e a história das práticas de leitura e escrita seja sinônimo de resolver todos os problemas que encontramos em nossas salas de aula. No entanto, pode ser um primeiro passo para uma mudança de atitude do professor com relação aos métodos utilizados para se formar alunos leitores e não apenas meros decifradores do código.

Respondendo à pergunta de Jéssica, existe, de fato, uma teoria (e outras) que responda à questão apontada em seu relato. Mas, na graduação em Letras que cursamos, ou não tivemos acesso a ela ou dela não nos apropriamos.

⁵⁰ Essa questão do analfabetismo funcional, da formação de alunos decifradores e copistas no lugar de leitores e produtores de textos é abordada de maneira mais aprofundada no capítulo III desta dissertação.

2.5.8 “O que tenho são as teorias que, muitas vezes, nem chegam a ser colocadas em prática”

Lara F-79 (II; p. 141, l. 5-7, l. 10-21)

[...] Acho que o meu ideal de professor é aquele no qual o profissional não fica estagnado no pouco/muito que aprendeu na universidade. Está sempre em busca de coisas novas, pesquisa e usa este novo conteúdo na elaboração de suas aulas.[...]

A meu ver, a crença no aluno é o ponto de partida do ofício de ser professor. Acredito que o educador pode ser um elemento bastante potencializador se tiver consciência do seu papel. Porém, pode, ao contrário disso, ser alguém que coíbe e inibe o processo de formação de determinados indivíduos. Penso que devemos estabelecer uma relação de interação com os nossos alunos, em que estes possam tornar-se protagonistas de seus processos educativos. Gostaria de poder desempenhar um papel de mediadora, de alguém que de certo modo percorreu, em certa direção, um pouco mais do caminho, mas nunca daquela que tem a resposta do que há no fim dele. Ficarei muito contente se conseguir imprimir nos meus alunos, em alguns que sejam, um olhar crítico sobre a realidade que nos é apresentada. É assim que desejo ser. É muito difícil dizer com quais dos dois eu me aproximo mais hoje. Ainda não tenho a prática da sala de aula e sei que é só ela quem me dará noções mais exatas deste “eu professor”. Por enquanto, o que tenho são as teorias, sempre muito efêmeras e que, muitas vezes, nem chegam a ser colocadas em prática e já são trocadas por outras mais jovens, mais em voga na Europa ou algo do tipo. É preciso sabê-las, ao menos, para poder fazer uma crítica embasada.

Assim como nos excertos de Susana e Luís, é possível observar novamente o termo “teorias” sendo usado também por Lara. É interessante o modo como Lara constrói, em seu texto, o modelo do professor que ela gostaria de ser: um professor-pesquisador que não pára nos conhecimentos aprendidos na universidade, tem consciência de seu papel, medeia os processos de ensino e aprendizagem, sem, no entanto, “ter a resposta do que está no fim do caminho”.

Lara apresenta, em seu texto, um pensamento que vai ao encontro daquilo que postula o *Enfoque Histórico-Cultural*, apesar de não ter consciência disso: destaca que a crença no aluno deve ser o ponto de partida para o trabalho do professor (Vigotski, 2004) cujo papel pode potencializar ou coibir o processo de formação dos indivíduos.

Buscando construir uma identidade profissional, ela encontra dificuldades em definir o “eu-professor”, pelo fato de ainda não ter a prática em sala de aula como professora. Observo que Lara valoriza essa prática com a qual ela ainda não conta e, em contrapartida, subestima aquilo que tem – as “teorias muito efêmeras” – as quais muitas vezes nem chegam a ser colocadas em prática.

Uma possível interpretação para essa afirmação de Lara é a de que ela acha que não sabe as “teorias” de maneira consistente, uma vez que as classifica como efêmeras e antes de

“colocá-las em prática”, troca-as por outras “mais jovens, mais em voga”. Novamente, fazendo uma comparação com o texto de Luís, há aqui uma professora em formação que fala de “teorias”, mas parece não acreditar nelas. A razão pela qual isso acontece pode ser a de que, conforme constatei em minha graduação em Letras e nos relatos desses professores em formação e participantes da pesquisa, falta-nos formação teórica para exercermos o papel de professores.

Essa constatação parece incoerente diante da reclamação de graduandos em Letras de que, na universidade, existe muita teoria e pouca prática⁵¹. No entanto, se essas “teorias” não são compreendidas de maneira aprofundada e consistente, fazendo uma interlocução com a prática docente realizada nos estágios de observação e regência, passam a ser vistas como meras coadjuvantes no trabalho do professor, conforme o relato de Lara.

2.5.9 “Não quero estar presa a uma cartilha”

Gabriela F-78 (II; p. 141, l. 42-50)

Tenho medo também, como não? Imagino aquele povo me olhando e suas cabecinhas me dizendo em voz alta, como telepatia: você sabe tudo, não sabe? Porque é bom que saiba, senão... Tenho medo de não conseguir e, sobretudo, de que chegue um dia em que eu acabe pensando que foi tudo em vão. É uma sensação que quer se apossar de mim num campo universitário, mas eu me convenço de que pelos muitos exemplos de professores que tive, sei que vale a pena e sei que tipo de professor eu não quero ser. Pelo exemplo de outros eu também vou moldar um pedaço da minha personalidade de professor.

Quero ser um professor aberto a idéias novas, teorias novas, mas quero autonomia, não quero estar preso a uma cartilha. Quero tentar inovar, “preencher” atitudes – *que não ocuparam espaços*. Quero ser alguém que seja realizado, não só pelos meus alunos, mas pelos meus atos e pela minha escolha.

Ao descrever o tipo de professor que gostaria de ser, Gabriela afirma que, por meio dos exemplos de professores que já teve, saberá o tipo de professor que ela *não* quer ser. Em seu discurso, é possível perceber que ela, sem dizer explicitamente, refuta a prática de ensino daqueles professores que não estavam dispostos a novas idéias, a inovações na área educacional. Por isso, ela quer fazer exatamente o contrário.

Depreendo da leitura deste excerto que Gabriela luta para se convencer de que “vale a pena” ser professor, devido aos “muitos exemplos” de professores que teve. É interessante destacar que ela usa os exemplos de seus professores, tanto para se convencer de que vale a pena seguir nessa profissão, como para decidir como ela *não quer ser* quando começar a dar

⁵¹ Ver Peres, 2007

aulas. Apesar do medo que Gabriela tem de não conseguir se realizar na profissão que escolheu (“achar que foi tudo em vão”), ela se volta para sua experiência como aluna com o intuito de tentar acreditar que fez a escolha certa. Isso acaba adquirindo uma importância tal para ela, que quer ser reconhecida (“realizada”) por sua escolha.

Pode-se compreender, ainda, a partir deste relato, que a professora em formação associa “novas idéias e teorias” à falta de autonomia do professor. Gabriela parece acreditar que, ao estar aberta a novas idéias e teorias, corre o risco de “ficar presa a uma cartilha”. Ainda que não tenha dito isso de forma explícita, parece que, nesse momento, ela faz uma alusão àqueles professores com os quais aprendeu a não ser professor.

Novamente, assim como nos textos de Karina, Luís e Lara, no relato de Gabriela, há o uso da palavra **teorias**. Esse fato parece corroborar a constatação de que não há, de fato, uma consistência ou, podemos dizer, pressupostos e linhas teóricas específicas dos quais os professores em formação se apropriem durante a graduação do curso de Letras que serviu de cenário para esta pesquisa.

Termino essa seção de análise concluindo que a formação dos participantes desta pesquisa, bem como suas experiências anteriores como alunos, conduzem-nos a representar a teoria das seguintes formas: (a) parece haver uma confusão entre *teoria* e *técnica* de ensino, conforme observamos nos relatos de Karina, Luís, Luana e Valquíria; (b) há uma distância entre teoria e prática docente, como podemos ver nos relatos de Susana e Leda; (c) Jéssica e Lara sentem falta de uma teoria quando começarem o exercício profissional como professoras; (e) Gabriela associa a busca por teorias ao risco de ficar “presa a uma cartilha”.

2.6 Algumas considerações até aqui

Uma conclusão à qual é possível chegar diante da análise dos excertos, aqui apresentada, é a de que os participantes da pesquisa, ao falarem sobre o papel da teoria para sua formação e futura prática docente, trazem para o texto muito de suas experiências como alunos. De certa forma, o que pude observar quando ingressei no magistério, foi justamente isso: a maior ferramenta de que dispunha para lecionar era minha experiência como aluna e os modelos de professores que tive ao longo de minha trajetória escolar, assim como os participantes da pesquisa demonstraram em seus relatos.

Ao apresentarem as situações vivenciadas nos estágios de observação, os professores em formação, de maneira geral, não conseguem estabelecer relações e produzir significados entre o que acontece na escola e o que estudam na graduação. Isso pode ser um reflexo da

crise de identidade pela qual passa o curso de Letras, ao oferecer uma grade tão fragmentada e com pouco espaço para as disciplinas específicas da licenciatura. É necessário, portanto, que se defina exatamente o perfil do profissional que se está formando: se são professores de língua materna, de línguas estrangeiras, críticos literários, revisores de redação, tradutores etc. Um indício de que isso não está definido é o fato de que a disciplina Prática de Ensino é oferecida somente no último ano de muitos cursos. Por certo, a licenciatura não parece ser uma prioridade.

Desta forma, a análise deste tema pesquisado nos *portfolios* dos alunos de Letras aponta para a necessidade de repensar o currículo do curso, de modo que haja um diálogo entre as disciplinas oferecidas. O intuito disso seria tentar ao menos minimizar as lacunas na formação dos futuros professores e dar-lhes(nos) uma maior compreensão daquilo que (n)os acompanhará por sua(nossa) vida profissional: a complexidade da prática docente.

Uma questão importante que deve ser levada em conta diante do que foi desenvolvido até aqui é o contexto em que estavam inseridos os participantes da pesquisa, tanto os alunos do quarto ano de Letras, como eu, professora recém-formada em exercício e mestranda em Educação. As reflexões deflagradas a partir das narrativas dos professores em formação e de minhas vivências como professora de língua portuguesa concernem a um problema relacionado a um momento específico de minha trajetória profissional. Desta forma, a discussão apresentada neste estudo acerca da importância de o trabalho do professor ser desenvolvido intencionalmente e, para tanto, ser orientado por uma perspectiva teórica, surgiu de um problema que me afetava logo no início de minha prática docente. Neste sentido, o percurso narrado na introdução e no primeiro capítulo deixa claro que a compreensão das questões analisadas no segundo capítulo começou a se constituir a partir do diálogo que estabeleci entre a teoria da qual me apropriei e a prática em sala de aula.

A aproximação entre aquilo que observei nas narrativas da seção 2.4 e o que vivenciei como professora recém-formada se dá no sentido de que há, no curso de Letras, um problema em nossa formação: não temos clareza de nosso papel como professores, dos objetivos que devemos e queremos alcançar por meio das aulas e, o que fica mais evidente, somos influenciados por nossas experiências anteriores quando lecionamos. Conforme é possível constatar, principalmente na seção 2.4.3, a tradição “pesa sobre o ombro de um professor iniciante” (para usar as palavras de Adriano) e ele acaba agindo de um modo contrário àquele como gostaria⁵².

⁵² Ver a narrativa de Renato (seção 2.4.3).

Com relação à seção 2.5, cujo tema foi a representação acerca da teoria, fica explícita a distância entre esta e a prática docente. Corroborando o que ocorreu quando ingressei no magistério, os futuros professores também não estabelecem uma mediação entre o que estudam durante a graduação e o que vêm no estágio de observação. Para mim, essa mediação começou a se estabelecer por meio do diálogo entre as questões trazidas da escola e as leituras realizadas na universidade, depois de formada. Havia uma necessidade de repensar minha prática pedagógica, colocando em questão as influências que permeavam minha ação docente, sobretudo aquelas que se davam de maneira “automática”. Um exemplo disso é o modo como trabalhava a leitura, oralizando o texto e “passando questões de interpretação”. Devido ao questionamento desta e de várias outras ações que se reproduziam em minha prática de ensino, as leituras realizadas durante o mestrado tornaram-se tão significativas para que compreendesse o trabalho educativo e o papel do professor. Neste sentido é que postulo uma maior discussão acerca dessas questões durante a graduação e um diálogo efetivo entre as disciplinas específicas e as pedagógicas que compõem o curso de Letras.

CAPÍTULO III – IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que pesquisa.

(Foucambert)

Neste capítulo, relato algumas experiências vividas por mim em sala de aula como professora de língua portuguesa, mostrando as implicações das leituras realizadas durante o mestrado em minha prática de ensino.

A partir de todo o referencial teórico a que tive acesso, procurei desenvolver com meus alunos atividades que pudessem confirmar o que autores como Geraldi (1993), Jolibert (1994) e Foucambert (1994) defendem com relação ao ensino da língua materna e dos processos de leitura e escrita na escola. As experiências que serão relatadas aqui foram realizadas com alunos de duas oitavas séries do Ensino Fundamental e de duas primeiras séries do Ensino Médio, em uma escola pública, durante o ano de 2005.

3.1 Gramática

Nas oitavas séries, antes de transitar pelos *Portos de Passagem*⁵³ (GERALDI, 1993), seguia os modelos que havia tido em minha trajetória escolar para “ensinar” orações subordinadas adjetivas aos alunos apenas por meio do livro didático. Nas aulas, explicava as orações, fazia algumas demonstrações na lousa, pedia que os alunos fizessem os exercícios do livro e, finalmente, corrigia-os. A explicação começava com o conceito, a sistematização deste aspecto da língua portuguesa e era seguida dos exercícios (atividade metalingüística). No entanto, após tomar conhecimento, com Geraldi (1993), de que as atividades metalingüísticas fariam mais sentido para os alunos se fossem precedidas de atividades epilingüísticas, ou seja, de uso da língua, comecei a trabalhar de modo diferente daquele descrito acima.

Ao invés de “ensinar” orações subordinadas adverbiais por meio da metalinguagem do livro didático, retirei exemplos de textos escritos pelos próprios alunos, para que eles reconhecessem que já sabiam *usar* esse tipo de construção sintática (atividade epilingüística) antes de *sistematizar* esse conhecimento (atividade metalingüística). Desta forma, fazendo o caminho proposto por Geraldi (1993), notei uma maior participação e compreensão dos alunos, os quais puderam perceber que a *sistematização* de conhecimentos sobre a língua

⁵³ Ver seção 1.4.

realmente faz mais sentido se precedida de uma atividade de *uso* da mesma. Isso foi constatado durante a aula, em que observei maior interesse na atividade, já que o material usado havia sido produzido pelos próprios alunos, e no término da aula, por meio de perguntas que fiz aos alunos sobre o desenvolvimento de tal atividade.

Usar orações retiradas dos textos dos próprios alunos foi uma experiência interessante para eles, uma vez que se sentiram orgulhosos de terem seus trabalhos expostos para os colegas, sem que fosse para apontar seus erros. Ao contrário, a intenção era a de mostrar-lhes que eles já usavam aquele tipo de oração nos textos e que, portanto, já sabiam no que consistia seu uso. Desta forma, foi mais coerente entender a sistematização das orações subordinadas adverbiais depois que os alunos se deram conta de que já sabiam usá-las. Procurei mostrar-lhes as situações em que este tipo de construção é usado: para expressar causa (porque, já que, visto que), comparação (tão, assim como, melhor, pior), concessão (ainda que, embora), condição (se, caso, contanto que), conseqüência (de modo que, tanto que), finalidade (para que), tempo (quando, antes que, sempre que) etc.

O modo como trabalhei as orações subordinadas adverbiais, conforme pude constatar durante a realização das atividades propostas, foi mais aceito pelos alunos, uma vez que minha explicação partiu do uso que eles mesmos haviam feito desse tipo de oração subordinada em textos escritos anteriormente. Apenas depois de mostrar aos alunos que eles já sabiam usar aquele tipo de construção que estava sendo estudado, é que partimos para a sistematização das orações subordinadas adverbiais e suas respectivas nomenclaturas.

Com os alunos da primeira série do Ensino Médio, ao trabalhar com operadores argumentativos, parti primeiramente do uso dos mesmos em orações e em textos, produzidos ou não pelos alunos, visando a mostrar-lhes as situações nas quais eles podem modificar o sentido daquilo que o autor do texto pretende dizer ao leitor. Esse conteúdo foi trabalhado simultaneamente à produção de textos dissertativos, uma vez que este é um tipo de texto no qual os operadores argumentativos geralmente são empregados com freqüência.

Após a explicitação de que os operadores fazem parte dos textos (inclusive daqueles que os próprios alunos produzem), com o objetivo de exprimir ora idéias contrárias (mas, porém, entretanto, contudo, todavia, embora, ainda que), ora idéias afins (além disso, não só...mas também, inclusive), explicações, justificativas (pois, porque, uma vez que), conclusões (portanto, logo, conseqüentemente) etc. é que partimos para a sistematização desse conhecimento. O objetivo da aula era primeiramente mostrar o uso (que os alunos já faziam) dos operadores para, só num segundo momento, explicar as características de cada um, para produzir o efeito desejado no texto.

3.2 Produção textual

No que concerne à produção de textos escritos, passei também a rever as propostas do livro didático e a inseri-las em projetos dos quais os alunos estavam participando. Um exemplo disso foi a escrita de uma carta endereçada ao dono da rádio da cidade, pedindo-lhe permissão para fazer a gravação de uma paródia criada pelos alunos das duas oitavas séries (uma do período da manhã e outra do período da tarde).

Trabalhamos com a questão da formalidade e da norma culta, além da *função* e da *trama* predominantes nesse tipo de texto (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995). Neste caso, a carta escrita pelos alunos tinha *trama argumentativa* e *função apelativa*, considerando a situação em que foi escrita, o emissor (alunos da oitava série) e o destinatário (dono da rádio local). A carta foi enviada e obteve uma resposta, o que não deixou os alunos com a sensação de que só estavam escrevendo para aprenderem a escrever, mas, ao contrário, para responder a uma necessidade do projeto em andamento.

Ainda com os alunos das oitavas séries, desenvolvi um projeto que intitulamos *Cara-metade*. O primeiro passo proposto aos alunos foi pedir que escrevessem textos narrativo-descritivos acerca de uma personagem criada por eles. Nesse texto, deveria haver a descrição física e psicológica, bem como os hábitos e preferências da personagem.

Na etapa seguinte, os alunos, em duplas, liam os textos dos colegas da mesma sala e também da outra oitava série com o intuito de encontrar “alguém” (a personagem do texto) cujo perfil poderia interessar à personagem criada por cada um. A idéia era propor a produção de um texto que fosse lido por um público (os colegas de sala e da outra oitava série) e tivesse um objetivo a mais do que simplesmente avaliar a escrita dos alunos.

Na troca de textos, os próprios alunos faziam sugestões nos textos dos colegas (numa espécie de correção informal). Por meio da leitura, tinham a tarefa de buscar informações específicas acerca da personagem que pudesse interessar à personagem criada por eles. Nesse processo de busca pela *cara-metade* nos textos, aproveitei para discutir com eles um tema que, geralmente, desperta muita curiosidade e interesse entre os adolescentes: o namoro. Levantei questões acerca da (im)possível busca pelo par perfeito, das diferenças que devem ser respeitadas, da ditadura dos padrões de beleza e da homossexualidade.

Na etapa seguinte, os alunos produziram outro texto, relatando o “encontro” de sua personagem com a outra escolhida na troca dos textos. Alguns resultaram em namoro entre as personagens; outros, em amizade; outros, ainda, em histórias inusitadas.

Considero que o projeto *Cara-metade* tenha resultado em produções de textos nas quais os alunos realmente se envolveram e sentiram que a proposta tinha uma finalidade e um objetivo a serem alcançados. Para isso, foram necessárias as leituras dos textos dos colegas e as discussões levantadas durante as aulas.

Os alunos da primeira série do Ensino Médio do período noturno escreveram atestados e declarações para entregar à secretaria da escola, justificando suas faltas nas aulas de Educação Física, o que caracteriza uma produção textual com uma finalidade real. Trabalhamos com a questão da superestrutura do texto (silhueta), o nível de formalidade necessário, além do tipo de linguagem adequada a este tipo de texto.

Quanto à produção de textos dissertativos para os alunos da primeira série do Ensino Médio, as propostas passaram a ser precedidas de debates acerca dos temas que os alunos deveriam desenvolver nos textos. Iniciávamos uma discussão prévia, levantando o conhecimento sobre o tema e, depois, os alunos dividiam-se em grupos para confrontar diferentes pontos de vista que envolviam as questões discutidas. O objetivo dos debates era chegar a um consenso sobre o desempenho dos grupos e elencar os motivos pelos quais um grupo se saía melhor do que o outro. Depois de todas essas etapas, os alunos produziam os textos defendendo o ponto de vista escolhido por eles após os debates.

