



Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Secretaria de Pós-Graduação

JANETE SILVA DOS SANTOS

**Discurso sobre e de professores de língua materna no estado
do Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao
discurso oficial**

Campinas

2010



Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Secretaria de Pós-Graduação

JANETE SILVA DOS SANTOS

**Discurso sobre e de professores de língua materna no estado
do Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao
discurso oficial**

Tese apresentada ao curso de Lingüística
Aplicada, área de língua materna, do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas,
para obtenção do título de Doutor em
Lingüística Aplicada.

Orientadora: Professora Dra. Carmen Zink Bolognhini

Campinas, 20 de dezembro de 2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Santos, Janete Silva dos.
Sa59d Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins : modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial / Janete Silva dos Santos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Carmen Zink Bolonhini.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Discurso e identidade. 2. Modos de assujeitamento. 3. Letramento. 4. Língua materna - Estudo e ensino. I. Bolonhini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Speech on and of teachers of maternal language in the state of Tocantins.

Palavras-chave em inglês (Keywords): discourse and identity; modes of subjectivation; continuing education; teacher empowerment; native language teaching

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

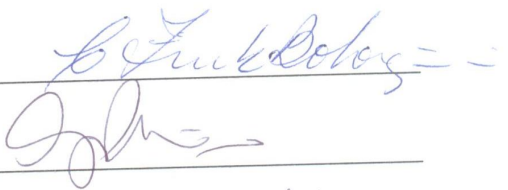
Banca examinadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini (orientadora), Prof. Dr. Guilherme Toledo Prado, Profa. Dra. Eunice Henriques, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva e Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa. Suplentes: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva e Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan.

Data da defesa: 20/12/2010.

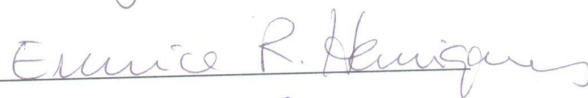
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Carmen Zink Bolonhini

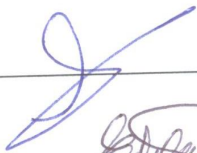


Guilherme Do Val Toledo Prado

Eunice Ribeiro Henriques

Wagner Rodrigues Silva




Edilaine Buin Barbosa

Terezinha de Jesus Machado Maher

Luiza Helena Oliveira da Silva

Kanavillil Rajagopalan

Agradecimentos

A Deus, autor da vida e de minha fé em Yeshua, pela qual e com o qual acredito ter vencido todos os obstáculos até a conclusão desse estágio da vida, incluindo a acadêmica;

À UFT, à UNICAMP, ao IEL e a Capes pelo apoio institucional e financeiro;

A meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, tios, tias e cunhada que sempre me apoiaram com seu incentivo, carinho e orações (Socorro, Núbia, Mosa, Dinha, Joca, Pepe, Dinho, Carol, Davi, Bia, Juju, Juci, Mosinha, Güita, Dolores, Juraci, Marinete);

Aos meus amados pais (in memoriam) Jurandir Moraes dos Santos e Osvaldina F. da Silva, pelo amor e carinho que sempre me dispensaram enquanto estivemos juntos;

Aos meus saudosos avós Lina Ferreira e Afonso Maciel (também In memoriam);

À minha querida irmã Jane Santos, que se foi no início de 2009, mas com quem tive o privilégio de conviver em Campinas, desde o final de 2007, durante seu tratamento no Caism, desanuviando momentos de solidão, a ela que também sempre me incentivou muito na minha vida acadêmica desde a graduação, quando foi até a localidade de Ferreira Gomes, no interior do Amapá, onde eu trabalhava, levando-me o formulário de inscrição para o vestibular da UFPA para o ano de 1987, o que me tornou possível concorrer e ser aprovada;

À grande amiga que se fez irmã, Elza Lucena, que também se foi em 2010, semanas antes de minha defesa e que torcia muito por mim e muito nos confortou em Campinas;

À Morgana, à dona Lourdes e à Cláudia, com quem também pude contar enquanto fazia o doutorado e cuidava também de minha irmã Jane Santos em Campinas;