Nessas atividades envolvendo textos dissertativos, foram abordados diversos assuntos, tais como: a) a proibição ou não do comércio de armas de fogo e munição no Brasil, devido à realização de um referendo sobre o assunto em outubro de 2005; b) a medida que proibia a participação de touros em rodeios devido a maus tratos com os animais, discutida durante a exibição de uma novela pela rede Globo no ano de 2005, a qual coincidiu com as comemorações do aniversário da cidade, cuja principal atração é o rodeio que acontece anualmente; c) a influência da televisão na vida das pessoas, que se torna mais recorrente em cidades pequenas onde quase não há outro tipo de entretenimento.

Antes de propor a realização de debates para preceder a produção de textos dissertativos, houve uma experiência mal sucedida com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio. O intuito era apresentar aos alunos exemplos do tipo de texto que seria estudado naquele período. Para tanto, recortei diversos editoriais dos jornais *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo* e levei para os alunos. Levei também o jornal completo, para que pudessem ver onde aquele tipo de texto geralmente aparece e em que ele consiste: expressar a opinião do conselho editorial do jornal acerca de um determinado assunto. No entanto, considero que a atividade tenha sido mal sucedida porque muitos dos assuntos abordados nos textos não faziam parte do conhecimento de mundo dos alunos. Além disso, o vocabulário e

as estruturas das orações eram bastante complexos. O resultado da atividade não foi o esperado, porque não levei em conta a *Zona de Desenvolvimento Próximo* dos alunos daquela série. Seria necessário, antes de desenvolver tal atividade, começar com textos que abordassem temas de conhecimento da turma e com estrutura mais simples, até chegarmos àqueles dos editoriais de jornais.

Em contrapartida, a produção de textos dissertativos precedida por debates estava localizada na ZDP. Essa atividade foi pensada para deflagrar uma reflexão compartilhada nos alunos acerca dos temas que seriam desenvolvidos nos textos. Durante minha experiência em sala de aula e por meio das leituras acerca da produção de textos na escola, pude constatar a importância de a produção textual pedida aos alunos não significar apenas um instrumento de avaliação para o professor. Ao contrário esta precisa ser, para os educandos, um meio eficiente de expressão de pontos de vista principalmente acerca de temas que fazem parte de suas vidas, tais como os relacionados acima.

Deste modo, a concepção de língua inerente a essas atividades é a de que ela se constitui pela *interação verbal*, realizada por meio de *enunciações*, que se dão no âmbito social. Por isso, é importante contextualizar as atividades, para dar aos alunos a dimensão de sua totalidade, dentro de um projeto maior. Neste sentido, por meio das interações produzidas durante a aula, foi possível criar um contexto de aprendizagem – no caso aqui relatado, com relação à produção de textos dissertativos – que favorecesse mais o desenvolvimento desse conhecimento, do que se pedisse aos alunos que escrevessem um texto, tendo apenas como enunciado uma proposta descontextualizada do livro didático.

3.3 Leitura

Após ter iniciado os meus estudos em nível de mestrado, é possível dizer, também, que houve uma mudança importante no *modo* como eu trabalhava com a leitura de textos em sala de aula. Ao chamar minha experiência como aluna e aplicá-la à minha prática docente, repetia a mesma abordagem pela qual os textos eram lidos quando estudava. Isto significa que, sem ativar os conhecimentos prévios dos alunos, pedia que eles oralizassem (e não lessem) um texto que sequer tinham lido⁵⁴ previamente. Na maioria das vezes, os alunos nem mesmo sabiam de que trataria o texto que oralizariam, dado que não o havia inserido num projeto maior, nem recuperado seu contexto de produção, e tampouco, levantado hipóteses a partir de seu título, superestrutura (silhueta e dinâmica interna do texto) e autor.

⁵⁴ A leitura é aqui entendida como *produção de sentido*, que, ao contrário do que algumas práticas escolares revelam, não depende da oralização do texto.

Conforme defende Jolibert (1994), e conforme constatei em minha experiência profissional, essas etapas que não eram realizadas por mim juntamente com meus alunos, aliadas a outras, tais como a leitura silenciosa e individual, a verificação das hipóteses levantadas (que pode ser coletiva) e a sistematização das estratégias utilizadas para fazer a leitura (síntese metodológica), são imprescindíveis para que os alunos se sintam motivados a fazer uma leitura e, mais do que isso, saibam *como* tiveram de ler um determinado texto para produzir seu sentido.

A percepção de que seria necessária uma nova abordagem para trabalhar a leitura em minhas aulas começou a se constituir, também, durante o mestrado, sobretudo, na disciplina *Leitura e leitores: conceitos e práticas*.

3.3.1 Um pouco de história

As leituras realizadas durante essa disciplina permitiram-me prestar atenção e compreender um aspecto que se repetia praticamente em todas as minhas aulas de língua portuguesa: a oralização dos textos, ou leitura em voz alta. Esta é uma prática constante em todas as séries da escola, sobretudo naquelas do ciclo I, em que a criança está sendo alfabetizada e, portanto, deve “aprender a ler”. A forma mais comum de um professor avaliar se os alunos “sabem ler” é por meio da “leitura em voz alta”, quando cada criança “lê” para a sala um trecho de algum texto, seguida por outros colegas. Tem-se a impressão de que o mais importante na avaliação do professor é a velocidade com a qual o texto é “lido” e a obediência aos sinais de pontuação, o que demonstraria que a criança tem o domínio da leitura. Desse modo, sobretudo nas séries iniciais do ciclo I, raramente a criança consegue ler em silêncio, ainda que isto lhe seja pedido pela professora. Tem-se a impressão de que ela só consegue “ler” quando pronuncia as letras.

Essa forma de ler em voz alta, adquirida na escola, acaba sendo mantida por muitos “leitores” durante as demais séries na escola e por toda a vida. É possível – e muito provável – porém, que o leitor fique tão tenso e preocupado com aquilo que está pronunciando diante de uma platéia, que, quando questionado sobre o texto, não se lembre de absolutamente nada do conteúdo que acabou de “ler”. Ainda assim, para quem o está ouvindo, a “leitura” foi realizada. Isso porque a concepção de *leitura* está associada à identificação e à oralização de letras, sílabas e palavras. Mas, o texto pode não produzir sentido para o leitor quando é “lido” de forma oralizada, porque a preocupação de quem está “lendo” (em voz alta) concentra-se no desempenho diante da platéia e não na atribuição de significados ao texto.

Embora a “leitura em voz alta” seja uma atividade muito recorrente na escola, é possível que muitos professores (assim como aconteceu comigo) desconheçam que esta é uma prática que começa no século VIII a.C. e prevalece na Grécia, onde a palavra falada tem um valor incontestável (SVENBRO, 2002, p. 41). A tradição oral era uma característica dos gregos, que contavam com a memória e a voz dos homens para assegurar sua própria permanência e transmitir a outras gerações os feitos de seus heróis. A escrita na Grécia antiga, portanto, “só interessa na medida em que visa a uma leitura oralizada” (2002, p. 42). Desta forma, a leitura realizada em voz alta pode ser entendida como a forma original da leitura.

A leitura oralizada tem, inclusive, um verbo em grego para designá-la: *némein*, que quer dizer “distribuir”. Ainda que existam vários outros verbos em grego que significam *ler*, a maioria deles atesta o caráter *oral* da prática da leitura. Além dessa característica, quando se faz uma análise dos verbos em grego que se referem à leitura, é possível depreender mais dois traços típicos dessa prática na Grécia antiga. Um deles se refere ao caráter incompleto da escrita, já que era necessária uma sonorização para que ela se efetivasse, dependendo, portanto, da voz de um leitor. O outro fator implica que os destinatários da leitura não eram exatamente leitores, mas *ouvintes* daquela sonorização, a qual permitia que a escrita se completasse. É importante ressaltar que esses traços característicos da leitura nesse período se deviam, dentre outros aspectos, à *scriptio continua* (as palavras eram escritas sem espaço entre si), para a qual a vocalização era de extrema necessidade, pois facilitava a compreensão do texto à medida que era oralizado.

Esse modo de leitura perdurou por muitos séculos até que começasse a haver algum interesse pela leitura silenciosa por volta do século V a.C., segundo Bernard Knox (1968, apud SVENBRO, 2002, p. 54). Para Manguel (2001), porém, o primeiro caso indiscutível de registro de leitura silenciosa na literatura ocidental consiste na descrição de Santo Agostinho da leitura silenciosa de Ambrósio, no final do século IV d.C., na qual destaca que ele sempre lia, mas sem usar a voz, sempre em silêncio (2001, p. 58). Ainda assim, segundo Manguel, somente no século X a leitura silenciosa tornou-se comum no Ocidente (2001, p. 59). Cavallo (2002) também confirma que, em Roma, “a maneira mais habitual de ler era, em qualquer nível e função, a leitura em voz alta.” (p. 80).

É interessante observar que, hoje em dia, mesmo trabalhando com o ensino da leitura, muitos de nós, professores de língua portuguesa, não tenhamos esse conhecimento da sua história. Os cursos de licenciatura raramente incluem no currículo uma disciplina que trace um panorama histórico dessas práticas. Assim, vamos para a sala de aula e trabalhamos com dois tipos de leitura – a silenciosa e, mais freqüentemente, a oralizada – sem nos darmos

conta, por exemplo, de que ambas as modalidades surgiram em diferentes épocas e de acordo com necessidades diversas. Em Roma, por exemplo, enquanto que a leitura oratória (em voz alta) era comum entre os homens, as mulheres instruídas costumavam ler silenciosamente ou, quando muito, sussurrando.

Fazendo um paralelo entre as práticas de leitura realizadas atualmente e em outras épocas da história, podemos relacionar estas ao fato de que a leitura na escola seja, hoje em dia, quase sinônimo de leitura em voz alta, e isso se dá de maneira praticamente automática. Pude encontrar indícios disso em minha própria prática docente. A leitura em minhas aulas era trabalhada da forma mais comum e tradicional possível: pedia aos alunos para que lessem (na verdade, oralizassem) trechos de um texto, sem prepará-los previamente para aquilo que seria estudado, e, posteriormente, respondessem às perguntas de “compreensão e interpretação do texto”. Minha concepção de leitura estava, portanto, evidentemente atrelada a uma prática historicamente construída que entende o ato de ler como sinônimo de oralizar. A verdadeira compreensão do texto, nesse caso, pode perfeitamente não acontecer, já que a preocupação dos alunos, no momento em que estão “lendo” se volta para sua “performance” diante dos colegas e não para a atribuição de sentido.

A leitura em voz alta já era vista por Quintiliano como “uma *dividenda intentio animi*, isto é, um “desdobramento de atenção” (CAVALLO, 2002, p. 80) na época em que a leitura era feita em rolos e não em livros, o que começou a acontecer somente por volta do século IV d.C. No entanto, parece paradoxal que, mesmo que eu, como aluna, já tivesse passado por várias situações de “leitura” em voz alta sem ter apreendido o sentido dos textos (por estar preocupada exclusivamente com o fato de “ler bem” para o público), como professora tal prática pedagógica não tivesse sido considerada quando pedia aos alunos para que lessem (oralizassem) os textos. A partir desse meu modo de agir na sala de aula, percebi o quanto somos afetados por práticas historicamente construídas e sem o menor escrutínio crítico acerca delas. Quando agia assim, não me perguntava se aquele era o modo apropriado para se trabalhar a leitura com os alunos, mas apenas reproduzia o método mais comum, pelo qual, certamente, muitos de nós – senão todos – fomos ensinados e, mais do que isso, histórica e acriticamente, levados a proceder.

Mais impressionante do que a supremacia da leitura oralizada nas salas de aula, porém, são os métodos utilizados para a aprendizagem da leitura em diferentes épocas, os quais são muito semelhantes aos adotados até hoje, embora vários séculos os separem desde o império romano. O primeiro passo que as crianças davam em direção à leitura era o de “aprender “as formas e os nomes das letras” em ordem alfabética. [...] Os estágios posteriores

eram constituídos pelo traçado das sílabas, de palavras completas e, finalmente, de frases.” (CAVALLO, 2002, p. 79). Se não houvesse mencionado que essa era uma prática realizada no império romano, qualquer pessoa poderia perfeitamente pensar que se tratasse da descrição do modo como uma criança é alfabetizada hoje. A maioria das escolas ainda utiliza esse método quando se trata do ensino da leitura⁵⁵.

Ainda relacionado ao modo como a leitura era ensinada, mais precisamente na Alta Idade Média, podemos mencionar as quatro funções dos estudos gramaticais que envolviam a leitura e ocorriam na seguinte ordem: *lectio*, *emendatio*, *enarratio* e *judicium*. *Lectio* consistia na decifração do texto, ou seja, na identificação de letras, sílabas, palavras e frases. *Emendatio* era uma prática que se dava devido à tradição dos textos manuscritos e consistia na correção dos textos contidos nos exemplares usados pelos alunos. *Enarratio* era o exercício de estudar traços do vocabulário, das figuras retóricas e literárias, além de interpretar o conteúdo do texto. E, finalmente, *judicium*, que estava ligado à avaliação das qualidades estéticas ou do valor moral e filosófico do texto (PARKES, 2001, p. 103). Guardadas as devidas proporções, como o fato de que hoje não é (ou pelo menos não deveria ser) mais necessário o *emendatio*, em razão da consolidação dos textos impressos⁵⁶, qualquer semelhança entre essas práticas monásticas relacionadas ao ensino da leitura e as que vigoram nos dias atuais não é mera coincidência. Também essa herança recebemos da Alta Idade Média, a qual, por sua vez, recebeu-a da Antiguidade. O modo como trabalhamos a leitura na escola hoje é, desta forma, quase uma réplica das práticas monásticas de séculos atrás.

Visto que a aprendizagem da leitura se dava em um momento posterior, separadamente da escrita, havia pessoas que só sabiam escrever e não ler. Entretanto, “escrever” é entendido aqui como sinônimo de “copiar” e não de produzir textos. Podemos, então, nos perguntar se este método de se ensinar a leitura, separadamente da escrita, não seria também uma possível causa de muitos de nossos alunos hoje serem considerados analfabetos funcionais mesmo estando nas séries finais do Ensino Médio. Tendo em vista as relações estabelecidas entre as práticas adotadas atualmente e aquelas de séculos atrás – muito semelhantes, como vimos – a resposta a essa questão pode ser afirmativa.

⁵⁵ Embora já existam outras abordagens para a alfabetização nos documentos oficiais brasileiros concernentes à Educação, como a proposta de se trabalhar com textos e não com letras, sílabas, palavras e frases isoladas, ainda há muita resistência dos professores em adotar uma prática que lhes seja estranha. Por isso, considero, nesta seção, que o que predomina no ensino atual é praticamente a mesma metodologia utilizada desde o império romano.

⁵⁶ Refiro-me aqui à quase inexistência de textos manuscritos nos livros usados na escola, muito embora seja necessário ressaltar que grande parte dos professores, sobretudo os do ciclo I, faz uso freqüente do mimeógrafo para trabalhar textos com seus alunos. Esse material é, na maioria das vezes, manuscrito pelos próprios professores.

Também muitos de nossos alunos só sabem “escrever” e não ler. E, nesse contexto, “escrever”, infelizmente, também significa *copiar*, outra atividade constante nas escolas. Os alunos copiam tudo, seja da lousa, seja do livro didático, o qual pode ser levado com eles para casa!

Meus alunos estranharam quando lhes disse que não seria necessário copiar os textos do livro didático, pois não fazia sentido reproduzir um texto ao qual eles tinham acesso a qualquer momento no livro, onde, aliás, o texto fica muito mais convidativo à leitura. O estranho é que alguns já estavam tão acostumados a fazer cópias que não aprovaram minha nova proposta. Entendo isso como uma reivindicação compreensível, já que eu estava tirando deles algo de que pudessem se orgulhar por saber fazer, mas que não serviria para nada (pelo menos era o que eu achava, mas eles, não).

Essa prática de fazer cópias era usada antes da invenção da imprensa por Gutenberg no século XV e ainda perdurou durante certo tempo, após seu advento. Até então, a única maneira existente para a reprodução dos livros era por meio de cópias manuscritas feitas ou por monges, que faziam o trabalho para a remissão de seus pecados, ou por escribas, que o faziam por um salário (EINSENSTEIN, 1998, p. 24). Se considerarmos que, nessa época, a imprensa ainda não havia sido inventada, a profissão de escriba era muito importante e necessária para que o conhecimento contido nos livros não se perdesse. Há que se reconhecer a importância desse trabalho, mesmo sabendo que “todos os textos manuscritos eram passíveis de adulteração, após terem sido copiados numerosas vezes, com o correr do tempo.” (EISENSTEIN, 1998, p. 21). Entretanto, podemos nos fazer a seguinte pergunta: o que estamos ensinando aos nossos alunos hoje, quando lhes pedimos para fazer cópias de textos do livro didático, se existem inúmeras maneiras de reproduzir informações, infinitamente mais eficientes do que a mão humana? Se a escola tem formado copistas, acredito que hoje esse conhecimento seja inútil.

Conforme procurei mostrar, acima, as práticas de ensino relacionadas à leitura, predominantes atualmente, estão inextricavelmente ligadas a outras muito antigas, desde a invenção da escrita. Tal fato não somente contribui para a imensa resistência que a escola tem a outras propostas para o ensino da leitura, como também não permite que as mudanças ocorram num âmbito muito amplo. Um exemplo disso pode ser encontrado em minha prática docente, a qual, após uma série de reflexões e leituras, contou com algumas mudanças, mas também conservou muitos traços de comportamentos que considero terem sido histórica e culturalmente construídos e, portanto, extremamente difíceis de se transformar rápida e radicalmente.

3.3.2 A proposta de Foucambert

Além de uma compreensão acerca da história da leitura e, portanto, da predominância da leitura oralizada ao longo dos tempos, dentre as reflexões que me motivaram a adotar uma outra abordagem em relação ao modo como trabalhava a leitura com meus alunos, estão as propostas de Foucambert (1994).

A abordagem de Foucambert (1994) acerca da leitura consiste em uma reflexão aprofundada de sua dimensão política, como um direito que deveria ser de todos e não de apenas uma parcela da população⁵⁷. O autor discute aspectos que vão além de simplesmente entender a leitura como um processo que começa pela decodificação. Suas idéias causam bastante estranhamento justamente porque propõem uma total inversão das práticas escolares vigentes, inclusive a da considerada intocável *alfabetização*, que, segundo ele, deveria ser abolida para dar lugar ao que chama de *leiturização*. “A escola não tem mais razão de ser como instrumento de alfabetização, mas, para tornar-se o instrumento de outra política, ela precisa questionar-se de tal forma que corre o risco de desaparecer.” (1994, p. 113). A desescolarização é, pois, para Foucambert, a maneira pela qual a leitura pode efetivamente se tornar um aprendizado social e não escolar, como a alfabetização (1994, p. 116). Ele postula que “Para obter outros resultados, a escola deverá romper com suas práticas históricas e considerar que a leitura é, para ela, um domínio novo que não era sua responsabilidade até então e [...] sem relação com o que ensinava tão bem” (1994, p. 114). Para a implantação de uma política de *leiturização*, que visa a formar leitores permanentes, a mudança proposta por Foucambert, portanto, tem de ser profunda e refutar completamente os parâmetros usados na avaliação do *saber-decifrar* (1994, p. 5).

Foucambert afirma que a escola que temos hoje foi “concebida para responder prioritariamente aos imperativos da alfabetização.” (1994, p. 110). Isso porque a burguesia do século XIX determinou a escola como meio de disseminar a alfabetização e, desse modo, atualmente ela encontra dificuldades para desenvolver projetos diferentes daquele para o qual foi “formatada”. Mas, como vimos há pouco, estes métodos mantidos pela escola também têm raízes muito mais antigas e, portanto, ainda mais difíceis de serem arrancadas. Desta forma, apesar de existirem várias evidências de que a alfabetização, a qual parte da decifração, não é a melhor maneira para se formar leitores, a escola resiste a novas propostas para o ensino da

⁵⁷ Os dados utilizados por Foucambert (1994) são de que, na França, trinta por cento da população são leitores e os outros setenta por cento (ou menos, já que muitos voltam a ser analfabetos) apenas são capazes de compreender a escrita, mas fazem um esforço tão grande que quase nunca recorrem a textos escritos para obter uma informação que possam encontrar em outros meios de informação (p. 14).

leitura. Entretanto, se considerarmos algumas características peculiares ao ensino da decodificação, por exemplo, poderemos compreender um pouco melhor o que Foucambert quer dizer quando critica este método que perdura há muito tempo e não oferece um resultado satisfatório, a não ser àqueles que preferem uma sociedade menos consciente de seus direitos e, portanto, mais afastada dos conhecimentos que só a leitura pode prover:

Somente a leitura permite essa relação com a escrita, representando um desafio fundamental da vida democrática nas áreas sociais, técnicas, culturais e políticas. A escrita não pode continuar sendo privilégio de uma minoria de poderosos, que sublocam a informação e o lazer à maioria (1994, p. 113).

Para Foucambert (1994), o caminho trilhado pela escola está equivocado porque saber decifrar *não* levará a saber ler. Se leitura e decifração não são aprendidas da mesma maneira e requerem habilidades diferentes, não podemos pensar que uma seja conseqüência da outra, como a escola acredita. Entretanto, os resultados de avaliações dos alunos negam tal relação entre decifração e leitura, comprovando, assim, o pensamento de Foucambert. Para corroborar a tese de que *leitura e decifração* são mecanismos distintos, é possível pensar nos diferentes esforços que uma pessoa faz quando tem de obedecer, à risca, a ordem das palavras, passando necessariamente pela decifração, e quando tem a liberdade de ler buscando somente o sentido do texto que está lendo, fazendo com que, assim, a decifração fique num segundo plano.

A segunda proposta, apesar de não difundida na escola, é muito mais coerente, uma vez que é o sentido que leva à leitura, tornando-a prazerosa e independente da decifração. Na verdade, quem é leitor não depende da decifração para realizar a leitura e é devido a isso que se pode fazer dela uma atividade freqüente. Quem não é leitor e depende da decifração não encontra prazer no ato de ler, porque passa um tempo muito grande decifrando e demora, portanto, a atribuir sentido àquilo que está “lendo”. Afinal, quando se demora cinco vezes mais tempo para se ler um livro, não se obtém cinco vezes mais prazer. Ao contrário, a leitura torna-se maçante e, portanto, levará o leitor a não gostar de realizá-la. Desta forma, podemos compreender por que os não-leitores acham impossível que alguém consiga ler um livro inteiro: para eles, ler significa transformar o escrito em oral, trabalho extremamente demorado, difícil e, portanto, impensável.

Além disso, outro problema apontado por Foucambert é o de que a passagem pelo oral (decifração) não permite que o leitor faça uso de uma série de estratégias essenciais para a atribuição de sentido ao texto, tais como: inferir as partes a partir do todo; voltar atrás para reler palavras cujo significado só foi esclarecido adiante; dar saltos com os olhos; enfim, o que qualquer leitor faz a fim de compreender o que está lendo. Explorar o texto dessa forma

só é possível quando não se tem a obrigatoriedade de pronunciar as palavras na ordem em que estão colocadas (1994, p. 6).

Foucambert vislumbra uma aprendizagem da leitura tão natural quanto a aprendizagem da fala, a qual é adquirida pela criança por estar inserida em um universo de falantes, que lhe permite atribuir significados a palavras e mensagens que ouve. Para proporcionar esse tipo de ensino da leitura, a escola deveria seguir a mesma lógica por meio da qual a criança aprende a falar e trabalhar com a escrita que lhe é apresentada na rua e na televisão, por exemplo. A escola poderia ensinar a criança a atribuir sentidos às palavras, levantar hipóteses, utilizar a memória visual, mas, ao contrário, prefere “[...] ligar a escrita a ao que já é conhecido, aplicando-se um código que lhe é dado ou que ela descobre através de algumas frases privilegiadas.” (1994, p. 7). A escola cria na criança a necessidade de traduzir uma linguagem feita para os olhos em linguagem oralizada, dificultando, assim, a distinção visual do texto e favorecendo a distinção auditiva. Tem-se a impressão de que a memorização das formas visuais pode ser ignorada, porque elas poderão ser encontradas a partir das formas orais (1994, p. 7).

Para Foucambert, a compreensão não resulta do ato de ler, mas, ao contrário, é a base da leitura. Quando vamos ler, devemos nos apoiar no fato de querermos compreender primeiro. Por isso, é importante que o leitor, principalmente o iniciante, já tenha algum conhecimento do assunto que será abordado no texto para facilitar a compreensão e diminuir a dependência do leitor em relação ao código. Para Foucambert, ironicamente “A *leitura* é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora...” (1994, p. 8).

Mas, a escola segue fazendo exatamente o contrário: começa pela decifração – entendida por Foucambert como “a exploração do texto que recorre aos ouvidos” (1994, p. 109) – e, em seguida, vai para a compreensão do texto por meio de questões. O que vemos, no entanto, não é uma compreensão daquilo que foi lido, mas uma atividade de cópia de trechos do texto para responder às perguntas. Seguimos, desta forma, formando não-leitores quando reproduzimos essas práticas sem nos questionarmos sobre seus resultados. As práticas realizadas pela escola, de fato, *não* contribuem para a formação de leitores e, se nós o somos, devemos nos perguntar como conseguimos dar este salto em relação à maioria de nossos colegas, que fazem parte do grupo de pessoas que a escola tem formado. A explicação de Foucambert para isso é a de que “A divisão entre leitores e decifradores coincide com a origem social, com o ambiente familiar e com as práticas culturais. Compreende-se hoje que a

escola existe para alfabetizar os que não serão leitores; os que serão leitores não deverão esse aprendizado à escola” (1994, p. 111).

3.3.3 Algumas considerações acerca da leitura

Na condição de professora de língua portuguesa, as constatações de Foucambert (1994), em especial a do final do parágrafo anterior, tiveram dois efeitos sobre mim: o primeiro foi uma sensação de ter parte da responsabilidade sobre a formação de decifradores no lugar de leitores. Afinal, também eu reproduzia as práticas que contribuem para isso. O segundo efeito, no entanto, esteve mais relacionado a uma tomada de consciência sobre práticas que antes aconteciam, mas de uma forma que posso chamar de ingênua, já que não havia reflexão sobre as mesmas.

Acredito que seria muito mais difícil encontrar explicações para o problema a fim de melhorar as condições de aprendizagem da leitura dos alunos se não houvesse a consciência do que acontece. Para tanto, Foucambert aponta uma série de aspectos que abalam nosso modo de pensar, porque também fomos formados pela escola que ele tanto critica, mas que, simultaneamente, desencadeiam um processo reflexivo por meio do qual passamos a perceber que, de fato, a estrutura da escola precisa ser completamente invertida para formar leitores e não decifradores.

São propostas de uma concepção de leitura que está ligada à compreensão e não à decifração. Mas, a leitura trabalhada como sinônimo de decifração está tão presa a séculos de história, que não temos condições para mudá-la rapidamente. Mesmo que nos dispuséssemos totalmente para isto, encontraríamos outros obstáculos relacionados às demais instâncias que envolvem a escola como instituição. Desta forma, podemos, por ora, entender que o primeiro passo para se provocar qualquer mudança que diga respeito ao ensino da leitura deve, necessariamente, passar antes pela compreensão dos aspectos que o envolvem. Isto inclui compreender um pouco da história, das diferentes concepções de leitura (entendida como compreensão ou decifração), além das habilidades requeridas para cada uma delas.

Diante dessa gama de informações, foi possível fazer uma análise mais detida das conseqüências de minhas ações como educadora, e aprofundar a relação que tinha com minha prática de ensino. Foi impensável manter-me indiferente diante de uma situação pela qual também era responsável: a de que minhas aulas também contribuía apenas para formar decifradores e não leitores.

Enfim, essas reflexões acerca do ensino da leitura parecem evidenciar que, a partir de nossa compreensão sobre vários aspectos relacionados à leitura, e, diante da situação com que nos deparamos em sala de aula, nós, professores, poderemos começar a entender e, principalmente, a questionar essas práticas que temos reproduzido há anos para, aos poucos, vislumbrar outras abordagens acerca daquele que pode vir a ser o responsável por pessoas mais atentas e conscientes de seus direitos: o gosto pela leitura.

3.4 Considerações acerca das implicações

Considero que o terceiro capítulo desta dissertação seja importante para demonstrar como comecei a pensar as ações de minha prática pedagógica a partir de todo o processo pelo qual passei durante o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, ele não é mais importante do que os demais, porque as implicações aqui relatadas só foram possíveis diante de todas as reflexões apresentadas anteriormente.

É possível dizer que foi a partir da compreensão de diversos aspectos que permeiam o trabalho educativo, e especificamente o ensino de língua portuguesa, que tais ações começaram a se constituir durante o trabalho que estava desenvolvendo com os alunos. Neste sentido, considero que haja uma diferença significativa entre realizar ações em sala de aula, seguindo receitas e técnicas de ensino e basear-se em um pressuposto teórico consciente, que leve o professor a agir intencionalmente ao desenvolver seu trabalho.

O objetivo de relatar as atividades pensadas a partir de meu processo de formação, tendo já concluído a graduação, não é o de dar “exemplos de atividades concretas” para professores que as considerem necessárias, conforme vimos nas narrativas de alguns participantes. Isso implicaria ir contra tudo aquilo que desenvolvi ao longo da pesquisa, uma vez que não acredito que haja mudanças significativas nas práticas escolares quando não se tem uma profunda compreensão do que se realiza e do que poderá ser realizado no trabalho docente.

Assim, esse capítulo consiste na objetivação⁵⁸ do processo de pensar a prática docente à luz de uma teoria da qual me apropriei durante o desenvolvimento da pesquisa. O objetivo aqui é enfatizar o processo e não os resultados, que, certamente, seriam bastante diferentes se não tivessem sido construídos ao longo de tal processo. Neste sentido, a única conclusão à qual é possível chegar com este capítulo é a de que o professor precisa construir seu próprio processo de questionamentos e ressignificações da prática docente. As transformações

⁵⁸ Numa breve definição, é possível compreender a objetivação como a expressão daquilo que foi apropriado pela experiência humana.

poderão ocorrer se esse processo partir do próprio professor e puder responder a suas necessidades. Quando as propostas ficam no âmbito apenas de *como* fazer, restringem-se a uma superficialidade que não consegue abranger a complexidade do processo educativo. Desta forma, deixo aqui a possibilidade de construção de uma *práxis*, pensada como um movimento constante para o qual a teoria não tem sentido sem a prática e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração que faço após o desenvolvimento de todas as reflexões aqui contidas é a de que é extremamente difícil para o professor em formação atribuir sentido a uma teoria sem que ele tenha a vivência em sala de aula. Esta parece ser uma das razões pelas quais as leituras teóricas realizadas durante o mestrado tenham se tornado tão significativas para mim. Somente após a graduação, já lecionando e, simultaneamente, tendo ingressado no mestrado, pude construir essa relação indissociável entre teoria e prática de ensino. A apropriação de um pressuposto teórico foi essencial para que eu compreendesse uma série de questões trazidas de minha experiência em sala de aula. As leituras, cada uma a seu modo, vieram ao encontro de minhas inquietações e, desta forma, ajudaram-me na (re)construção de uma identidade como professora de língua portuguesa, cujo trabalho educativo poderia contribuir para potencializar ou despotencializar o desenvolvimento dos alunos. É importante ressaltar, aqui, que até essa noção de desenvolvimento humano foi construída durante o mestrado, por meio da leitura de textos de Vygotski, seus seguidores, como Leontiev e Luria, e de autores que os estudam, como Beatón, Mello e Duarte.

A segunda consideração está relacionada à importância do trabalho do professor e à responsabilidade que lhe é conferida ao formar pessoas. Diante dessas duas dimensões do trabalho docente, parece-me fundamental que o professor se aproprie de questões relacionadas à Educação e ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, de modo consciente e intencional, e não espontâneo e intuitivo. Não há como vislumbrar um trabalho educativo que seja bem sucedido se não houver objetivos intencionalmente traçados para se chegar a um resultado. Não me parece possível que o professor supere a alienação que permeia o âmbito educacional se não tomar consciência da totalidade que envolve a escola como uma instituição que ocupa um lugar, tem um papel na sociedade e atende aos interesses de uma determinada classe.

O papel do professor passa pela questão de seu desenvolvimento como ser humano que está em constante aprendizagem e, portanto, nunca pára de se humanizar. Apenas neste fato já existe uma forte razão para que o professor continue seu processo de formação e esteja sempre em contato com atividades humanizadoras, como a leitura, por exemplo. Desta forma, serão criadas nele novas necessidades, conforme postula Leontiev (2005) e, com isso, continuará se desenvolvendo. Por meio deste processo de formação continuada, parece possível atenuar os efeitos que uma prática docente alienada produz não só na sala de aula, mas na escola e no âmbito educacional de maneira geral. É papel do professor distinguir-se do

que infelizmente continua existindo na Educação brasileira: profissionais desmotivados, sem condições de trabalho, acomodados e descrentes de uma melhora na situação em que se encontram.

É válido lembrar que os participantes da pesquisa demonstram, conforme observamos no segundo capítulo, essa preocupação com a formação continuada (ver seção 2.4.5) como uma maneira de não se acomodarem e de se desvencilharem do modo de funcionamento da escola. Para eles, continuar seu processo de formação configura-se como algo necessário para se destacarem como professores. No entanto, há que se levar em conta que a busca apenas por *técnicas* de ensino, *receitas* de *como* dar aulas, parece não ser suficiente para se provocar transformações de práticas constituídas historicamente. Mais significativa seria a apropriação de uma perspectiva teórica acerca das questões relacionadas ao trabalho educativo, que pudesse, inclusive, dar condições para o próprio professor pensar as ações em sala de aula e não apenas reproduzir aquilo que os manuais ensinam.

A terceira consideração que faço é a de que pude constatar, ainda no segundo capítulo desta dissertação, que há pouco tempo e espaço destinados à disciplina de *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado* no curso de Letras que serviu de cenário para esta pesquisa. Assim, foi possível delinear a crise de identidade pela qual passa esse curso, ao não apresentar um currículo que possibilite, de maneira mais efetiva e clara, a formação do professor de línguas. A licenciatura parece não ser prioridade diante do pouco espaço de que as disciplinas pedagógicas dispõem durante os quatro anos do curso.

Algumas lacunas na formação dos futuros professores ficaram evidentes nos excertos aqui analisados e demonstraram a necessidade de um diálogo maior entre as disciplinas específicas e as pedagógicas do curso de Letras. Ainda que consideremos que o professor, assim como os alunos, está em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, conforme postula o *Enfoque Histórico-Cultural*, é necessário, no período da graduação, que ele possa contar com uma preparação mais consistente para o ingresso no magistério. Isso poderia se dar se os estágios de observação e regência comesçassem no início ou no meio do curso (e não apenas no quarto ano), para que fosse possível estabelecer uma relação de interlocução entre a teoria aprendida na universidade e a prática desenvolvida na escola. A dicotomia entre teoria e prática, estabelecida acima, é usada intencionalmente, uma vez que é assim que esses processos costumam ser entendidos por futuros professores, ou professores em exercício que não conseguem fazer uma relação entre eles. Por outro lado, a interlocução parece acontecer na medida em que, quando ocorrem simultaneamente, existe maior possibilidade de teoria e prática de ensino se tornarem algo

cuja existência parece não ser possível de modo separado uma da outra. O que quero dizer, com isso, é que a teoria não se constrói sem a prática e vice-versa, sendo, portanto, processos inextricáveis.

Nesse sentido é que considero significativo o percurso que acabei traçando para minha pesquisa: todas as etapas pelas quais passei como pesquisadora e professora recém-formada tornaram-se relevantes na busca por uma identidade profissional. Assim, foi importante partir do conceito de *reflexão-na-ação*, de Schön, para produzir sentidos acerca de minha experiência profissional. A partir daí, comecei a questionar minhas ações e iniciei uma transformação de perspectivas de sentido (MEZIROW, 1991). Neste momento, houve a percepção de que me faltava uma perspectiva teórica que abrangesse a complexidade das questões trazidas da escola. O contato com o *Enfoque Histórico-Cultural* foi decisivo para que compreendesse os processos de ensino e aprendizagem e, em seguida, começasse a pensar mais especificamente, no ensino de língua portuguesa. Assim, a concepção de linguagem bakhtiniana, como um processo ininterrupto de interlocução que se constrói socialmente, foi decisiva para que revisse o modo como minhas aulas eram ministradas. Apoiada em autores como Geraldini (1993), Jolibert (1994), Foucambert (1994), Kaufman & Rodríguez (1995), comecei a fazer as mediações necessárias para perceber as implicações de uma perspectiva teórica consciente em minha prática docente.

As transformações ocorridas no projeto inicial de pesquisa levaram a uma necessidade de repensar os dados que seriam analisados. Desta forma, foram escolhidos os excertos dos *portfolios* que tratavam das expectativas acerca da profissão e da importância de um trabalho docente orientado por uma perspectiva teórica consciente. Como procurei evidenciar, a escolha e a análise dos dados permitiram-me produzir sentidos acerca de meu próprio processo de formação profissional. Desse modo, a primeira parte da análise tratou das expectativas dos futuros professores com relação à profissão (algo que também era vivenciado por mim antes de ingressar no magistério). A segunda parte tratou do modo como os futuros professores compreendem a questão da teoria para a prática pedagógica. Por meio da apresentação e análise desses dados, temos uma dimensão de como o curso de Letras em questão precisa proporcionar contextos para que os futuros professores consigam estabelecer as mediações necessárias entre teoria e prática de ensino. Além disso, é importante considerar outras questões analisadas, como as práticas de ensino de língua portuguesa, que acabam sendo reproduzidas nas escolas ao longo dos anos, muitas vezes, sem que haja, por parte do professor iniciante, uma outra perspectiva que escape da tradição.

É importante lembrar que essa pesquisa tratou de um curso específico de Letras e que as turmas participantes não retratam a realidade de todos os alunos que lá se formam. No entanto, ao mesmo tempo, é relevante considerar esses relatos que mostram suas expectativas com relação à profissão docente, bem como a relação de importância que (não) estabelecem com a prática de ensino durante seu processo de formação. Neste sentido, a contribuição desta dissertação reside em chamar a atenção para a importância de uma formação de professores mais consistente no que diz respeito às mediações necessárias entre teoria e prática de ensino. Em minha trajetória profissional, comecei a estabelecer essas relações à medida que senti a necessidade de repensar minha prática profissional e, simultaneamente, ter contato com uma teoria que respondesse aos meus questionamentos.

Considero que esta dissertação seja resultado de um processo reflexivo acerca de questões ligadas a minha formação docente e busca de identidade profissional. Neste sentido, trata de meu desenvolvimento profissional como professora recém-formada, contribui para o conhecimento existente acerca de formação inicial e processo de socialização de professores de língua materna, e traz um efeito discursivo (resultado da narrativa do trabalho) que contrasta minhas vivências como professora com as vivências dos professores em formação.

Desta forma, por meio das reflexões aqui desenvolvidas, busquei colocar em discussão algumas considerações relevantes para a construção de uma prática de ensino mais consciente, sobretudo para aqueles professores que estão iniciando um processo difícil, mas tão importante a ponto de ser decisivo para o desenvolvimento não só do indivíduo, mas também do *gênero humano*: promover o constante processo de humanização nos educandos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BEATÓN, G. A. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.
- BROOKFIELD, S. Using critical incidents to Explore Learner's Assumptions. In: MEZIROW, J. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- CAVALLO, G. Entre *volumen e codex*: a leitura no mundo romano. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. (v.1).
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. *Teachers as curriculum planners*. Toronto: University of Toronto Press, 1998.
- DIAMOND, P. C. T.; MULLEN, C. A. *The Postmodern Educator. Arts-based Inquiries and Teacher Development*. New York: Counterpoints, 1999.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).
- _____. *A individualidade para-si: Contribuição para uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- EISENSTEIN, E. *Revolução da cultura impressa*. São Paulo: Ática, 1998.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GADAMER, H.G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GADAMER, H.G.; FRUCHON, P. (Org.). *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula - Leitura & Produção*. 8. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1991.
- _____. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991. (Historia/Ciencia/Sociedad, v. 144).
- _____. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças leitoras*. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, v. 1, 1994b.

_____. (Coord.) *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, v. 2, 1994a.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Tradução: Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995. (p. 3-43).

LEONTIEV, A. N. A “démarche” histórica no estudo do psiquismo humano. In: _____ *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, 200? pp. 153-214.

_____. O homem e a cultura. In: _____ *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, 200? pp. 277-302.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2005.

LIBANEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006. *Anais eletrônicos ... Goiânia: UCG, 2006*. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 07/05/07.

LUCKESI, C. C. Por uma prática docente crítica e construtiva. In: _____. *Prática Docente e Avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990. pp. 9-33.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/6-Suely.pdf>. Acesso em 02/01/2008.

_____. *A Teoria, na prática, é outra?* Um estudo das mediações Teoria e Prática na ação educativa – Supletivo Caaso: um estudo de caso. 1980. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 1981.

_____. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília, SP: Unesp Marília Publicações, 2000

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEZIROW, J. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In: _____ *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NUNES JUNIOR, A. T. A pré-compreensão e a compreensão na experiência hermenêutica. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 7, n. 62, fev. 2003. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3711>>. Acesso em: 29/7/2007.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. (v. 1)

PEREIRA, R. F. Teoria lingüística e prática de escrita no Ensino Fundamental. *Estudos Lingüísticos*, São Carlos, 2005. Disponível em <<http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/1372.pdf>>. Acesso em: 17/2/2007.

PERES, A. de F. *Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa*. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books, 1967.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

RAUBER, A. L. A formação do professor de língua portuguesa: o diálogo entre teoria e prática. In: SIMPOSIO NACIONAL E INTERNACIONAL EM LETRAS E LINGÜÍSTICA, 11 e 1, 2006, Uberlândia.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23/10/07.