À vizinha Floriza e sua filha Susana, ambas do Amapá, que, estando em São Paulo, foram me confortar em Campinas, quando minha irmã faleceu;

À minha prima Simone e seu esposo, moradores de São Carlos, que também nos foram visitar enquanto minha irmã estava hospitalizada;

*À irmã Zelita e família e aos demais irmãos da igreja que sempre oraram em meu favor quando
o estresse me queria debilitar e o desânimo me abater;*

*À Dolores Bringel e à Sônia Brandão, ex-alunas e agora amigas, que me ligaram quando
estava em Campinas me submetendo, no final de 2006, ao processo seletivo para o doutorado,
a fim de me tranqüilizar, contando-me como incentivo o sonho que Dolores tivera comigo, no
qual já me via defendendo a tese;*

*A todos meus demais alunos, colegas docentes e amigos que me enviavam energias positivas
com seus pensamentos, sentimentos e boas emoções para que eu lograsse êxito em tudo;
À minha orientadora, professora Carmen Zink, cuja acolhida e confiança a mim externada foi
fundamental para que eu não parasse pelo meio do caminho;*

*À Luiza Helena, leitora atenta que, como banca de qualificação, com suas sugestões, contribuiu
muito para que o texto melhor se construísse, além do apoio emocional em relação à situação
de minha irmã;*

*Ao Wagner Rodrigues que, com seu olhar minucioso como banca de qualificação e de defesa,
também deu sugestões pertinentes ao meu trabalho, através de suas críticas responsáveis, além
de ter agido como um irmão, levando-me ao hospital, após a defesa, quando sofri um processo
asmático angustiante, resultado de alergia a uma medicação que havia tomado;*

Ao prof. José Manoel, que muito me incentivou nessa caminhada desde o início;

*À professora Eunice Henriques, que fez a diferença quando, como um anjo bom, apareceu em
Araguaína, dando-me imenso apoio, e pelo olhar criterioso ao sugerir alterações em meu texto
após as bancas de qualificação de projeto e de defesa, e por traduzir com zelo o resumo;*

*À Edilaine Buin, que com um simples grande gesto me fez continuar a acreditar na
solidariedade humana desinteressada;*

À Milena Bazarim, pelo acolhimento e apoio intelectual;

*À professora Inês Signorini, pela acolhida inicial, sem a qual o doutorado para mim poderia ter
sido apenas miragem;*

*Aos colegas e amigos de curso (Marina, Janaína, Paula, Fernanda, Marcela, Petrilson, Cecília,
Ana Paula, Carlos etc.), pela convivência carinhosa durante os seminários e aulas que tivemos;*

A todos os membros das bancas de qualificação de projeto, de qualificação de tese e de defesa da tese, pelas contribuições substanciais, com suas críticas e sugestões, ao trabalho, em especial ao professor Guilherme do Val Toledo Prado, que também participou de minha banca de defesa do mestrado em 2001, também no IEL;

Ao professor Sírio Possenti, cujas aulas na disciplina Discurso e Texto me foram muito proveitosas;

A meus professores da UFPA/UNIFAP, em especial: Manoel Azevedo (o Maneca), Regina Lúcia e Eduíza Naif, pelos incentivos que sempre me deram como professores de graduação para que eu sempre prosseguisse na minha vida acadêmica;

À Zenaide e à Nilsandra, que sempre torceram por mim;

Aos meus inesquecíveis professores do ensino primário (desde o Jardim da Infância), fundamental e médio das duas escolas e do Instituto da rede pública do antigo Território Federal do Amapá, onde sempre estudei, pois me ensinaram “todas as letras” sem nunca me traumatizar (época em que ser professor era uma profissão considerada digna e até desejável pelos jovens, pois sua figura gozava de considerável respeitabilidade social, diferente do que ocorre hoje com a classe desses níveis de ensino tão massacrados);

Ao Jordan e à professora Valéria Medeiros, que muito me ajudaram com traduções de resumos de artigos que publiquei durante o doutorado;

Aos servidores e formadores da SEDUC-TO que me cederam material para análise;

Aos professores do Estado do Tocantins por seus depoimentos;

Aos meus sujeitos de pesquisa (cujos nomes omito por questões éticas de acordo prévio) pela indispensável contribuição... a todos meu grato reconhecimento;

Ao Cláudio, à Rose e ao Miguel, secretários e servidores da Pós-Graduação do IEL, sempre muito eficientes e atenciosos;

Ao professor José Concesso e sua esposa, professora Elzamar, pela constante hospitalidade;

Se deixei de citar alguém foi por falta de espaço, pois o leque de apoiadores foi grande

A todos, sem exceção, meu sincero: muito obrigada!