SÃO PAULO (Estado). *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*, 4.ed., São Paulo, SE/CENP, 1991.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006 (Polêmicas do Nosso Tempo, 20).

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SVENBRO: J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. (v. 1)

TELLES, J. A. A Trajetória Narrativa. In: Gimenez, Telma. (Org.). *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. 1 ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002a, v. 1, p. 1-165.

_____. Biographical Connections: Experiences as Sources of legitimate knowledge in qualitative research. *QSE International Journal of Qualitative Studies in Education*, EUA, v. 13, n. 3, p. 251-262, 2000.

_____. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, 2002b, p. 91-116. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 06 novembro 2004.

_____. *Pesquisa educacional com base nas artes e reflexão compartilhada: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores*. 2005. 209 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

_____. Pesquisa educacional com base nas artes: Pensando a educação dos professores como experiência estética. *Educação e Pesquisa (USP)*, v. 32, p. 509-530, 2006.

_____. Reflexão deflagrada por fotografias: O discurso justificador e as representações da formação profissional do professor. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 10, p. 327-370, 2007a.

_____. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

_____. Teachers' Accounts Of Language Variation. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, Sao Paulo, SP, v. 14, n. 1, p. 87-120, 1998.

_____. The awakening of the Sleeping Beauty: A teacher's metaphor of professional development and of language teaching. In: ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Confronting Metaphor in Use: An applied linguistic approach*. 1 ed. Amsterdam: John Benjamins, 2007b, v. 1, p. 225-240.

_____. Vidas de alunas de Letras: Um modelo representacional. *Cadernos dos Núcleos de Ensino*, Editora da UNESP, v. 1, p. 51-66, 2001.

TELLES, J. A.; OSORIO, E. M. R. O Professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: Princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, Pelotas, RS, v. 2, n. 2, p. 29-60, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Apredizaje/Visor, 1997 (v. 1).

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Apredizaje/Visor, 1993 (v. 2).

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Apredizaje/Visor, 1995 (v. 3).

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1996 (v. 4).

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Trad. Corpo de Tradutores Universidade de Havana. Mimeografiado, 1935.

APÊNDICE

I – DISSERTAÇÃO ACERCA DA CARTA NÃO-ENVIADA

Luís M-49

Dificuldades na sala de aula

Embora haja diversas teorias pedagógicas e cada vez mais surja novas pesquisas no âmbito educacional, é assaz complexo o uso desses conceitos na sala de aula, ou seja, na prática. Isso ocorre uma vez que o professor, mesmo se conhecedor das técnicas pedagógicas, não consegue utilizá-las completamente. Nestas teorias, por exemplo, são comuns demonstrações de como ministrar aulas. Entretanto, há casos em que não tem como seguir esses parâmetros e, por conseqüência disso, o educador tem de formular suas próprias “técnicas educacionais”. Mas nem sempre o professor obtém sucesso: já que ou está preso às teorias antigas, as quais não servem mais ao contexto educacional atual; ou não assimilou totalmente as novas, por falta de contato com elas, ou ainda por não conhecer nenhum tipo de teoria pedagógica.

No entanto, essas características comprovam que existe uma necessidade de atualização profissional do professor. Contudo, o fundamental seria que os educadores, nas variadas situações do cotidiano escolar, mesclassem suas teorias idiossincráticas -- aquelas, adquiridas através das experiências obtidas nas salas de aula -- com diversas técnicas pedagógicas. Assim, a reflexão sobre o ensino se sobressairia, constituindo-se numa importante ferramenta para o professor.

II – EU-PROFESSOR

Fábio M-20

O professor que sou	O professor que eu temo ser	O professor que eu gostaria de ser
Responsável	Ditador	Capacitado
Sincero	Egoísta	Engajado
Preocupado	Autoritário	Reflexivo
Amigo	Tradicional	Flexível
Compreensivo	Irresponsável	Criativo
Inexperiente		Inovador

O eu professor.

Descrever o eu professor, eu penso que seja uma das tarefas mais difícil que eu tenho já me deparado. Primeiro que não é fácil pensar em teorizar a prática da minha postura em sala de aula e a futura. Segundo fica difícil quando você pensa ter a consciência e os recursos necessários para enfrentar uma sala de aula e quando realmente chega este momento você vê que não é bem como pensamos.

Pensar em como eu sou professor hoje, eu acredito que os adjetivos na tabela estão de acordo com minha preocupação enquanto docente. Eu acredito que primeiro, eu sou um professor responsável. Esta responsabilidade estaria ligada com o professor preocupado. Aliados eu acredito que ser responsável e preocupado com a prática pedagógica já é um bom começo. A minha responsabilidade enquanto docente está ligado na maneira de como eu me comprometo em ser um professor consciente de minhas limitações e de buscar contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, que eu devo me preocupar em ter com meus alunos.

O professor sincero e amigo creio eu, que seja aquele que tem como característica o amor pela sua profissão. A vida de professor é difícil, no entanto sendo amigo de seus alunos e sincero com sua conduta de professor, eu acredito que facilita muito o relacionamento que se deve criar em um ambiente de ensino, como se comportar e buscar a cooperação dos alunos que a cada dia tem menos vontade de prestar atenção em seu professor e muito menos, dispostos em aprender a sistematizar o conhecimento formal.

Acredito também que o professor deva ser bastante compreensivo com seus alunos. Essa compreensão criaria um vínculo bastante forte na maneira de agir dentro da sala de aula. É importante ressaltar que ser compreensivo não é simplesmente aceitar histórias de alunos que não fizeram ou não vieram a escola por motivos banais. O professor deveria estar apto a enfrentar situações como esta, dialogando com seus alunos, deixando que eles possam se explicar. Destarte, eu acredito que o diálogo franco e aberto com seus alunos seja um grande passo na obtenção de responsabilidades por parte dos alunos, e porque não dizer garantir que eles, além do conhecimento erudito, possam adquirir uma postura de um cidadão consciente.

Entretanto, como professor em formação, e que logo obterei o título de professor em Letras, acredito que a inexperiência seja um grande desafio. Essa inexperiência, eu creio que seja mais relacionada aos conteúdos que eu deveria saber. Estou no último ano do curso e penso que tenho muito a aprender ou então que a Universidade não me preparou suficientemente para enfrentar uma sala de aula na tão afamada “rede”. No que confere a postura, a prática pedagógica e a minha didática, com o tempo eu irei amadurecendo e construindo uma consciência do que é viável ou não no processo de ensino-aprendizagem.

Eu como professor do primeiro ciclo I, pois estudei e me formei no extinto CEFAM, sei que a profissão de professor é cansativa, desafiadora e muito, realmente muito mais gratificante que se possa imaginar. Recordo me de muitos acontecimentos em sala de aula que eu fazia estágio. E tenho visto também nos estágios que tenho feito, e uma coisa é certa eu não gostaria de ser um professor ditador, autoritário, irresponsável, egoísta e totalmente tradicional.

Estes adjetivos soam como um desafio a minha didática de ensino. Eu acredito que ser um professor ditador e totalmente autoritário cria uma inimidade no aluno e faz com que ele crie uma aversão a sua matéria e um certo bloqueio em

aprender os conteúdos. Na sala de um professor assim, eu penso que não exista respeito, carinho, mas sim um medo, que levaria os alunos a detestar e odiar aquele que antes de qualquer coisa deveria ser um aliado na busca e descoberta do conhecimento sistematizado. Nos termos sócio-construtivista, um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, e não um carrasco que sente prazer em aterrorizar seus alunos que de santos não têm nada, mas que bem tratados criam uma vontade incontrolável e insaciável do conhecimento.

Eu como professor não gostaria de ser egoísta e irresponsável. Estes dois adjetivos eu os associo aos professores que não se importam com seus alunos e como lema eles usam as frases “eu ganhando no final do mês o meu salário pouco me importa vocês”. Ah! Como eu já ouvi isto.

E por fim acredito que, temo em ser um professor tradicional. Em minha opinião o tradicionalismo mata a vontade do aluno em querer aprender conteúdos que de agradável nada possui. E aí está o grande desafio, como fazer conteúdos chatos se tornarem agradáveis? Como preparar atividades que prenda a atenção do aluno em querer trabalhar o que é proposto pelo professor? Ainda não achei uma fórmula, mas acredito que está aí uma nova forma de encarar o desafio que é ser professor.

Cibele F-51

“Procurando caminhos”

Apesar de estar no último ano do curso de Letras, ainda não me sinto suficientemente confiante para lecionar língua portuguesa e língua estrangeira. Tudo o que tenho visto, ouvido e lido, ao invés de ajudar-me por vezes tem me feito tomar mais consciência de que ainda não estou preparada para a prática da sala de aula.

A convivência com bons profissionais faz-me pensar se um dia “estarei lá”, se conseguirei ser tão capaz quanto eles. Lógico que eles também, quando começaram, talvez, sentiram esses mesmos “medos” que sinto agora. Por isso, procurarei lutar para chegar ao meu objetivo de tornar-me uma boa professora.

O que assusta-me, a ponto de tirar-me o sono, é pensar distante, porém real probabilidade de torna-me a profissional que temo ser. Uma profissional que, por problemas exteriores (por vezes emocionais), transforma sua relação professor-aluno um martírio, uma obrigação. O aluno torna-se a vítima de seus problemas e o professor, ao olhar dos alunos, torna-se um “monstro”. É a concepção do professor-ditador, que sempre acha que está certo, nunca aberto à discussões e aprendizado.

Sem dúvida, o começar a pensar em tudo isso ajuda-me a tornar-me a profissional que eu desejo ser, que é confiante, ousada, que acrescenta na construção educacional do aluno “um tijolo” que irá marca-lo positivamente para toda a vida. Acredito que isso seja o sonho de todo aluno de Letras, ser um exemplo a ser seguido, copiado.

Ainda não sei, ao certo, como e que métodos usar na minha sala de aula, mas pretendo continuar refletindo sobre minhas ações, procurando, com apoio dos mais experientes, uma forma se não perfeita, que ensine para a transformação, para melhorar sua vida.

Mateus M-35

O eu professor.

O professor que sou	O professor que quero ser	O professor que temo me tornar
Inseguro	Seguro	Inflexível
Sem experiência	Experiente	Autoritário
Esforado	Flexível	Irresponsável
Comprometido	Responsável	
Persistente	Comprometido	
Pesquisador	Inovador	

Iniciar-se numa profissão não é fácil, porém, quando a profissão escolhida é a profissão do seu sonho, nada fará que você desanime. Como professor iniciante, busco experiência, contudo não acredito que seja possível tornar-se um professor experiente a ponto de acreditar que a experiência seja suficiente para o resto da vida.

Pode parecer que estou sendo contraditório, pois um dos adjetivos escolhido por mim para o professor que desejo me tornar é experiente, mas acredito que a vida é uma eterna escola e que devemos estar aptos a aprender a cada momento, talvez então, tenha me equivocado no início da tarefa, porém creio que ao rever minha opinião já esteja me tornando um melhor professor.

Lígia F-55

O “EU-PROFESSOR”

Penso que listar as características que percebo em mim enquanto professor neste momento não é uma tarefa fácil. Entretanto, ao ser levada a uma reflexão acerca do professor que sou, a que desejo me tornar e a que eu temo me tornar, me descubro insegura, exigente e séria no que diz respeito a sua profissão.

Insegura, pois percebo que me falta experiência (prática), o famoso “jogo de cintura” para contornar situações enfrentadas ao lidar com uma sala composta por diversas representações (sócio-culturais, econômicas e etárias), por vezes, gritantes.

Por outro lado, é essa mesma insegurança que me motiva a buscar uma aprendizagem que leve a pesquisa-formação-ação. É essa mesma pesquisa-formação-ação que mantém minha vontade de aprender e paralela as diferenças apresentadas numa sala de aula que me motivam a respeitar o meu trabalho, os alunos, a instituição na qual trabalho.

Concomitante ao professor que desejo ser surge o professor que temo me tornar. Um professor impositivo, levado à reflexão sem, contudo, propor e/ou encontrar liberdade para o mesmo. Um professor que não busca atualizar-se e que se torna descrente em relação ao ensino e sua prática.

Finalmente, temo me tornar um professor que se acredita crítico (atendendo as relações de poder que transitam numa sala de aula), mas que, no entanto, se coloca de forma impositiva.

Leonardo M-81 **“Meu eu-professor”**

Sempre me disseram que eu seria um professor carrasco, que torturaria os alunos até arrancar todas as respostas e exercícios feitos com perfeição. Creio que meu lado pessoal faria isso com algumas pessoas com as quais convivo, mas não com os alunos para os quais darei aula.

A questão do eu-professor só ficará mais clara depois que eu tiver de encarar uma classe real; por enquanto o que posso fazer é supor como reagirei, imaginar como serão minhas aulas e meus alunos, entre outras coisas que só o futuro me dirá.

Não é meu estilo passar a mão na cabeça de cada aluno que cometer erros graves na sala ou manter uma posição rígida como um professor tradicionalista faria; sou adepto de idéias liberais que permitem o livre acesso do aluno a qualquer tipo de informação e estudo, isso se ele quiser fazê-lo. Afinal, se o aluno crê que é mais produtivo conversar com os colegas de classe do que ouvir uma aula de inglês ou de redação que proferirei, ele pode ter razões que superam meu conhecimento, e eu respeitá-lo-ei, mas espero que ele entenda que o que peço ou o que falo em sala de aula é para ajudá-lo para que ele se sinta preparado para o futuro.

Quando penso no meu eu-professor, penso no meu eu-aluno. O que funcionou comigo, o que não funcionou, será que posso aplicar algo de minha vivência aos alunos? Pois fui um aluno comportado até o meio do ensino fundamental, quando comecei a trazer dores de cabeça para meus professores. Mesmo assim aprendi muito mais vivendo, ouvindo, discutindo e criticando do que aqueles alunos que se escondiam nas primeiras carteiras e sabiam apenas decorar regras e textos para passar em algum vestibular, mas não os despertou para a beleza que é a vida e todas as suas nuances.

Assim, espero que meu eu-professor mostre para todos esses alunos a força que é viver, como é bom usar essa energia que os seres possuem para serem autênticos, aprenderem o que desejam, fazerem o que desejam e serem felizes como quiserem, dando um golpe final na demagogia que esse mundo hipócrita usa para acabar com a individualidade de cada pessoa.

Joana F-34 **O EU-PROFESSOR**

❖ O professor que sou
despreparada, ansiosa, preocupada, insegura, dedicada.

❖ O professor que desejo me tornar
preparada, calma, dedicada, competente, ativa, interativa, “amiga” (“professor amigo”).

❖ O professor que temo me tornar
insegura, infeliz, estressada, autoritária, desqualificada (não preparada profissionalmente), arrogante.

Sinto-me ainda, embora no quarto ano da faculdade, muito despreparada para assumir uma classe de quarenta alunos.

As escolas públicas contam cada vez mais com alunos totalmente indisciplinados e isso muito me assusta (não sei como agir com eles, estou “aprendendo” com o estágio de observação).

Sou ansiosa e preocupada com relação ao papel que desempenharemos daqui para frente, o de professores, mas que, a meu ver, não podem e não devem esquecer suas propostas e desanimarem – o que é difícil, mas não impossível. Sentimos certa insegurança mas não podemos concretizá-la como obstáculo, mas sim como mola propulsora para esperanças.

Porém, muitas vezes o contexto em sala de aula teima por contar as asas de nossas esperanças e, de vôos incríveis pelo alto, muito alto, passamos a dar rasantes, baixas, muito baixas.

São desses “vôos baixos” que temo a infelicidade, pois com eles muitos princípios de atitude profissional que levamos conosco ao adentrarmos uma escola, são, como se tem visto, postos de lado ou até mesmo (o que é monstruoso!), esquecidos.

Larissa F-64 **Meu Eu – Professor**

A professora que eu gostaria de ser

Um bom professor é aquele que, em primeiro lugar, cativa os alunos tanto pela sua competência, quanto pela sua dinâmica. Competência compreende não só a habilidade do profissional em resolver questões cabíveis a sua área, mas aquele que é capaz de desenvolver métodos que se aplicam melhor a determinado público. Dinâmico é aquele que consegue fazer com que suas aulas não sejam maçantes e repetitivas, fazendo com que os alunos não se dispersem e se interessem pelo objeto da aula.

Assim, quero fazer com que os alunos, mesmo aqueles que não gostam da matéria em si, aprendam e, principalmente, se interessem e percebam a importância do estudo da língua e da leitura.

Muitas vezes me pergunto se conseguirei ensinar Língua Portuguesa sem o uso da gramática pura, ensinar a língua da forma que acredito ser a ideal, não aquela tradicional, dos livros didáticos, com tabelas de verbos, com exercícios de completar e frases desconexas; mas através do texto, com leitura, compreensão e produção; ou até mesmo com a fala dos telejornais, das telenovelas e do dia-a-dia. Assim poderei recheiar a aula com variados assuntos, discutíveis naquele

determinado contexto. Quero levar em consideração que os alunos já sabem falar, que se comunicam e, conseqüentemente, se interagem.

Quero transformar minha aula em um lugar onde se desvende o mundo, onde se descobre. Quero dar liberdade para meus alunos, quero que sejam ouvidos, quero que se manifestem; e tudo isso porque querem e não porque são obrigados. Assim conseguirão construir seu próprio conhecimento, aprenderão a buscar, a pesquisar e não a esperar uma resposta pronta.

Quero que aprendam a gostar da leitura, quero que descubram o mundo maravilhoso do conhecimento, e da importância do mesmo para se tornar um bom cidadão, e obviamente, uma pessoa capaz de traduzir e transformar o mundo.

O que farei para conseguir tudo isso? Na verdade não sei definir com precisão. Mas tentarei não ser ríspida e autoritária, prepararei um material interessante que desperte o interesse dos alunos, com textos atuais, música, poesia, jornais, filmes, e trabalhos significativos, como a montagem de um jornal na escola, por exemplo, ou quem sabe a publicação de um livro de contos ou crônicas dos alunos. Assim estarão cara a cara com a língua e com o seu uso. Quero ser não só uma professora reflexiva, mais uma pessoa reflexiva, não quero ter medo de mudar, de errar e acertar.

Mas principalmente o que quero ter é paixão, paixão desde o momento do “preparar aula” até a concretização dos projetos em sala. Paixão em buscar, em fazer, em conseguir e em acreditar.

A professora que eu temo ser

O profissional que eu temo ser é aquele descomprometido com aquilo que faz, que ao invés de buscar soluções senta e reclama. Aquele profissional que não se realiza com o que faz e se torna uma pessoa infeliz e insatisfeita. Que tem medo de arriscar, de falhar e de assumir, tanto seus erros quanto a sua infelicidade na profissão.

Não quero jamais entrar numa sala de aula e falar da “infelicidade de ser uma professora”, muito pelo contrário, quero demonstrar paixão. Não quero ter aquela postura largada em que só há reclamações dos alunos, pensamentos na próxima licença e despreocupação com as aulas, com o aprendizado, com o conhecimento, com a escola e com os alunos. Não quero ser um profissional sem projetos, sem idéias, sem soluções, que vive no marasmo.

Também não quero ser aquele tipo de professor que não dá espaço para o aluno, que é completamente autoritário e acha o seu conhecimento o único e válido do mundo. Não quero também ser aquele professor que tudo permite e tudo deixa, pois não está nem aí pra nada.

Acho que a professora que eu temo ser é a infeliz, que não acredita em mudanças e em soluções.

Jaqueline F-9

O Eu-professor

Sinto grande dificuldade em falar sobre o professor que sou, já que não tenho experiência para tanto. Mas quanto ao professor que anseio ser, são grandes as minhas expectativas e sobre elas que pretendo falar:

Quero ser uma professora consciente das dificuldades e prazeres de lidar com pessoas em fase de formação. Uma profissional atenciosa e preocupada com as limitações e talentos dos meus alunos. Sempre atualizada e pronta para responder as indagações não só sobre a matéria, mas também sobre a vida. Dar aulas dinâmicas e contextualizadas com a realidade do meu aluno, ou seja, levar “a gramática” para o mundo deles e não o contrário.

Quero ser uma professora bem humorada, ainda que meu salário e a minha vida pessoal não contribua para isso. Quero que o convívio com os meus alunos seja o motivo desse bom humor.

Ser uma professora que respeite a voz, os gostos, enfim, a realidade do aluno.

Uma professora que (apesar do tamanho) imponha respeito e limites sem ser vista como uma ditadora.

Esse é o tipo de profissional que eu quero ser. Porém, não quero ser uma profissional que não respeita a realidade do aluno e não reflete sobre suas possíveis dificuldades de aprendizagem, concentração e disciplina. Não quero ser uma professora alienada em relação aos acontecimentos do cotidiano do aluno e desatualizada. Enfim, não quero ser uma professora que só sabe falar, mas que também saiba escutar.

Susana F-17

Meu Eu –professor

Prosseguindo o trabalho de reflexão sobre as teorias e a práticas que envolvem a questão ensino- aprendizagem , a atividade o “meu eu-professor é muito interessante, uma vez que direciona o docente a olhar para dentro de si , encontrar as suas habilidades, admitir suas faltas e melhorar sua atuação enquanto futuro profissional na área da educação.

Esta reflexão envolve três aspectos: O professor que eu sou, o professor que eu não sou e o professor que eu desejo ser. Segue-se abaixo uma explanação dos mesmos:

O professor que eu sou: Dificilmente temos uma idéia precisa daquilo que realmente somos enquanto seres humanos e enquanto profissionais , porém temos algo aproximado , já que nos enxergamos através do nosso próximo, aqui no caso os alunos. Sendo assim, considero-me uma professora muito humana porque procuro entender as dificuldades dos meus alunos, relacionar as experiências que trazem do seu ambiente de convívio, bem como toda sua bagagem cultural e intelectual, o que me leva a ter o objetivo de trabalhar com eles da forma mais amigável possível.

Procuro sempre ser alegre, não levando os meus problemas emocionais para o ambiente da sala de aula. Utilizando-me desta “alegria” ,tento levar os meus alunos a verem a aprendizagem como algo necessário e não pedante . Busco sempre ser criativa e inovadora ao programar minhas aulas. Outra característica que julgo possuir é a de motivar os meus alunos a aprenderem , mesmo que para isso eu tenha que cobrar muitas atividades ou ficar sempre por perto fiscalizando se eles estão fazendo o que foi solicitado. Também sou uma professora paciente, porque tolero muitas atitudes dos alunos até chegar a ficar irritada . Um último item que desejo salientar é que sou uma docente que cobra o interesse e a disponibilidade dos alunos ao aprenderem, uma vez que me esforço para ensinar-lhes conteúdos importantes e programar aulas que lhes sejam interessantes .

Tratando-se da professora que eu não sou, creio que não sou alguém que se irrita facilmente, por isso não me julgo nervosa. Porém não me considero tolerante em relação a alguns aspectos. Por exemplo não tolero aluno que não produz durante as aulas ou não entrega nenhum trabalho que solicitei, conto muito isso na hora de avaliar. Outra coisa que considero na hora de avaliar é o comportamento; principalmente quando isto envolve falta de respeito com o próximo e comigo. Tento não ser uma professora elitista, ou seja, aquela que elege alguns alunos como preferidos na sala de aula, meu desejo é o de sempre tratá-los de forma igualitária. Prosseguindo, reconheço que me faltam algumas qualidades, como a segurança ao transmitir conhecimentos, ou ser mais enérgica, no que concerne ao comportamento de alguns alunos, necessito impor-me mais como educadora e ser menos tolerante em determinadas situações. Finalizando, não sou uma professora autoritária que se julga correta em todos os momentos e conhecedora absoluta do que transmito. O conhecimento que o aluno traz, como já explicitarei no item atrás, é válido para mim. Com isso, tenho sempre em conta que não devo transmitir as minhas ideologias e a maneira como encaro certas situações como parâmetro para os meus alunos.

Quanto à professora que desejo ser, tenho as seguintes concepções: quero ser uma docente atualizada na área em que eu atue e informada de tudo que acontece a minha volta. Quero ser uma professora realizada e transmitir essa realização aos meus alunos. Almejo ser inovadora e repleta de otimismo. Também quero ser mais segura quanta ao conteúdo que eu tenha que ensinar e claro cada vez mais dominar este conteúdo. Algo muito importante que desejo é ser uma docente reflexiva, uma mediadora no processo de ensino-aprendizagem com tudo que isto implica e claro levar os meus alunos a serem reflexivos também.

Renato M-21

O professor que sou

Tradicional. O contrário de minhas idealizações. Na verdade não muito tradicional, mas pelas minhas experiências em sala de aula, minha explanação é muito expositiva o que torna a aula chata, enfadonha e muitas vezes desagradável. Isso me faz mal, porque é contrária a forma que eu, com aluno, gosto de aprender: com aulas mais ativas e diversificadas. Quando vejo meus alunos bocejando em minha aula não me sinto nada bem, porque é sinal que a aula não está agradando da forma como eu gostaria.

Sofro por idealizar um professor que não sou. E quando contraste isto com a prática, esta mesma prática não corresponde as minhas idealizações.

O que percebo em minhas aulas é que evoluo gradativamente, apesar de notar que continuo na maioria das vezes um professor mais tradicional do que gostaria ser.

Não me considero um professor ruim, nem um ótimo professor, me enquadraria entre um e outro: o mediano, o que não me agrada ser, primeiro porque como aluno não aprendo bem através de meios tradicionalistas (o que percebi ser na maioria das vezes) depois porque gostaria de ser um professor querido pelos alunos.

Gosto do que faço, e sinto que com o passar do tempo minha aula se torna melhor, como disse acima. Às vezes penso que não adianta sofrer por ser o tipo de professor que não me agrada como aluno. Entretanto com a prática procuro sempre me tornar melhor do que sou, e percebo que isto acontece dia-a-dia.

Sou um professor mais paciente do que esperava ser, quando meus alunos me perguntam coisas que acabei de explicar não me incomodo em explicar isso de novo, o que (ao meu ver) é um aspecto positivo de minha aula porque deixa o aluno à vontade para fazer questões porque sabe que não vou aumentar meu tom de voz ou ser de alguma forma grosseiro com este aluno.

O professor que não sou

Não sou e não me vejo ser como um professor autoritário, apesar de reconhecer que às vezes é necessário. Não me vejo sendo aquele professor que humilha e/ou menospreza o aluno e pude perceber isso em minha prática, e gostaria de não me tornar.

Não sou indiferente ao aluno, como muitos de meus professores eram, da mesma forma que procuro ir na direção oposta a estes aspectos.

Menciono também aquele tipo de professor que nunca serei: que não incentiva o educando a desenvolver suas competências e habilidades seja em relação à escrita, a oralidade ou a qualquer outro aspecto que vejo ser relevante no meu aluno.

Não sou aquele professor que não exige de seu aluno porque acho que o aluno (pelo mesmos os do ensino fundamental e médio) em sua maioria, não tem interesse suficiente para realizarem as atividades propostas pelo professor sem a existência de uma pressão. Foi assim comigo e com meus colegas de ensino médio.

Não sou tão desenvolto em sala de aula quanto gostaria de ser o que não considero ser necessariamente pejorativo, mas um pouco prejudicial, posto que as aulas mais divertidas são as mais prazerosas.

Pela minha pouca prática em sala de aula não percebi ter nenhum dos defeitos mencionados acima, em potencial, talvez em situações que ainda não tive em sala de aula demonstre alguns destes comportamentos, embora espere que não aconteça.

O professor que idealizo ser.

Sempre me vi com um típico professor de Cursinho, divertido, alto-astral. Aquele professor de que todos os alunos gostam e que é disputado para ser o professor que representa a classe.

Sempre pensei ser aquele professor popular e que conhece todos os alunos, que dê uma ótima aula, que consiga prender a atenção dos alunos sem a necessidade de outros recursos como aumentar o tom de voz, colocar o aluno para fora da aula por causa de seu mau comportamento.

Ser aquele professor que é lembrado pela qualidade de sua aula, daquela aula que o aluno aguarda a semana inteira somente para assistir.

No entanto as ideologias (principalmente as minhas) estão um pouco distantes da realidade.

Leda F-22

O professor que sou

- ?

O professor que temo ser

- autoritário
- unilateral
- “fantasma”

O professor que eu gostaria de ser

- atraente
- criativo
- motivado

È muito fácil expor teorias de qual o melhor comportamento do professor frente à sala de aula. Mais fácil ainda é criticar a postura que os nossos professores assumem. Isso porque seria, obviamente, trabalhar no plano de conceitos, e, como tais, abstrações. No entanto, exercer efetivamente a função de ensinar, e, baseado nesta experiência, criar estratégias e métodos que sejam eficientes dentro da realidade degradante do ensino no país, torna-se, a meu ver, uma tarefa exequível para poucos profissionais desta área.

Portanto, dentro de um plano teórico, arrisco-me a determinar algumas qualidades que desejo adquirir ou posições que não pretendo seguir enquanto me encontrar no exercício desta difícil função de ensinar.

Baseada em professores que tive; nos muitos anos que tenho vivido em ambiente escolar (ainda que no papel de aluno), e na preparação que recebo nesta transformação de aluno para professor, posso fixar três aspectos extremos que julgo prejudiciais em educadores, e, conseqüentemente, não me agrada a idéia de repeti-los.

Não gostaria de me tornar um professor autoritário, cuja prepotência o impossibilita estabelecer qualquer relação amigável com seus alunos, e cuja atividade principal é ordenar, sem admitir contestações ou sugestões. Na mesma medida, pretendo evitar a possibilidade de me tornar unilateral mediante meus alunos, ou seja, me tornar uma figura central, e não admitir o diálogo com aqueles a quem ensino. O aluno não deve ser mero receptáculo de informações providas de um professor-transmissor de conceitos, uma vez que este método funciona na direção professor-aluno e nunca há o retorno aluno-professor. É claro que esta situação implica em um ensino apenas superficial em que não há um aprendizado real. Isso denuncia uma robotização do indivíduo porque nega a condição do professor e do aluno de seres humanos por tratá-los como máquinas que emitem ou registram dados, respectivamente. Ainda um terceiro aspecto que não só me desagrade mas me causa medo, é a possibilidade de me tornar um professor “fantasma”, em outras palavras, me tornar aquele professor que não tem o controle da sala de aula; figura que os alunos não respeitam ou mesmo ignoram. Este professor, infelizmente, tem como alternativa dirigir suas aulas às paredes porque ele não é visto pelos alunos. Sem dúvida, isso me causa medo, uma vez que não há nada mais humilhante que ser ignorado.

Em contrapartida, existem qualidades que almejo alcançar nesta função de ensinar. Duas delas, a atração e a criatividade, estão vinculadas, pois é impossível atrair a atenção dos alunos se não há um caráter criativo nas atividades que propomos a eles. Tornar-se atraente aos alunos é, indubitavelmente, uma longa tarefa que exige muita preparação do professor, mas se executada, o impulsiona no caminho de se tornar um grande professor aos olhos do próprio aluno. A terceira qualidade a que me refiro, a motivação, não depende exclusivamente do professor, mas de estímulos diversos que o motivem, o que inclui aluno, condições de trabalho e mesmo salário.

Já em relação ao professor que sou, devo admitir que não sou capaz de uma auto-avaliação que delimite competentemente a minha personalidade como tal, considerando a pouca experiência que possuo nesta função. Entretanto, acredito que me enquadre no método tradicional de ensino, pois esta foi a formação que experimentei na minha vida escolar. Não obstante minha incerteza, sei que só me conhecendo enquanto professor que posso reconhecer meus defeitos e virtudes e transformá-los, objetivando construir a figura a que aspiro em mim mesma.

Adriano M-25

O EU PROFESSOR

Creio ser arriscada uma tentativa de descrever ou definir o “professor que eu sou”, devido a minha pouca experiência como professor.

Nas minhas poucas atuações, ou mesmo nos estágios de observação, tenho me sentido um tanto desorientado. É como se eu estivesse ainda em busca de uma prática pedagógica ideal, “daquelas que você aplica e a coisa realmente funciona”. Mas talvez não seja exatamente isso. Acho que tenho procurado pela minha prática pessoal, uma prática com a qual eu me identifique, que se enquadra ao meu estilo.

A gente sempre tem um montão de idéias de como ser um bom professor e um outro montão de idéias de como não ser um mau professor. Mas, quando deparamo-nos com a realidade de uma sala de aula, parece se desvanecerem todas essas fantasias idealistas. Neste ponto, sentimos uma espécie de força que nos arrasta, que nos domina, e que nos leva a fazer exatamente aquilo que desdenhamos, nos impedindo de fazer aquilo que tanto idealizamos.

Essa força, que age de encontro ao professor, é formada por diversos fatores. Entre eles, está o tradicionalismo da instituição escolar, que desarma o professor, tirando-lhe a liberdade de agir com criatividade. Outro fator é constituído pelas imposições governamentais, pela falta de recursos e pela desconsideração do papel do educador, revelada pelo vergonhoso pagamento de R\$ 5,00 a aula.

Outra força que age contra o professor é formada pelo desinteresse dos alunos, que zombam de sua vontade entusiasmada de educar, e de mudar a realidade de nosso sistema educativo. Somando-se a isso, há também o descaso dos pais dos alunos, que não participam da vida estudantil de seus filhos. Esses deixam, assim, de cumprir seus papéis de educadores primeiros, ensinando a seus filhos a educação básica, o respeito e a disciplina.

Todas essas forças pesam sobre os ombros de um professor iniciante que, como acontece na maioria dos casos, acaba cedendo e tornando-se um professor sem perspectivas, sem sonhos e sem ambições.

Esse é, portanto, o professor que eu temo ser. Um professor que, longe de ambicionar ou sonhar alguma coisa, já nem tem a esperança de ver uma luz ao final do túnel da educação.

Já, o professor que eu gostaria de ser, acredito que nem exista nesse mundo que chamamos de “empírico”. Suas qualidades estão todas na moda, mas são raríssimas as vezes em que vemos uma delas sair da vitrine.

Enfim, almejo ser um professor que domine a “arte de cativar” os seus alunos. Criar uma atmosfera harmoniosa e afetuosa é, para mim, uma das melhores formas de se ganhar o interesse e a atenção dos alunos.

Um segundo ponto seria o de ser um professor que não veja o aluno como um depósito vazio, onde se deva descarregar conhecimentos. Mas um professor que veja o aluno como um ser dotado de potencial, capaz de buscar o seu próprio conhecimento. Um professor que, ao invés de “descarregar conhecimentos”, aponte caminhos. Que, em vez de corrigir, que apenas mostre o que está certo, deixando que o aluno se auto-corrija. Um professor que, ao invés de obrigar, convide o aluno, ou encontre maneiras de estimulá-lo e motivá-lo a interagir com as atividades propostas em sala de aula.

Luciana F-8

EU PROFESSORA

Imaginar a formação de uma professora em quem antes foi apenas expectadora dessa profissão, é correr de olhos fechados por um corredor desconhecido. Não sei. Não sei o que posso encontrar do outro lado desse corredor; um espelho, talvez, me dizendo aquilo em que me transformei. Espero ser uma imagem positiva.

Trabalho apenas com hipóteses, pois ainda sou a estudante procurando entender um pouco mais os objetivos de minha futura profissão. Hoje, só assisto com atenção cada detalhe de cada professor. Hoje, me permito ser apenas “o lado de lá”, o feedback, o resultado, e provavelmente seja essa a maneira mais importante para traçar as características e o meu perfil como professora: o que deu certo para mim, pode dar certo para meus alunos, futuramente.

Todavia, existe o medo, o receio de não ser uma boa profissional, de não fazer a diferença que muitos professores já fizeram em minha formação, até mesmo minha formação humana. E esse temor cresce a cada dia, pois não tenho visto mais esperança nos olhos, nas falas, nos atos desses profissionais. E, por outro lado, também não vejo essa mesma esperança nos olhos dos alunos.

Sei que pode sugerir um discurso um pouco utópico, mas não consigo dissociar “os construtores do Brasil” do “futuro da nação”. Tenho essa ansiedade, essa preocupação, sem querer parecer piegas ou dar um tom de clichê às minhas palavras. Tampouco pretendo questionar apenas o desconhecido, o novo para mim, e tornar minha fala vazia e inócua.

Surge, assim, a dúvida. Como posso ser professora se poucos são os que acreditam nesse ofício? Se poucos são os que respeitam este estado de adoração? se poucos são os que entendem a importância dessa profissão? Sei que não posso me deixar abater, mas tudo entorna para o nada mais sombrio e pesoso.

Não quero tornar de minha escolha um fardo para mim, muito menos para outros. Não quero andar pelo corredor, chegar do outro lado e continuar de olhos fechados. Quero ser uma excelente profissional, independente do que outros possam pensar. Quero acreditar na esperança, quero respeitar o esforço, quero entender a importância de ser professora. Mesmo que para isso eu tenha que percorrer um caminho mais longo. Mesmo que para isso eu me fira com espinhos. Pois quando eu chegar lá eu vou ver a mais bela imagem que já sonhei: eu professora.

Laura F-42

Eu professor

Refletir a respeito do fato de ser professor é algo que realmente afeta a minha cabeça. Para mim, todas as pessoas tem um pouco de professor dentro delas a partir do momento que têm algo a oferecer e algo para ensinar, e nós, alunos de letras, temos um pouco mais de professor desde o momento em que decidimos seguir essa profissão.

Dei aulas de Inglês durante 4 meses na escola Guiomar Namó de Melo para alunos do Jardim II à 4ª série, e esta experiência foi maravilhosa para mim. A lição que aprendi neste tempo tão curto com as crianças de 3 a 9 anos de idade é que a relação professor-aluno deve ser acima de tudo, humana. O professor só passa a ser respeitado pelo aluno quando este julgar o professor “merecedor” da sua atenção. E julgo muito melhor que o respeito surja por si próprio, e não por temor.

Hoje sou uma professora otimista que acredita que um bom trabalho trará boas conseqüências. Porém, tenho consciência de que somente ser “humana” e desejar fazer um bom trabalho não são suficientes para o sucesso de uma profissão. É muito difícil manter-se calma e otimista quando encontramos obstáculos em nosso caminho como alunos desinteressados ou mal educados, capazes de arruinar uma aula e tirar qualquer um do sério.

O professor que quero me tornar deve ser paciente, compreensivo e dono de um jogo de cintura para saber encarar as mais diversas situações, sejam relacionadas com a indisciplina ou com o próprio tema da aula. Quero ser uma profissional dinâmica e realizar atividades que contagem os alunos, mas também perceptiva no momento de contornar uma atividade que não obteve sucesso.

Não desejo me tornar uma profissional frustrada e agir como muitos professores que conheço, que passam aulas berrando com seus alunos e implorando atenção; ou chegar ao ponto de simplesmente colocar o conteúdo na lousa e achar que já fez sua parte. Atitudes como estas me tornariam uma pessoa / professora totalmente sem perspectivas e não há quem realize um trabalho bem feito sob estas condições.

Helen F-85

O professor que sou, o professor que temo ser e o professor que gostaria de ser.

No início de nossa vida acadêmica estamos repletos de sonhos, perspectivas e projetos inovadores. Com o decorrer dela estes projetos vão amadurecendo em nossas mentes e pensamos ser capaz de mudar o sistema educacional. Normalmente é com essa visão que pisamos a primeira vez em uma sala de aula, não como alunos, mas como professores, ou aprendizes de professores.

Assim sou eu, um professor engajado em uma causa julgada por muitos perdida, acreditando em um ideal que é gerado no consciente de praticamente todos os futuros professores.

Todavia temo ver meus ideais serem dissipados, dizimados por um sistema opressor, por uma rotina aniquiladora de sonhos, por um desencorajamento e desânimo decorrente de anos de falta de reconhecimento. Porque se isso acontecer tornar-me-ei um professor estagnado, rotineiro, digno da piedade de seus alunos.

Recordo-me agora de um episódio que aconteceu quando eu cursava o terceiro ano do ensino médio. Todos os alunos de minha sala tiraram notas baixas em química, obviamente reclamamos para o professor, argumentamos que se uma sala inteira ia mal em uma avaliação a culpa era do professor. O professor não só discordou de nossa argumentação como deu o assunto por encerrado, então fomos nos queixar com a direção da escola.

No dia seguinte o professor nos procurou irritadíssimo, disse-nos que os assuntos de sala deveriam ser solucionados nesta. Pensamos que seríamos perseguidos por este professor pelo resto do ano, mas ele nos surpreendeu, na aula seguinte surgiu com uma aula totalmente diferente, dinâmica e divertida. Conclusão nossas médias no final do ano foram excelentes.

É esse o professor que eu gostaria de ser, um professor que diante de problemas e dificuldades tende a melhorar, que não estagna, mas que procura sempre a perfeição.

Carla F-52

MEU EU-PROFESSOR

Eu gostaria de ser um professor, que em princípio, causasse impacto, daqueles bem profundos; que os alunos nunca mais se esquecessem. Que logo na primeira aula incitasse nos alunos um misto de receio e vontade, que pudesse fazê-los refletir no estágio mais secreto do seu ser.

Gostaria de poder inspirar o aluno a querer saber mais, e com os resultados de sua busca, induzi-los ao fazer, ao produzir, a querer mudar o mundo. Pretendo fazê-los se sentirem capazes de reconhecer em si o mundo e o mundo a partir deles.

Além disso, quero ser um professor respeitado, tanto pela profissão quanto pela pessoa. Um ser humano aberto para aprender com os alunos, não ingenuamente, porém num âmbito mais construtivista.

Contrariamente a essa série de “quereres”, o professor que não pretendo ser é aquele temido pelos alunos, ou caçoado por eles; aquele que leva os estudantes a cabularem aula, a escreverem ofensas na lousa ou nas carteiras (como tenho visto no estágio). Não quero ser transformada pelo sistema (regime) escolar em um professor sem consciência do seu importante papel, perdendo o gosto pela profissão.