RESUMO

Este estudo analisa o discurso de sala de aula, a partir do ponto de vista da Análise do Discurso, com base em Pêcheux (1983; 1997; 2002) e Orlandi (1993; 1998; 1999), considerando, primordialmente, as noções de identidade, lugar social e assujeitamento. Como existem, aqui, outras questões análogas em jogo, tais como imaginário social, interdiscurso e ideologia, a pesquisa de outros analistas também será considerada. A análise envolve excertos, extraídos de gravações em fitas de áudio e vídeo, de dois professores de português, da região norte (Araguaína, Tocantins) e de documentos oficiais, preparados por um grupo de pesquisadores de diferentes partes do país. Tais documentos (GESTAR, PCN, RT-TO) oferecem orientações nacionais para professores de língua materna. O objetivo principal deste trabalho é comparar a imagem de professor que emerge dos documentos com a imagem que a pesquisadora (Pq) constrói dos dois participantes (P1, com três anos de experiência, e P2, com sete), a partir da comparação entre as diretrizes oficiais e a forma como conduzem suas aulas de leitura e de produção escrita. Os resultados mostram que, no contexto de sala de aula, existem dois tipos de assujeitamento: passivo e reflexivo, que têm, respectivamente, uma conotação negativa e positiva.

Palavras-chave: discurso e identidade; modos de assujeitamento; formação continuada; letramento; ensino de língua materna

ABSTRACT

This study analyzes classroom discourse from the point of view of Discourse Analysis, as formulated by Pêcheux (1983; 1997; 2002) and Orlandi (1993; 1998; 1999), considering primarily the notions of identity, social position and subjectivation. Since there are other analogous issues in play here, such as social imaginary, interdiscourse and ideology, the work of other analysts will also be considered. The analysis comprises excerpts from audio and video recordings of two teachers of Portuguese, from the north of Brazil (Araguaína, Tocantins) and from official documents, prepared by a group of researchers from different parts of the country. Such documents (GESTAR, PCN, RT-TO) provide national guidelines for teachers of Portuguese. The main goal of this work is to compare the teacher's image that emerges from the documents with the image that the researcher (Pq) captures of the two participants (P1, three years of experience, and P2, seven), by comparing the official guidelines with the way they conduct their reading and writing classes. The results show that, in the classroom context, there are two kinds of subjectivation: passive and reflexive, which have, respectively, a negative and a positive connotation.

Key-words: discourse and identity; modes of subjectivation; continuing education; teacher empowerment; native language teaching

contrato existencial

vivo as fases
que a vida tem

ganho as faces
que a vida dá

falo as vozes
que a vida diz

morro as mortes
em que a vida jaz

(Janete Santos)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	01
Ser tocaninense no imaginário local	03
Objetivos da pesquisa	08
Contribuição desta pesquisa para a Linguística Aplicada	09
Delimitação da tese	14
Organização da tese	16
CAPÍTULO I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
Breve retrospectiva das concepções de sujeito em AD de linha francesa	20
Língua, linguagem e discurso	22
Configurações identitárias	25
Letramento e representação profissional	29
Identidade e ensino de língua	32
Concepções de língua, leitura e escrita	35
Leitura numa perspectiva discursiva	37
Algumas concepções de escrita	40
Definindo posição em relação à noção de sujeito e de assujeitamento	43
CAPÍTULO II. METODOLOGIA	51
Formação continuada (FC) na educação vigente no Tocantins	
Inserção da pesquisadora (Pq) na questão: justificando a investigação	55
Algumas orientações dos PCN do RC-TO para o ensino de LP	62
Mapeando os recortes analisados	69
Metodologia de geração e de análise dos dados	70
a) Caracterização dos sujeitos da pesquisa	71