Feitas essas considerações, poderei refletir futuramente sobre a minha prática, sobre o professor que sou, pois, por enquanto ainda não pude realizá-la.

Talita F-29

O professor que eu sou, o professor que eu gostaria de ser, o professor que eu temo ser

Para iniciar uma dissertação a respeito da professora que sou, devo partir do princípio falando um pouco sobre mim. Meu nome é Talita, tenho vinte e dois anos, leciono no ensino fundamental, de primeira à quarta série, me formei no “antigo” magistério ou “curso normal”, e com dezenove anos iniciei minha prática pedagógica. Na época me sentia insegura devido a minha imaturidade, não sabia ao certo o que queria fazer da vida já que me encontrava numa fase onde reinam a dúvida e a incerteza, estava passando da adolescência para a vida adulta e com muitas responsabilidades à assumir e só de pensar em entrar em uma sala com trinta “pessoinhas” sentia um enorme frio na barriga. Foi assim durante meus primeiros meses, depois, creio que me adaptei aquele mundo novo e para mim um mundo de novidades jamais visto ou vivido. Para as crianças era difícil aceitar que outra pessoa mais jovem, estivesse tomando o lugar da antiga professora, e para mim foi mais difícil ainda ganhar a confiança, o respeito e a amizade de meus novos alunos, mas com o tempo fomos nos conhecendo melhor e estreitando os laços de amizade e respeito mútuo. Laços esses que até hoje faço questão em ter com meus alunos, e cada ano é como se o tempo voltasse e eu estivesse começando tudo outra vez. É difícil falar sobre mim mesma quanto professora, o que posso dizer é que amo o que faço e que faço com prazer. Ainda estou em formação e desenvolvimento em relação a atuação em sala de aula, práticas pedagógicas, experiência profissional, etc; ainda tenho muito o que aprender, na verdade acho que nunca terei aprendido tudo, pois estamos sempre descobrindo que por mais que saibamos ainda há algo à aprender e que experiências e práticas vêm com o tempo e não há receitas prontas para se dar aula e que é somente lecionando que se “aprende” a da aula.

A professora que temo ser é aquela odiada por seus alunos, cuja aula é tida como intediante e monótona, que não desperta o interesse de ninguém, uma professora com um pé no passado, que não enxerga que o tempo passa e que só ela e seus “métodos”, sua aula permanecem distantes dos alunos num tempo remoto; que acha que aluno é tudo igual, moldes uns dos outros, quando na verdade não consegue aceitar que ninguém é igual a ninguém, que cada um tem uma realidade de vida e sua perspectiva de futuro, então como sua aula pode ser a mesma por distintos grupos de alunos? Temo ser ainda uma professora conformista, que pensa que seu conhecimento é o suficiente, que não se abre para os novos conhecimentos do mundo e que simplesmente estacionou e não sai de onde parou.

Gostaria de ser para meus alunos, uma ponte entre eles e o conhecimento, ser uma professora que os estimulasse a estarem sempre em busca do saber, enfim gostaria de fazer de meus alunos pessoas atuantes na sociedade em que vivem, com senso crítico e capazes de opinar, expor e defender suas idéias. É para conseguir ser essa professora um dia, que estou aqui, pretendo cada vez mais evoluir e aprender, já que acredito que o único caminho para nos livrar da violência, da injustiça, do caos e da barbárie geral do mundo e a educação.

Alice F-41

PROFESSOR APRENDIZ

Sou professor aprendiz. Considero o ato de observar, uma fonte para adquirir conhecimento. Observar a situação, refletir sobre as causas que a desencadearam, e concluir qual seria a melhor atitude a ser tomada se a situação fosse com você. Procuo conhecer as diferentes situações com as quais terei que lidar, e a maneira como os outros lidam com elas. Valorizo as experiências colocadas em comum, as discussões que trazem para nossa bagagem, situações que ainda não presenciamos, mas com as quais poderemos nos deparar a qualquer momento. Procuo compreender as atitudes, os porquês, as reações que desencadeiam e os resultados que apresentam, na tentativa de ser um professor companheiro, que consiga criar um clima de afinidade e entrosamento que nos permita, sermos todos aprendizes. Quero ser aquele professor que enxerga o potencial de cada um, e consiga administrar a aula de forma a desenvolver a capacidade criativa do aluno, seu senso crítico e seu caráter. Que eu anseie sempre mais conhecimento, e o encontre nos livros, nas conversas com os companheiros, na relação com os alunos e nas experiências de vida dos que me cercam. Espero nunca me render às dificuldades que o magistério apresenta, nunca sentir o meu ofício como uma obrigação, espero nunca me acomodar à situação daquele que apenas ensina, sem fazer desse ato, paralelamente, uma fonte de aprendizado constante.

Luís M-49**“Eu, professor” ...**

Depois de muito refletir sobre as três questões propostas, cheguei a uma conclusão: que para respondê-las (já que tenho o mínimo de experiência como professor) terei de formular um “jogo de lucubrações”, no qual relatarei minhas experiências primeiramente como aluno, e depois como professor; acredito que esta relação esteja estritamente interligada, já que, com toda certeza, somos o que fomos.

Quando aluno, sempre prestei muita atenção em meus professores, tanto na maneira pela qual lecionavam, quanto no modo pelo qual nós nos relacionávamos. Claro, que tive professores que, para mim, foram brilhantes; e outros, no entanto, nem tanto... Mas sempre consegui distinguir os objetivos deles: uns queriam que nós, alunos, realmente aprendêssemos; outros, porém, só estavam na sala de aula a fim de “exercer seus papéis”, ou seja, fingindo que ensinavam alguma coisa ...

No que se refere à nossa relação: ela era restrita à sala de aula. Entretanto, umas mais calorosas do que as outras; dependia do professor, por exemplo: lembro-me de uma professora que eu tive. Todas as manhãs, ela levava uma melancia para nós; porém ela, a professora, só dava um pedaço para quem ficava quieto, fazendo a lição. Por outro lado, a professora pedia para nós copiarmos textos e, contudo, não nos explicava nada.

Mais tarde, porém, tive outra professora (da mesma matéria) que se esmerava ao máximo, a fim de nos ensinar a ler; já que, com a outra mulher que nos ensinava, ficamos dois anos só copiando textos, mecanicamente, e sem pensar sobre aquilo que estávamos “aprendendo.”

Entretanto, a primeira professora – mencionada aqui por nós, -- assim como a segunda instrutora, foram muito importantes para mim: aquela por ter exemplificado tudo aquilo que eu não devo fazer como professor; esta por demonstrar, através da sua competência, e, sobretudo, por causa de sua compreensão, a maneira pela qual eu tenho que me comportar nas aulas lecionadas por mim. Sei, no entanto, que posso ser questionado: você era uma criança e não sabia distinguir muito bem as coisas? Respondê-lo-ia que mesmo uma criança inocente diferencia muito bem aquilo que vê.

Hoje, como professor, com o intuito de alcançar meus objetivos, me esforço ao máximo, pois quero(como alguns professores que eu tive) ensinar aos meus alunos o pouco que sei. Mas para tanto, tento reutilizar não só o que aprendi na Universidade, mas também aquilo que assimilei no desenrolar da minha vida de aprendiz – que para mim nunca termina.

Márcia F-74**Eu – professor**

O professor em que temo me tornar	O professor que sou	O professor que eu quero ser
Excessivamente autoritária	Exigente	Capaz
Preconceituosa	Paciente	Competente
Discriminadora	“Vocacionada”	Abrangente
Egocêntrica	Sonhadora	Realizada
Prepotente	Atenciosa	“Utópica”
Descrente	Esforçada	Reflexiva
Displícite	Dedicada	Apaixonada
Desorganizada	Iniciante	Aprendiz
“Assalariada”		Respeitada
		Respeitadora

Quando pensamos em nos tornar professores, certamente, passou pela nossa mente uma infinidade de coisas, mas para estarmos onde estamos, asseguro que a maioria delas foi positiva.

Eu sou professora, isso já faz parte da minha identidade, porém o tipo de professora que sou, em que temo me tornar, que quero ser, podem variar com o tempo, com as perdas e conquistas. Escolhi palavras que julgo fortes, desafiadoras, impactantes, pois, para mim, um professor não deve ficar no meio termo, não deve ser morno, ele precisa fazer a diferença (e uma diferença positiva).

Acredito que sejam claros os motivos pelos quais temo me tornar uma professora autoritária, preconceituosa, discriminadora, egocêntrica, prepotente, já que são adjetivos desnecessários a qualquer ser humano. Descrente é algo que também não quero ser, pois um professor que não acredita na educação, que não acredita que pode realizar algo, na minha opinião não é um verdadeiro professor.

2 Displícite e desorganizada. Tão ruim ser alguém que não valoriza e se preocupa com o que faz! Mas, por que
 4 temo me tornar “assalariada”? Simples, quero fazer algo que gosto, trabalhar por prazer e receber por isso, não trabalhar
 6 apenas por dinheiro.

Quero ser capaz, competente... Quero ser uma professora que tenta atender a todos, que se sente realizada e ama o
 que faz, que reflete sobre suas atitudes, que busca se aprimorar sempre. Que sabe aprender com os outros, não se sentindo
 possuidora da sabedoria universal.

Alguém que é respeitada porque sabe respeitar e vice-versa. E quero ser utópica, não no sentido literal, mas utópica
 por acreditar naquilo que é possível, mas poucos acreditam, sendo alguém que enxerga que, se cada um fizer um pouco,
 pode-se alcançar grandes objetivos e faz o seu pouco.

Este é o meu eu-professor.

12 **Andréia F-83**

14 **EU – PROFESSOR**

Acredito que o professor – bem como qualquer outro profissional – deve ter um conceito positivo de si mesmo e de
 seu trabalho, isto é, fazer o que gosta, gostar do que faz e se sentir realizado com o que faz.

Assim, gostaria de ser aquele que consegue estimular, enriquecer e dar vida aos processos que levam o aluno a
 aprender. Conseguir a participação ativa de todos e buscar novas possibilidades para realizar boas coisas mesmo diante das
 adversidades, sem perder de vista a idéia de que ser professor é estar em constante processo de aprendizagem.

Tal perfil pode parecer impossível, entretanto, temos o desafio de nos aproximarmos dele.

Porém, temo me tornar um professor “bonzinho”, que tudo deixa, que tudo entende e tudo perdoa. Além disso não
 quero apenas “despejar” conteúdo “goela abaixo”, ou aliviar meu “mau humor” com situações que afetem a auto-estima do
 aluno, afinal, apesar de não termos, ainda, condições favoráveis (como por exemplo, melhores salários, apoio do governo e
 da própria escola no tocante a que se refere ao material disponível, como livros, vídeos, computadores, etc) somos os
 responsáveis pela educação.

Dessa forma, talvez ainda não saiba o professor que sou... mas já sei o que quero ser.

28 **Janaína F-72**

30 **A Professora que eu gostaria de ser**

Gostaria de ser uma professora consciente de seu papel na sociedade e na vida do aluno. Uma professora que
 estivesse disposta a encarar desafios e que não desistisse nunca. Uma professora que não abandonasse seus sonhos de
 graduanda de melhorar a educação no Brasil. Uma professora capaz de formar parcerias com os outros professores para o
 bem dos alunos. Uma professora que estivesse sempre em contato com o meio acadêmico, participando de Congressos,
 debates, pesquisas, grupos de estudo, cursos, palestras etc. Uma professora que estivesse sempre trazendo coisas novas para
 sua aula, e que a preparasse com carinho e dedicação. E, por conseguinte, uma professora que fosse muito mais além do livro
 didático, e que apresentasse várias visões sobre o assunto, para desenvolver o senso crítico dos alunos. Uma professora que
 unisse os estudos acadêmicos aos estudos escolares enriquecendo, assim, o aprendizado dos alunos. Enfim, eu gostaria de ser
 uma professora que provesse os alunos do capital cultural para que eles pudessem ser agentes de mudança na sociedade.

42 **Jéssica F-48**

44 **O “EU” PROFESSOR**

A partir da atividade proposta pelo professor da disciplina, tentarei separar os itens para evidenciá-los na redação.

Hoje, tomando como base a pouca experiência que tenho **enquanto professora** e refletindo sobre ela, posso dizer
 que **sou** atenciosa, quase curiosa, pois me interessa por tudo o que diz respeito aos meus alunos. Também sou responsável,
 dedicada, mas, às vezes, sou um pouco nervosa e exigente.

Na desafiadora e gratificante tarefa de me aperfeiçoar constantemente, gostaria de tomar uma qualidade de cada
 professor que já passou pela minha vida. **Desejo ser** mais organizada, carinhosa, prestativa e, se possível, mais tolerante na
 sala de aula, pois isso é fundamental. Mas o que mais almejo é a eterna capacidade de olhar para mim mesma, tomando como
 espelho meus próprios alunos e companheiros de trabalho para refletir sobre a vocação de ensinar.

Digo isso, para **não me tornar a professora que jamais sonhei em ser**, ou seja, autoritária, intolerante,
 incompreensiva, displícite e fechada em si mesma. Quero, acima de tudo dizer: **“Eu? Professora!”**.

56 **Leila F-57**

58 **MEU EU-PROFESSOR**

Embora eu ainda não seja efetivamente uma professora, já me sinto como tal, pois acredito que todos nós temos um
 pouco do “dom” de ensinar. Ainda que alguns o reneguem, dizendo que jamais seriam professores, vez ou outra acabam
 tendo que ensinar algo a alguém, mesmo que por obra do acaso. Por exemplo, os pais ensinam seus filhos a falar; os irmãos
 mais velhos ensinam os mais novos a brincar; os avós ensinam as normas do bom comportamento a seus netos; os amigos
 ensinam as regras do respeito, do companheirismo e da partilha, reciprocamente.

No entanto, tenho consciência de que ser professor não é apenas ensinar; é muito mais amplo.

Infelizmente, muitos daqueles que se dizem professores não conhecem ao certo o poder que essa profissão lhes dá
 nem o dever que decorre dela. Então, investidas num falso conceito do que seja ser professor, essas pessoas acabam se
 considerando “donas da verdade”, se julgando superiores às demais e forçando seus alunos a seguirem-nas,
 independentemente de qualquer contestação.

Com certeza, não é esse o tipo de professora que eu gostaria de ser.

Uma vez que escolhi essa profissão, cujo “dom” já me acompanha há algum tempo, gostaria de ser uma professora consciente do meu dever: o dever de continuar estudando, pesquisando, me atualizando sempre, para exercer bem meu papel, que é o de compartilhar meus conhecimentos, colaborando para o crescimento de outros, incentivando-os a superar barreiras, para, finalmente, serem vitoriosos. Vitoriosos como eu serei, se conseguir tudo isso.

8 **Milena F-61**

10 **Meu Eu-professor**

12 A pessoa que sou não é um ser isolado, único e original, mas resultado de todo um processo pelo qual passei durante toda minha vida, e não é um resultado definitivo, pois enquanto continuar a vida, continuará o processo de desenvolvimento de meu eu.

14 Assim também posso considerar que meu “eu-professor” é um resultado ainda não acabado de minhas vivências, experiências e reflexões.

16 Durante toda a infância e adolescência convivemos diariamente com professores, eles são parte da história de quase todas as pessoas. Porém é diferente que representam para aqueles que seguiram uma outra carreira do que representam para pessoas que, como eu, tornaram-se também professores.

18 Antigos professores deixaram de ser apenas uma lembrança afetiva para mim, são agora um espelho que procuro analisar, tanto como pessoas isoladas, quanto como profissionais inseridos num processo, e a partir dessa análise decidir se devo refletir-me nestes espelhos ou não.

22 Porém, o profissional que sou, ou desejo ser, não é constituído apenas por exemplos os quais decidi seguir ou não, meu “eu-professor” está dentro da minha personalidade e minhas experiências influem na minha profissão.

24 Visto isso posso dizer que a pessoa que sou, juntamente com minhas experiências e os exemplos que tive formaram um professor que teme ser desmotivado, desinteressado e descomprometido com o processo de ensino.

26 Não se preocupar com a realidade da classe, não se atualizar e procurar recursos que chamem a atenção dos alunos de acordo com suas idades e realidades. Usar a seguinte frase “Eu, preocupar-me com os filhos dos outros? Para que?” e não buscar conhecimento, são algumas das características daquele professor que definitivamente eu não gostaria de ser.

28 O professor que desejo ser não é um “super-professor” daqueles que só existem em sonhos, mas simplesmente um profissional comprometido com seu trabalho, como eu tenho sido nas outras áreas nas quais tenho trabalhado. Desejo ser não um professor defensor de um método, mas sim defensor do aprendizado procurando encontrar os melhores caminhos para se chegar até ele. Estando ciente de que esses caminhos não serão sempre os mesmos em todas as classes, nem para todos os alunos.

34 Pretendo ter sempre consciência de que é preciso obter um bom nível de conhecimento do conteúdo que irei desenvolver e manter-me sempre em processo de atualização. Ser observadora e reflexiva para melhor delinear a maneira de agir em relação à disciplina, avaliação e correção.

36 Penso não ser meu desejo uma utopia, se assim fosse, não existiriam bons professores, e eles existem, pois tenho certeza que todos nós já conhecemos pelo menos um em nossas vidas.

38 Ser professor é algo que considero um dom que deve ser aperfeiçoado por meio de estudos, experiências e reflexões. É um desejo que não é só o de receber um salário ao final do mês, é também a satisfação de participar de um processo de crescimento intelectual e pessoal de outros seres humanos.

42 Sei que meu “professor-resultado” ainda não é definitivo, e espero que nunca seja, pois desejo que cada experiência importante torne-se uma reflexão que contribua para manter sempre vivo o processo.

44 **Iara F-69**

46 **O EU-PROFESSOR**

48 1) O professor que sou:

Atualmente, sou uma professora-aprendiz, pois atuo com um olhar diferenciado e crítico perante aos outros professores ao meu redor. Creio que sou espontânea, um pouco receosa talvez, mas procuro melhorar.

50 Abro sempre espaço aos meus alunos, impondo limites para que as coisas não extrapolem, como também estou receptiva para críticas e sugestões acerca da minha aula.

54 2) O professor que desejo me tornar:

Desejo me tornar “A” professora, ou seja, aquela capaz de ao mesmo tempo abrir um espaço dentro da sala de aula e impor limites, ser adorada por todos não simplesmente por ser boazinha, mas eficiente no que faz.

56 Ensinar é um dom ao meu ver e este eu pretendo alcançar em sua plenitude.

58 3) O professor que temo me tornar:

60 Temo ser uma professora autoritária, egoísta, a ponto de não dar liberdade aos meus alunos de se expressarem, pois essa é uma tarefa muito difícil, posto que muitos professores nem se dão conta do seu comportamento na sala de aula.

62 Jamais desejo ser odiada pois isso cria um clima péssimo em sala de aula, como também ser taxada de incompetente, ou seja, incapaz de cumprir o meu papel.

64 **Diana F-46**

66 Acredito ser uma pouco insegura, as vezes sinto medo de errar, mas por outro lado me acho uma professora descontraindo e com facilidade de falar na frente de uma sala cheia de alunos.

Se for para escolher, desejo me tornar uma professora segura principalmente, para que os alunos possam confiar a mim seus aprendizados, gostaria também de me tornar amiga deles, ir às festas e em seus aniversários, acho isto gratificante a partir do momento que for assim, serei uma professora respeitada e realizada, pois farei meu trabalho com prazer.

No entanto, também tenho meus medos, temo me tornar uma professora insegura, sem conhecimento suficiente, a partir destes dois pontos sinto que não serei respeitada como professora e meu interesse por ensinar diminuirá cada vez mais.

8 **Maurício M-11**

10 **Meu Eu-Professor**

12 **O professor que sou...** é aquele desejoso de aprimorar, ansioso por eliminar a inexperiência que assombra minha expectativa de ser um bom profissional. É inegável também a necessidade de admitir que diante da situação complexa na qual se encontra a situação a educação de uma forma geral no Brasil, e as experiências (algumas muito negativas) pelas quais tenho passado nos estágios de observação, me vejo na quase impossibilidade de me tornar um professor otimista.

14 O professor que eu desejo me tornar... é um alguém muito amigo e companheiro, talvez até engraçado. O que norteia essa visão minha é uma experiência positiva que tive com um professor e no qual me espelho sempre, quase inevitavelmente.

16 O professor que eu quero ser não é aquele que dá aula apenas, mas aquele que cativa, que desperta, que cura que ajuda, que liberta, que ouve e (adicionando um aspecto não mais importante que os outros) aquele que ensina.

18 O professor que temo me tornar... é aquele acometido pelo cansaço, pela desesperança, e pelo fracasso; descrente de que alguma tentativa de mudança vá resolver o ambiente de aprendizagem.

20 Este meu medo nasce da experiência mal sucedida de um professor que eu tive, e que despertava em mim a sensação de que nada poderia ser feito e que todos os anos era iguais, independente do insucesso da situação vivenciada no ano anterior.

24 **Robson M-19**

26 **“EU PROFESSOR”**

28 **O PROFESSOR QUE SOU:**

30 Sou um professor inexperiente, ainda aprendendo a lidar com a história de ser um professor. Sou um professor com vontade de aprender e dar aulas. Sou um professor que se entrega de corpo e alma.

32 **O PROFESSOR QUE TEMO SER:**

34 Tem o ser um professor que acha que sabe tudo e por isso se sinta superior aos alunos. Tem a arrogância, esta é uma profissão que requer muita humildade. Tem o ser um professor com apenas uma verdade. Tem o ser um professor desinteressado, desvalorizado. Tem o ser um professor que não entende seus alunos.

36 **O PROFESSOR QUE GOSTARIA DE SER:**

38 Gostaria de ser um professor que saiba que sempre está aprendendo. Gostaria de ser um professor humilde, que sabe que não existe apenas uma verdade. Gostaria de ser um professor interessado (preocupado) no aprendizado dos seus alunos. Gostaria de ser um professor-amigo que entende e tem uma boa comunicação com seus alunos. Gostaria de ser valorizado.

42 **Mirela F-33**

44 **Texto reflexivo: “Meu Eu - professor”**

46 Para ser professor não basta apenas querer, mas dedicar-se a exercer essa atividade de forma que ela seja prazerosa tanto para o professor quanto para o aluno.

48 Apesar de já trabalhar em uma escola de ensino infantil, como estagiária, ter contato com vários professores, ainda não me sinto capaz de me avaliar como professora. Procuro sempre os melhores exemplos dentro da escola para me espelhar.

50 O meu grande temor como professora é de não corresponder com a expectativa dos meus “futuros” alunos; tanto na questão da matéria que será trabalhada quanto ao tipo de relação que se estabelecerá entre nós.

52 Gostaria de ser uma professora que compreendesse os alunos e vice-versa; ser reflexiva para poder solucionar os problemas que conseqüentemente irão surgir e que pudesse estabelecer uma relação de amizade com os alunos, mas sem que eles se esquecessem, é claro que tenho uma função dentro da sala de aula, ou seja, ser o mediador do processo ensino-aprendizagem e, que devem acima de tudo me respeitar.

58 **Paulo M-47**

60 **O professor que sou.**

62 Acredito que posso me classificar, apenas, como um professor inexperiente, isto porque foram pouquíssimas as situações em que tive uma sala de aula sob meu comando. Entretanto essa pouca experiência se refere à sala-de-aula, pois fora dela minha experiência de vida me permite citar características do trabalho de um professor porque, apesar da pouca idade, sou alguém que já participou de várias situações nas quais outras pessoas me procuraram na necessidade de obter um conselho, uma mensagem. Posso também citar como característica os momentos em que preguei o cristianismo (a pregação também é uma aula), pois sou um evangelista, embora isto não signifique que pregarei o evangelho dentro da sala-de-aula, a não ser que seja num curso de teologia (acredito que dentro da sala-de-aula o assunto religião não deve ser discutido). Sou

uma pessoa esperançosa, paciente, moderada e respeitadora, tenho confiança de que serei um bom professor dentro da sala-de-aula.

O professor que desejo me tornar.

Meus principais objetivos como professor são: ser amigo dos alunos, conseguir ensiná-los a querer aprender, e estar sempre se atualizando e criando formas de aprendizado. Acredito que um professor deve estar sempre se atualizando às novidades de sua área, embora no momento da aula isso não seja o mais importante; o fundamental para o crescimento educacional é a forma pela qual o aluno vê o conhecimento, ele precisa ter a consciência da importância do mesmo e, conseqüentemente, estar estimulado a querer aprender. Para isso acho fundamental que o professor seja mais que um mestre, seja também um amigo com quem os alunos sintam liberdade e alegria em trabalhar.

O professor que temo me tornar.

Como não tenho temores com relação ao tipo de professor que me tornarei, prefiro descrever sobre o professor que não quero me tornar. Não quero ser um professor de “mente fechada”, “dono de toda a razão”, pois há a necessidade de se ouvir, julgar e respeitar novos pensamentos. Não quero ser relaxado, autoritário, ditador, odiado, um desacreditado revoltado. Espero, em todos os momentos de minha carreira, manter a esperança, por mais que os frutos colhidos sejam em menor número que os almejados; eu quero “saborear” minha profissão.

Ariana F-50

Meu eu- professor

Todos nós um dia em nossas vidas temos que fazer a escolha de nossas profissões. E muitos de nós optamos por ser professores. Mas que tipo de professores seremos?

Temo ser aquele tipo de professor severo demais com os alunos que não os respeite como seres humanos que só sabe ouvir a própria voz em sala de aula.

Já cheguei a dar algumas aulas, mas ainda não peguei uma sala completa. Por enquanto tive sorte com os meus alunos pois eram comportados, mas pude constatar que sou muito inexperiente e que somente com o passar dos anos é que serei melhor do que sou hoje.

Então é aí que penso na professora que quero ser. Não pretendo passar por cima dos meus alunos, pelo contrário, quero ter o orgulho de ver que conquistei o respeito e a amizade de todos.

Valquíria F-30

O professor que sou, que eu temo ser e que eu gostaria de ser.

É difícil contar o professor que eu sou. Na verdade, ainda não me julgo um letrado. Entretanto, quando tenho a possibilidade de ensinar a alguém qualquer coisa que seja, procuro ser bastante clara e objetiva. Ser professor é o que realmente quero ser, pois, sinto –me aquecida... excitada com a idéia de ensinar. Sempre fui uma pessoa objetiva, porém não tão pouco sensível.

Quando eu realmente for professora, quero ser capaz de ensinar, mas, não quero que meus alunos aprendam somente as lições. Quero fazer parte da história de cada um deles. Tomara que eles encontrem em mim a fidelidade e o bálsamo que tanto buscarem. Mesmo que para isso, eu tenha que privar – me seja lá do que for. Quando eu for professora, que Deus permita – me ensinar com alma de Cristo... Que eu mantenha a sabedoria e a humildade de superar – me sempre.

Que em meu caminho possa haver sempre lições a incentivar – me, e que mesmo que surja obstáculos, que eu possa ponderar o mais corretamente...

Ainda quando eu for professora, que os anos não levem –me a doçura da mocidade, e que a humanidade ainda seja meu grande amor...Que a ira se ausente de meu espírito, nos momentos de cansaço e que a cobrança seja ferramenta a desbravar os caminhos das mentes sanas dos meus alunos...Ainda quando eu for professora...

Quando eu for professora, que o medo de errar, não impeça – me de aprender e que a violência que vir aos olhos daqueles que puder ensinar, seja força capaz de incentivar a mudança sempre.

Jamais desejo que o cansaço seja tormenta a afastar meu barco do ensinamento e que todas as atitudes diante de mim, mesmo que infelizes, não sejam o espelho da má vontade a refletir nos corações sedentos dos que a mim forem dados pelos que buscam a luz do ensinamento.

Anjos guiem minha estrada para que minha profissão não sustente apenas os vícios de minha carne, mas que seja capaz de alimentar meu espírito e dignificar minha lenda pessoal.

Quando eu for professora...

Regiane F-56

O MEU “EU” PROFESSOR

Falar de mim mesma é uma tarefa um pouco complicada para mim. Como professor é pior ainda, visto que ainda estou em processo de formação.

A partir da atividade que propõe falar sobre “o professor que sou”, “o professor que temo ser” e “o professor que desejo ser”, tentarei comentar algumas características, positivas ou negativas, mais explícitas.

Como este é o segundo anos que leciono, acredito que duas características, muito notáveis em mim, é a minha amizade e preocupação com meus alunos. Sou sempre preocupado com relação ao que ensino e também com o meu comportamento em sala. Procuro sempre ser amiga dos alunos e fazer da sala de aula um ambiente descontraído.

Desde muito nova, sou uma pessoa extremamente sensível e muito preocupada com o que os outros pensam em relação a mim. Isso às vezes é um tremendo defeito. Mas talvez seja por isso que sempre fico refletindo sobre o meu

comportamento como professora. Tenho muito medo de ser chata e inconveniente com os em sala e estou sempre a analisar se realmente atendo às suas necessidades.

Não desejo ser uma professora perfeita. Acredito que nunca ninguém chegou a isso. Acredito que nada neste mundo é perfeito. Porém, acredito que a experiência pode nos aperfeiçoar. Meu desejo é estar em constante aperfeiçoamento, aberta às inovações e sempre prestes a ajudar meus alunos. Desejo amar muito minha profissão. Acredito muito no amor e creio que esse sentimento é capaz de todas as coisas, inclusive de me ajudar a ser uma “admirável” professora.

Sara F-60

O Professor que sou: Determinada/ Dinâmica/ Sonhadora

Hoje sou uma professora extremamente sonhadora, acredito na educação e gostaria que esse sentimento permanecesse para o resto de minha vida. Assim, tenho em mente que devemos agir com determinação, pois sem ela nada do que fazemos na vida tem resultado, um professor determinado consegue transmitir a seus alunos a ânsia do aprendizado, consegue movê-los para frente, consegue fazer com que eles sonhem e façam com que esses mesmos sonhos se realizem. Além disso, acho que um professor deve ser dinâmico, pois sem dinamismo não há motivação e por isso, tento dar o que tenho de melhor aos meus alunos, tento ser dinâmico e pretendo fazer com que esse dinamismo se expanda ainda mais.

O Professor que vou ser: Dinâmica/ Determinada/ Responsável/ Sábia/ Amorosa

Pretendo ser muito mais do que sou hoje, gostaria de continuar sendo essa professora dinâmica e determinada que me considero, mas quero ir além, quero ser muito sábia quanto a arte de ensinar, quero poder fazer com que meus alunos não se esqueçam de mim jamais, pois uma lição vai muito além do aprendizado, uma lição é vida...a maneira com que o professor passa uma matéria para um aluno, pode ser decisiva para a vida do mesmo, ele pode adorar aquilo ou mesmo odiar para sempre. Assim, quero ensinar com amor, para que esse mesmo amor se propague entre as pessoas e quem sabe, agindo assim, o mundo possa ser melhor. A minha parte será feita.

O Professor que temo ser: Chata/ Inflexível/ Desestimulante/ Que espera as coisas caírem do céu/ Irritada

Temo ser aquele professor inflexível, que não consegue entender qual é seu verdadeiro papel na sociedade e se preocupa apenas com coisas banais; não se importa com seus alunos, não corre atrás de estímulos e coisas criativas para a suas aulas e além de tudo, vive carrancudo e achando que sua vida é mesmo uma droga, que deveria ter escolhido outra profissão. Se algum dia me sentir assim, não terei medo de largar tudo e ir atrás do que eu quero, pois acredito mesmo nos meus sonhos e por eles é que vivo.

Eduarda F-82

SER PROFESSOR

Tornar-se professor não é apenas optar por uma profissão em meio a tantas outras, é acima de tudo se responsabilizar pelo cumprimento de uma missão, a tenra e árdua missão de lapidar vidas. Para o educador cada aluno corresponde a um diamante, o qual no início do processo pode parecer feio e sem forma, quem o vê dificilmente enxerga o seu brilho. Mas o verdadeiro mestre consegue enxergar esse brilho, ainda que opaco e sem força, é ele que, aos poucos o lapida, até que o brilho invada os olhos de quem os rodeia.

Esta arte de lapidar vidas não é uma missão fácil, qualquer descuido, ainda que mínimo, pode causar seqüelas irreversíveis que acompanharão o educando para o resto de sua vida.

Apesar de não valorizado perante a sociedade, o professor desempenha um importante papel frente à mesma. Qualquer outra profissão, por mais glamurosa e importante que seja, jamais existiria sem antes ter passado pelas mãos de um professor.

Assim como Jesus, que também foi mestre, veio para servir de ponte entre Deus e os homens, o professor conduz os alunos ao conhecimento. Isso se dá de maneira ativa e participativa, de forma a interagir o educando com seu objeto de estudo, tornando-o assim sujeito de seu próprio conhecimento.

Apesar dos entraves sofridos um verdadeiro educador nunca deixa de acreditar no poder que tem nas mãos, o de conduzir os educandos a se tornarem cidadãos críticos pensantes e capazes de lutar pelos seus direitos ao mesmo tempo em que executam seus deveres.

Karina F-3

Meu eu professor

O professor que sou

O ser humano é formado por suas vivências, por suas leituras, observações, etc. Tudo auxilia para formá-lo globalmente. Trago comigo minhas experiências pessoais, minhas observações e leituras, mas isso tudo será suficiente para entrar em uma sala de aula, agora como professo?

Como experiência, tive e tenho o ângulo restrito dos alunos. Fiquei com a idéia de que os professores são livres de problemas, quase não-humanos. Hoje vejo que não é assim. Eles são tão humanos como qualquer um. É interessante essa visão que geralmente os alunos têm. Por outro lado, o fato de ser aluna me permite imaginar o que verei em sala em sala.

Já os textos e livros lidos, com algumas boas exceções, dizem o que não se deve fazer, mas atividades concretas e que foram realizadas poucos textos trazem. Sei que não existem fórmulas prontas capazes de se adequarem a toda e qualquer realidade. Também sei da heterogeneidade dos alunos, porém é necessário ver como as teorias pedagógicas são posta em prática, pois não se pode prescindir-las, uma vez que nortearão a carreira do professor.

Embora minhas experiências como aluna e minhas leituras sejam muito importantes para formar o que sou hoje, não posso deixar de colocar num patamar tão significativo quanto elas a observação. Observar como um professor lida com um conflito entre alunos, os auxilia em uma atividade, delega funções, expõe e discute um texto, etc permite ver essa

dinâmica em sala de aula.

2 Tenho consciência de que um professor inexperiente, como possui idéias idealizações e teorias pedagógicas
 4 conflitantes, não traz consigo muitas certezas. No entanto, sei que suas vivências como aluno, como observador, como leitor
 e ser humano só serão capazes de formar um profissional maduro quando somados a uma prática.

6 **O professor que temo ser**

8 É difícil saber o que temer quando não se sabe muito bem o que se é. Refletindo no que sou e no que me falta ser,
 não por ainda não ser, mas porque quero ser. Quero me dar o direito de ser, de errar, de tentar novamente e de me construir
 sem temores.

10 Costuma-se classificar os professores em tradicionais e “contemporâneos”, como se tivéssemos que optar por um
 12 ou outro lado. Ora condenando um, ora elevando o outro. Essa divisão não leva em conta os pontos positivos de cada
 concepção, mas só o que é considerado falho.

14 Acho que a realidade é muito mais complexa, os professores são mais complexos, a começar pelas classes que por
 serem heterogêneas forçam os professores a mudarem constantemente sua prática, seus textos e mesmo que os utilizem
 novamente as discussões não serão as mesmas, serão abordados outros pontos de vistas, outras idéias, etc.

16 O professor não sai o mesmo dessas experiências, é sempre um novo aprendizado. Ele pode refletir sobre sua
 prática, buscar soluções, trocá-las com seus colegas, mudar os rumos de suas metas, etc.

18 Essa possibilidade que se tem em buscar soluções, de reflexão, aprendizagem com os erros e os acertos, etc, o fato
 20 de que o professor não é um ser imutável que uma vez escolhido um caminho nunca mais poderá escolher outro me dão
 alento para o futuro.

22 **O professor que gostaria de ser**

24 Nunca pensei o que para mim seria um bom professor, mesmo porque é um conceito muito relativo. O professor se
 depara muitas vezes a diversas situações nas quais ele tem que adaptar, não sendo possível desenvolver todo seu potencial.
 Mesmo sabendo das críticas que os professores recebem e das inúmeras dificuldades pelas quais passam, quero chegar num
 26 consenso do que é para mim ser um bom profissional, para só então poder saber o que realmente quero ser e tentar atingir
 esse objetivo, apesar de todas essas dificuldades.

30 **Luana F-1**

32 **O professor que eu sou**

34 Eu sou a professora que te pouca experiência, mas que chega na sala de aula com toda vontade e disposição para
 fazer algo diferente, para deixar uma marca positiva na vida dos meus alunos, pois já fui aluna e sei que as marcas positivas
 ou negativas permanecem.

36 Eu sou aquela que lê os textos das disciplinas pedagógicas e no final das minhas leituras tenho cada vez mais desejo
 de fazer a minha parte como cidadã civil e educadora, que sabe que vivemos numa sociedade injusta e consciente também de
 que nesta mesma sociedade existe só um caminho para nós, os financeiramente desfavorecidos, ascendermos socialmente, e
 38 este único caminho é a educação.

40 E é nossa função e responsabilidade, como educadores, na nossa prática de ensino da língua confirmar ou consumir
 este desejo de fazer coisas diferentes, é na busca de atividades novas e instigantes que motivamos os nossos alunos e essa é a
 42 professora que tento ser.

44 **O professor que eu temo ser**

46 Eu temo ser aquele tipo de professor que escolhe fazer licenciatura por erro de percurso e que dá suas aulas
 somente para ganhar o seu dinheiro. Não quero ser esse professor totalmente irresponsável que já sabendo da precariedade do
 ensino nas escolas públicas e a dificuldade de muitos alunos de prosseguir com os estudos, é mais um meio ou instrumento de
 48 desestímulo, quando pelo contrário ele deveria e poderia ser o grande motivo ou estímulo de alguns alunos, e ajuda-los a não
 desistir de ir para a escola, ou mesmo não desistindo que percebessem na escola ou que a educação é desafiante e nos torna
 mais humanos.

50 Eu jamais seria aquele professor que dá a mesma aula chata e sem sentido, aquele que tem preguiça ou até mesmo
 má vontade em preparar uma aula diferente, criativa que possibilita contagiar toda a sala de aula. E principalmente não serei
 52 o professor que percebe que a situação está um caos e não faz nada para muda-la, não discute os problemas com outros
 professores, não lê a literatura pedagógica onde poderia ser encontrados muitos exemplos felizes na área da educação e que
 54 simplesmente culpa algo ou alguém por tudo estar do jeito que vemos hoje.

56 **O professor que eu gostaria de ser**

58 Eu gostaria de ser aquele professor que nós alunos guardamos na memória e nos serve de exemplo e modelo por
 toda a vida. Este professor que eu gostaria de ser parece que nasceu para o magistério, não conseguiria imaginá-lo fazendo
 outra coisa, pois suas aulas eram maravilhosas e assistíamos às suas aulas como se estivéssemos hipnotizados, era mágico.
 60 Mas tenho certeza que toda essa magia era resultado de muito estudo e principalmente vontade e consciência que este
 professor tinha em relação a educação, a mensagem implícita que este professor nos passava era a seguinte: por mais que a
 62 situação esteja caótica, eu posso fazer a minha parte, eu como ser social estou aqui para deixar a minha marca no mundo a na
 vida dos meus alunos.

64 Este mesmo professor nos fazia entender que por mais injusta é esta sociedade da qual fazemos parte, o sentimento, a
 filosofia humanista ainda tem espaço, porém depende de cada um, principalmente dos professores de querer mudar e
 66 transformar esta realidade, e não esquecer que os bons exemplos são resultado de muito empenho, vontade e estudo. E é essa
 professora que eu gostaria de ser.

2 **Lara F-79**

4 **O eu professor**

6 Dou início a esta reflexão, tratando primeiramente do tipo de professor que eu gostaria de me tornar. Acho que o
meu ideal de professor é aquele no qual o profissional não fica estagnado no pouco/muito que aprendeu na universidade. Está
sempre em busca de coisas novas, pesquisa e usa este novo conteúdo na elaboração de suas aulas. No entanto, considero que
8 tão nocivo quanto o que não indaga, não pensa a sua prática cotidiana, é aquele que torna a pesquisa um meio em si mesmo.
Neste último caso, temos aquele profissional que considera os seus alunos como meras cobaias de suas elucubrações
científicas, sem capacidades intelectuais a serem levadas em conta e, mesmo, sem relevância social.

12 A meu ver, a crença no aluno é o ponto de partida do ofício de ser professor. Acredito que o educador pode ser um
elemento bastante potencializador se tiver consciência do seu papel. Porém, pode, ao contrário disso, ser alguém que coíbe e
inibe o processo de formação de determinados indivíduos. Penso que devemos estabelecer uma relação de interação com os
14 nossos alunos, em que estes possam tornar-se protagonistas de seus processos educativos. Gostaria de poder desempenhar um
papel de mediadora, de alguém que de certo modo percorreu, em certa direção, um pouco mais do caminho, mas nunca
16 daquela que tem a resposta do que há no fim dele. Ficarei muito contente se conseguir imprimir nos meus alunos, em alguns
que sejam, um olhar crítico sobre a realidade que nos é apresentada. É assim que desejo ser.