b) Razão de optarmos por entrevista	72
c) Etapas da geração de dados	73
Algumas considerações necessárias	76
CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS DADOS	83
Imagens do professor de LM no discurso de Form e de Ag	
Discurso oficial e discurso de P1 e de P2	89
Concepções de leitura de P2	103
Concepções de leitura e produção escrita de P1	105
Análise do vídeo de aula de leitura	110
Assujeitamento passivo <i>versus</i> reflexivo	121
Tipos de texto <i>versus</i> gêneros textuais	126
Concepções de escrita de P2	129
Concepções de leitura de Pq	135
Da leitura como efeito de sentidos entre locutores	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
ANEXO I	175
ANEXO II	177
ANEXO III	179
ANEXO IV	181

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Tocantins, criado em 1988, um dos estados mais novos da federação brasileira, vive uma fase em que busca a construção de um perfil identitário que o distinga na região, o que faz parte de qualquer processo de consolidação político-cultural das sociedades. A educação evidentemente está inserida nesse processo, necessitando ser melhor conhecida e, para isso, pesquisada neste espaço específico. O apelo maior para a investigação nesta área se dá, porém, por já se ter configurado um imaginário negativo em relação à questão no Estado, tendo em vista as consecutivas vezes em que o Tocantins vem se destacando pelos baixos índices nas notas das avaliações nacionais, efetivadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Essas questões, somadas ao convívio com professores da rede pública do estado, na cidade onde trabalhamos como professora universitária, despertaram nosso interesse em conhecer mais de perto a participação dos professores de língua materna (LM) nessa conjuntura. Isso porque o governo Estadual vem, à sua maneira, investindo fortemente no programa de Formação Continuada (FC) para professores de sua rede, mas, nem por isso, os resultados aparecem como o esperado, pelo menos em curto prazo.

A discussão da pesquisa problematiza, principalmente, questões específicas do processo instaurado na FC, refletindo, outrossim, sobre algumas questões pontuais concernentes à formação inicial (FI) do professor de língua materna. Daí que nosso olhar delineou investigar, sob o enfoque da Análise do Discurso (AD), discursos sobre e de professores de LM no Estado, procurando compreender os modos de posicionamento de docentes em relação ao discurso oficial promovido pelo programa de FC do Estado, bem como o modo de interpelação do sujeito professor nos documentos de FC.

Nossa investigação parte do pressuposto de que, no Tocantins, o imaginário negativo que os profissionais, em seus discursos, manifestam sobre si mesmos, sobre os

alunos, sobre os promotores da educação no estado, e sobre o processo de ensino e aprendizagem na formação continuada e em seu discurso de sala de aula, em relação à língua, é um reflexo de práticas e crenças, algumas vezes equivocadas, a respeito da língua e do ensino/aprendizagem, adquiridas desde a formação inicial (além de sua experiência escolar como sujeito-aluno) e que ainda não foram, ou insuficientemente têm sido, desestabilizadas na FC.

A insipiente reflexão sobre os conflitos instaurados nessa relação de força entre o já cristalizado e o novo pouco tem contribuído para mudança substancial no processo. Por isso, necessita ser problematizada por uma reflexão que busque compreender os modos de inserção (assujeitamento e/ou resistência) do professor de LM nesses discursos oficiais da atualidade.

A análise desses discursos e dessas práticas contribuirá para ampliar o conhecimento sobre nossa realidade e para possíveis intervenções. Poderá ainda ajudar os docentes em foco, como professores de LM, a redimensionarem o olhar sobre sua prática, através da reflexão sobre a própria imagem e prática que seu discurso constrói ao olhar do outro. Ao se ver como sujeito, que é afetado pelas condições sócio-históricas de sua formação, de sua condição social e de sua situação vigente, será capaz de provocar mudanças em sua profissionalização e, conseqüentemente, em sua prática docente. Acreditamos que esse processo de mudança pode ser menos lento, à medida que os problemas pontuais são devidamente contextualizados e discutidos, ou seja, identificados e localizados na prática específica em que se apresenta.