18 É muito difícil dizer com quais dos dois eu me aproximo mais hoje. Ainda não tenho a prática da sala de aula e sei
que é só ela quem me dará noções mais exatas deste “eu professor”. Por enquanto, o que tenho são as teorias, sempre muito
20 efêmeras e que, muitas vezes, nem chegam a ser colocadas em prática e já são trocadas por outras mais jovens, mais em voga
na Europa ou algo do tipo. É preciso sabê-las, ao menos, para poder fazer uma crítica embasada.

22 Estas características, claro está, não são esculturas feitas em pedras duras. Estão mais para as de pedra sabão, nas
quais qualquer descuido podem deixar fendas. Por isso, talvez hoje eu esteja muito mais próxima do tipo de professor que
24 temo ser: autoritário, inseguro ou com excesso de segurança, do que daquele se configura o meu ideal. Entretanto, se eu
conseguir seguir esta linha num crescente, talvez um dia alcance o meu ideal, ou, ao menos, chegue perto dele.

28 **Gabriela F-78**

30 **O PROFESSOR QUE EU QUERO E O QUE EU TEMO SER**

32 Ser professor é uma profissão difícil. Quando estamos longe dessa realidade, não conseguimos ter idéia do quanto
essa profissão exige de nós. É preciso lidar com pressão, com cobranças, com perfis.... e perdas. Fica mais ou menos algo de
super-herói e vilão. Às vezes o aluno elege apenas um dos adjetivos.

34 Eu não gostaria de ser nem super-herói nem vilão, gostaria mesmo é que me vissem como um ser humano. Mas este
desejo está no limiar da utopia, e não é só na profissão de professor, mas isso se estende para o campo social, e porque não
dizer mundial?

36 Não quero, contudo, ver meu aluno como se ele estivesse ali só para aprender, só para ser ensinado. Não quero ser
um professor que, ao chegar à aposentadoria, dê um suspiro de alívio e liberdade, como se saísse de um cadafalso. Quero dar
38 um suspiro de “missão cumprida”, “desejo realizado”, pois essa não foi a profissão que eu escolhi? Não quero ser um
professor que use do “poder” que tem para discriminar, perseguir, acuar, mas quero ter o “poder” de fazer um aluno rebelde
40 perceber que ele pode estar errado, por si só e só para si, depois para os outros, embora saiba que os rebeldes têm um super
ego.

42 Tenho medo também, como não? Imagino aquele povo me olhando e suas cabecinhas me dizendo em voz alta,
como telepatia: você sabe tudo, não sabe? Porque é bom que saiba, senão... Tenho medo de não conseguir e, sobretudo, de
44 que chegue um dia em que eu acabe pensando que foi tudo em vão. É uma sensação que quer se apossar de mim num campo
universitário, mas eu me convenço de que pelos muitos exemplos de professores que tive, sei que vale a pena e sei que tipo
46 de professor eu *não* quero ser. Pelo exemplo de outros eu também vou moldar um pedaço da minha personalidade de
professor.

48 Quero ser um professor aberto a idéias novas, teorias novas, mas quero autonomia, não quero estar preso a uma
cartilha. Quero tentar inovar, “preencher” atitudes – *que não ocuparam espaços*. Quero ser alguém que seja realizado, não só
50 pelos meus alunos, mas pelos meus atos e pela minha escolha.

52 **III – MEU PRIMEIRO DIA DE ESTÁGIO**

54 **Olga F-38**

56 **Meu primeiro dia de estágio**

58 Entrei na escola e logo me deparei com crianças brincando no pátio. Recordei- me logo da minha época de escola
e tive saudade!!! Lembrei- me de como era bom o ambiente de escola, os amigos, as brincadeiras no pátio... enfim. Conclui
60 que na época de escola eu não tinha grandes preocupações, foi uma fase muito boa, mas que não havia dado conta disso
antes!

62 Entrei então na sala de aula junto com a professora e os alunos. Não me senti a vontade, sabia que aquele não era
meu ambiente, temi estar atrapalhando a aula e em ser vista como uma intrusa. Mas para muitos alunos era como se eu não
estivesse ali, era como se eles não me notassem. Já para aqueles outros curiosos que tentaram puxar conversa comigo,
64 respondia o essencial com medo da professora não gostar.

66 Um aluno perguntou para a professora quem era eu e os outros dois colegas que estavam estagiando comigo. Ela
então respondeu em um tom brincalhão: “são espíões”. A impressão que me passou é que somos vistos como aqueles que

estão lá só para espiar e criticar o trabalho alheio, mas para mim não era isso: queria aprender e refletir sobre a minha profissão escolhida.

A professora corrigia os exercícios e a classe não parava de falar e falavam alto demais. A professora tinha que gritar para aqueles que estavam interessados em ouvir. Conclusão: me deu uma dor de cabeça horrível!

Não pude deixar de pensar em como seria quando eu fosse dar aula. Me questionava: será que eu conseguirei controlar a disciplina dos alunos? Será que terei forças para continuar quando meus objetivos não forem atingidos? Não conseguia obter respostas, pensei em várias coisas, mas acho que somente tentando poderei ver.

Lembrei-me logo dos meus alunos da terceira idade e de como eu adorava dar aula para eles, pois já eram pessoas maduras e interessadas.

Meu primeiro dia de estágio não foi muito bom, aquela classe chegou a me desanimar, a me passar medo. Lembrei-me do relato dos colegas de classe e eles também não tinham histórias animadoras em relação aos estágios.

Concluí que para ser professor não basta saber o conteúdo e saber explicar. Ser professor é um Dom, é saber lidar com pessoas, é saber chamar a atenção para si, é saber vencer obstáculos!

Artur M-65

Meu primeiro dia de Estágio

No meu primeiro dia de estágio, cheguei na porta da diretoria da escola e parei um instante, com muita saudade, comecei a lembrar a época em que era um estudante, justamente nesta escola. Chego a ter calafrios, dá tão pouco tempo eu entrava nesta escola como estudante, agora entro como professor estagiário.

Entro na escola e procuro a professora tutora. Assim que a encontro, ela me mostra a caderneta de anotações da classe em que iremos a seguir. Ela me conta que, no que diz respeito à indisciplina, esta é uma das melhores classes das quais ela dá aula. Ao caminhar para a sala de aula, fico ansioso pensando na maneira como os alunos vão me receber.

Assim que entro na sala de aula os alunos; ansiosos com a minha presença, fazem diversas perguntas a mim e a professora tutora. A professora me apresenta a classe e diz que sou um professor estagiário e que vou assistir algumas aulas naquela classe. Muitos se espantam, dizem que tenho cara de aluno.

Acalmando o impacto que minha presença causou na classe, a aula começa. Enquanto a professora fala com os alunos, fico pensando como será quando chegar o momento em que eu estarei dando aulas.

Consequirei ser um bom professor? Consequirei manter a disciplina da classe controlável? Vendo esta professora dando aula, encho-me de otimismo. Ela consegue manter um bom nível de disciplina na classe e é uma boa professora.

A aula continua e alguns alunos começam a me chamar. Uns pedem para que eu lhes explique os exercícios, outros querem apenas conversar. Engraçado, pois estes últimos me perguntam se eu assisto desenho animado, se eu gosto de fazer bagunça e se eu sou bom de briga. Com certeza eu não devo parecer um professor e sim um aluno como eles.

A aula acaba e vou conversar um pouco com a professora para acertar em que classe farei o próximo estágio. Ela me diz que seria bom variar um pouco para se ter melhor uma idéia do que é ser professor, pois como ela já havia me dito, há classes muito mais complicadas do que aquela. Como agora eu já conhecia uma classe disciplinada, ela sugeriu que meu próximo estágio fosse na classe em que ela considera a mais indisciplinada de suas classes. Aceito a sugestão e combino o horário.

Vou embora imaginando como serão meus próximos estágios. Se eu tinha alguma dúvida quanto a ser professor, após este primeiro dia de estágio, ela foi dissipada.

Agora não consigo me imaginar fazendo qualquer outra coisa que não seja dar aulas.

Susana F-17

Meu primeiro dia de estágio

Engraçado, quando somos crianças sonhamos com tantas coisas. Eu sonhei com muitas delas. Sonhei em ter uma casinha bem grande para brincar com minhas bonecas, sonhei com o dia em que aprenderia a andar de bicicleta, sonhei até em ser bailarina. Lembro-me que também sonhei em ser professora. Adorava brincar de “escolinha”, gostava de ir à escola e de fazer as tarefas. De repente, cresci...alguns dos meus sonhos se realizaram, outros não e ainda existem aqueles pelos quais estou lutando. Porque tudo isto para falar a respeito do meu primeiro dia de estágio?

A resposta é simples, foi justamente esse sentimento que experimentei ao entrar na sala de aula para fazer meu primeiro estágio de observação. Não que eu nunca tivesse feito estágio, uma vez que sou habilitada para dar aula para as séries da educação infantil, mas é que agora tudo me pareceu bem diferente. A sensação de que logo, com a graça de Deus, terminarei o 4º ano de Letras e serei uma professora como aquela que presenciei em meu estágio, fez recordar-me da minha infância, dos meus sonhos e pensar “puxa, não acredito que cheguei até aqui”. Um filme parece ter passado diante dos meus olhos e tive a sensação de o tempo não pode ser mensurado porque se esvai rapidamente.

Além destas impressões repletas de nostalgias, houve outras menos poéticas. Ao chegar na sala de aula, senti uma certa frieza por parte da professora. Achei que seria recepcionada de forma mais cordial e amistosa, mas não, ela nem disse meu nome a turma. Parecia que eu estava invadindo o seu templo, e por maior que fosse o meu esforço não conseguiria ganhar a sua simpatia. Sentei-me em uma carteira ao fundo, sob os olhares curiosos dos alunos aos quais não fui apresentada. Pensei- Será que eu não deveria ser mais bem recepcionada? Quem sabe a professora estava tão preocupada em iniciar sua aula que nem deve ter se apercebido disto?- Estes pensamentos envolveram-me durante a primeira aula.

Na segunda sala em que entrei, 6ª série C, percebi que os alunos me acolheram calorosamente. Logo depois de sentar-me perto de algumas alunas, começamos a conversar a respeito dos livros que elas estavam lendo. A professora lembrou-se de me apresentar aos alunos, o que me deixou mais relaxada. Durante o tempo em que permaneci nesta sala experimentei um sentimento de desespero e de questionamento diante do exercício de minha futura profissão. Observei os alunos, como estavam agitados, não se comportavam; e algumas atitudes da professora para contê-los a fim de conseguir

2 dar sua aula . Será que terei alunos tão agitados como estes? Tanto esforço para ser um professor reflexivo, preocupado com
 4 os alunos e com os conteúdos a serem trabalhadas serão recompensados? A profissão de professor é assim tão ingrata? O que
 6 fazer para conquistar o interesse e conseguir a atenção destes alunos tão desinteressados em sua maioria? Há esperança para a
 8 educação no Brasil? Foram tantas perguntas ocupando minha mente que desejei retirar-me da sala e ir para casa. Tudo
 10 parecia incerto, as teorias aprendidas na faculdade não valiam nada neste momento. Com o passa do tempo, fui me
 12 acalmando. Respirei fundo e fui para a próxima sala . Na 5ª série, os sentimentos foram mais amenos e as impressões mais
 14 leves . comecei a me acostumar com o ambiente da sala de aula , com os olhares dos alunos e com a professora também.
 16 Depois das três aulas, ao chegar em casa comecei a refletir e cheguei a seguinte conclusão. Creio que experimentarei os
 18 mesmos sentimentos e terei impressões semelhantes quando começar a lecionar , seja em uma escola pública ou particular,
 20 seja como professora efetiva ou não.o importante é não desanimar e sempre ter um alvo pela frente: educar é dar visão a
 22 quem não possui, dar voz a quem não consegue se expressar e é dar sabor a uma vida insípida. Finalizando que posso dizer é
 24 que em meu primeiro dia de estágio, muitas implicações vieram a minha mente, algumas agradáveis, outras não. Porém,
 26 concluí que todas foram importantes para o meu crescimento profissional e pessoal e com certeza ajudar-me-ão durante toda
 28 minha experiência com o processo, chamado educação.

16 **Luciano M-76**

18 **Dúvidas**

20 Enquanto me preparava para entrar em sala de aula, imaginava como seria importante meu estágio de observação.
 22 Pensava que o professor e suas aulas seriam a chave para todas as dúvidas que eu tinha. Eu acreditava que após as dezesseis
 24 horas, eu estaria pronto para enfrentar qualquer problema em sala de aula. Tudo que eu precisava estava concentrado
 26 naquelas horas com o professor-tutor.

28 Mas ainda fora da sala de aula, ouvia os alunos fazerem um barulho ensurdecedor. Eu, que estava acostumado a
 30 ouvir apenas o bater de um portão de ferro ou o som de chaves que de vez em quando caíam no chão do presídio, agora não
 32 conseguia ouvir meu próprio pensamento. Medo, tive medo de penetrar naquele terreno desconhecido, todavia, entrei. O
 34 professor me recebeu de forma tão carismática que minha inquietação quase desapareceu, embora o medo continuava.

36 Acomodado em sala de aula, vi minha utopia se desfazendo. Os alunos não paravam de conversar e o professor,
 38 tímido com minha presença, não consegui conte-los. Como agir numa situação dessas? Como conseguir cativar o aluno? Era
 40 necessário conte-los? Perguntas e mais perguntas. Sentia-me tão perdido que só tinha um pensamento: onde estão minhas
 42 respostas? Enfim, ouvi a sirene escolar que anunciava o término da aula e eu suspirei aliviado pelo fim. Logo estaria em casa.

44 No caminho de casa, questionava a importância do estágio de observação. Para que um estágio que não lhe dá
 46 respostas? Horas mais tarde, quando sentei-me para escrever minha primeira narrativa, lembrei-me da sala, dos alunos, do
 48 professor, e do desenvolvimento da aula. Lembrei-me de cada dúvida que surgiu e como ela me fez refletir. Definitivamente,
 50 meu estágio de observação era importante. Não porque ele trazia respostas, e sim porque ele trazia dúvidas. Na procura de
 52 respostas, mergulhava-me num mar de reflexões que por vezes não me levava a lugar nenhum, mas mostrava-me tantos
 54 caminhos , tantas possibilidades, que nem mesmo por uma fração de segundos, outrora tinha passado pela minha cabeça.

40 **IV – FICHAS DE REFLEXÃO**

42 **Luana F-1**

44 **Narrativa acerca da aula**

46 A professora começou a aula pedindo o caderno de três alunos que foram sorteados na aula passada para ganharem
 48 ponto positivo se respondessem aos exercícios, mas os três alegaram não ter conseguido fazer os exercícios. Logo em
 50 seguida, a professora pediu para o aluno Yago se retirar da aula, pois não parava de conversar e estava atrapalhando a
 52 professora. E só depois disso ela começou a corrigir os exercícios sobre advérbio, da aula passada. Os exercícios que a
 54 professora passa são bem tradicionais, como por exemplo: sublinhe os advérbios das frases, análise de frases não
 56 contextualizadas, etc.

58 Depois das correções e explicações sobre Advérbio, foi passado um trecho do texto “A cidadezinha” de Raquel de
 60 Queiroz, na lousa para os alunos lerem e depois fazer a análise. Depois da leitura do texto por parte dos alunos, a professora
 62 levantou questões sobre o texto para serem respondidas oralmente, depois pediu para os alunos fazerem um levantamento dos
 64 advérbios no texto e por último responder algumas questões sobre o texto.

66 Eu penso que é de extrema importância a reflexão dos professores em relação ao como ensinar, de que maneira,
 68 pensar na finalidade do que está sendo passado e principalmente e principalmente fazer uso deste feedback para melhorar o
 70 seu próprio desempenho. Eu sei também que ensinar gramática é um grande desafio, mas que nós professores não podemos
 72 nos render quando nos deparamos com ele. E somente por meio de muita reflexão e vontade é que poderemos mudar a vida
 74 de nossos alunos, através de nossas aulas de gramática.

76 Finalmente, hoje fizemos uma visita à biblioteca, a bibliotecária nos disse que todas as professoras de Língua
 78 Portuguesa dão muito incentivo a leitura e que elas obtêm ótimos resultados. A biblioteca é bem pequena, mas tem obras
 80 bastante interessantes, desde de Shakespeare até a série vaga-lume.

64 **Valquíria F-30**

Ficha de reflexão – “Pensamento Crítico”

2 A sala é o 2º ano D do ensino médio. Os alunos são em pouquíssima quantidade. Estavam sem professor, e Pedro,
o professor de Língua Portuguesa, foi solicitado. Ele passou um texto de sua própria autoria, cuja redação fora sendo
discutida ao decorrer da aula. O tema foi “Pensamento Crítico”.

4 “Pedrinho”, (como os alunos costumam chamá-lo), terminou de redigí-lo e ficou aguardando para que os alunos
também o fizessem. Os garotos demonstraram gosto pela música, não pararam de conversar, copiaram sem atenção. São ao
6 todo 8 estudantes. Enquanto se aguardou o término da cópia, realizou-se a chamada. A impressão que tive neste primeiro
contato é que Pedro é bastante seguro e demonstra domínio ao que ensina. Ele continuou escrevendo sobre o tema proposto.

8 Lendo seu texto, observei que ele fez algumas questões induzentes a um debate. É uma espécie de diálogo interno,
em que instiga o aluno a conceber um ponto de vista: dá-se um tema e levantam-se questões (a respeito da afirmação Lugar
10 de Mulher é na cozinha, por exemplo, levantou-se questões como “Por quê?” – “Será que é o medo da concorrência?”, ou
ainda – “Nos dias atuais a mulher pode se dar ao luxo de ausentar-se da contribuição financeira no orçamento familiar?”).
12 Esta 1ª aula de observação foi de uma certa forma bastante produtiva, pois, tive a oportunidade de participar de uma
realidade não ensinada no curso de letras. Literalmente teoria na prática é outra coisa!
14

16 **Susana F-17**

18 A professora entrou na sala e não se sentou até os alunos ficarem quietos. Não pude deixar de observar como a
rotina de um professor do ensino Médio e Fundamental é complicada. Todos os dias estes precisam exercitar a paciência a
fim de possam ministrar as suas aulas. Pensemos em um docente que tem todas as aulas em um período e depois ainda
20 precisa lecionar em outro. Quantas vozes, reclamações, desaforos, barulho e principalmente desinteresse por parte dos alunos
apresentam-se constantemente para dificultar o seu desempenho profissional. Realmente não é nada fácil ser um professor
22 reflexivo diante das circunstâncias apresentadas, mas ainda creio que isto é possível. Todos os educadores precisam se
conscientizar do seu papel social e de sua responsabilidade como educador, pois só assim refletirão sobre as suas ações, as
24 ações de seus alunos e sobre sua prática de ensino; ao contrário, a teoria de um professor reflexivo em uma escola reflexiva,
jamais se tornara comum entre os mesmos.

26 Após a chamada a professora entregou as piadas reescritas pelos alunos a fim de que fizessem a correção das
mesmas em duplas. O tempo gasto pelos discentes para se sentarem da forma solicitada pela professora foi muito extenso. A
28 conversa atingiu um volume muito alto e ela teve dificuldades para que a sala fizesse silêncio.

Aqueles que não tinham entregado as piadas na aula anterior, tinham a oportunidade de fazê-lo neste momento.

30 A professora aproveitou a oportunidade para reafirmar os pontos que ela gostaria que eles observassem em sua
correção. Aspectos como coerência do texto. O uso de contrações e o emprego do discurso direto e indireto foram
32 salientados. Em duplas os alunos começaram a realizar as correções.

34 **Jéssica F-48**

36 A professora chegou muito sorridente, como sempre, e cumprimentou os vinte e um alunos presentes na sala.
Conversavam, mas estavam acomodados nas carteiras.

38 Em seguida, a professora continuou a correção das provas, iniciada na aula passada. Algo interessante a ser
destacado é a maneira como ela inicia a aula, retomando o que foi dado na aula anterior, sempre criando um vínculo, para não
40 ficarem aulas “soltas”, independentes umas das outras. Continuando a revisão, comentou a estrutura do texto poético, o
sentido figurado de algumas palavras, sempre buscando opiniões e comentários dos alunos.

42 Terminada a revisão, utilizando giz e lousa, começou matéria nova: predicação verbal. No momento da explicação,
a professora retomou alguns itens já vistos sobre análise sintática e uma parte dos alunos respondeu às perguntas, fazendo
44 associações com a matéria nova.

46 Tudo seria perfeito se, no final da aula, a professora não houvesse me mostrado o caderno de um aluno que havia
copiado tudo conforme o que foi passado na lousa, com uma letra admirável, mas, como ela mesma disse, não passa de um
aluno copista, porque não compreende o que escreve, tampouco escreve o mínimo que compreende, unicamente copia. O que
48 fazer? Será que existe uma teoria capaz de responder essa questão? Não sei. Ainda estou a procurar.

50 Para encerrar a aula fez um comentário sobre como poucos alunos tinham ido à biblioteca, assim, se afastam da
leitura, atividade imprescindível para o desenvolvimento do aluno.

52

54

56

58

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)