Como nossa abordagem está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da AD, focando o ensino de língua materna, contribui também para os estudos da Linguística Aplicada, que estuda a língua em contexto específico, partindo dos usos reais e com fins específicos. Esta investigação, assim, visa a contribuir com os estudos

em LA, problematizando, a partir dos dados gerados, discursos num estudo situado, o que poderá, sem dúvida, possibilitar que se lance um olhar mais pontual sobre questões que, decerto, não são apenas locais. Por essa razão, nosso *corpus* foi se construindo à medida que as questões de pesquisa foram sendo levantadas.

Ser tocantinense no imaginário local

*minha terra tem covardes / que se rendem a
carcará / tem imprensa futriqueira / como só se vê
por cá / não permita deus que eu morra / sem que
veja isso mudar*

Antonio Rezende, Acerto de contas.

Num cenário em que os fluxos do mercado transnacional diluem as fronteiras entre os países, precarizando tantas vezes a autonomia dos Estados nacionais, assim como se intensificam movimentos migratórios e os meios de comunicação disponibilizam pela *Internet* o acesso a uma quase ilimitada rede de contatos e informações, configurando o que atualmente se designa como *globalização*, podem parecer anacrônicos os movimentos em busca de uma identidade, sobretudo regional. A especificidade que marca a história do Tocantins, contudo, aponta para direção contrária. Nesse estado, o mais novo da federação, observa-se um esforço pela produção de uma identidade que singularize essa região, que lhe dê uma configuração identitária capaz de agregar os sujeitos, apagando-lhes ou ressignificando as diferenças (DEBONI, 2007), tendo em vista um dado projeto político-econômico para essa localidade.

A busca dessa identidade pode surgir na esfera do discurso político como o reconhecimento do que é naturalmente constituído, como bem acentua Rodrigues (2009), prefigurando a manipulação de um *discurso fundador*. Assim, o que não é dado nem natural, mas constituído na esfera dos discursos, pode, pela força da repetição de um discurso oficial para o qual concorrem diferentes instituições, ser referendado como verdade:

As histórias contadas que remetem a uma luta histórica com início em 1809, o discurso oficial que referenda essas versões históricas, a nomeação de heróis, as comemorações anuais do tempo cíclico que fazem relembrar esses fatos do passado, a construção de

símbolos estaduais, entre outros, agem como discursos fundadores elaborados para legitimar uma história da qual conhecemos apenas uma versão. E é este o perigo: ao contar e recontar sempre a mesma história, enaltecendo as mesmas figuras heróicas e reconstruindo constantemente o papel do herói a fim de legitimá-la como verdade instituída, seu autor remete ao estabelecimento de um uso político do discurso fundador. (RODRIGUES, 2009, pag. 20)

Como vemos em Rodrigues, no caso da identidade tocantinense, há uma intenção política claramente expressa que visa, para efeitos de manutenção do poder e de uma ordem social, a repetir exaustivamente uma visão dos fatos, que passam a ser tomados como verdades históricas. Para atender a determinados interesses políticos e econômicos, não basta a emancipação política garantida pela divisão do antigo Estado de Goiás: é necessário também “inventar” o Tocantins, inventando com isso uma unidade, um passado e uma memória (RODRIGUES, 2009, pag. 47). Nesse sentido, ao discutir a produção discursiva de uma memória para o Tocantins, Rodrigues apropria-se do conceito de discurso fundador, formulado por Orlandi:

... enunciados, como os dos discursos fundadores, aqueles que vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história, de um mundo conhecido. (ORLANDI, 1993, pag. 12)

O discurso fundador, tal como propõe Orlandi, atua no sentido da construção de “um imaginário social que nos permite fazer parte de um país, de um Estado, de uma história e de uma formação social determinada” (1993, pag. 13). Não se trata, portanto, de um reconhecimento (algo *já lá*), mas de uma construção ou de uma invenção, que produz a noção de pertencimento, inerente à noção de identidade.

O Tocantins passa, pois, a ser figurativizado como um novo *Eldorado*, lugar de um promissor progresso e crescimento econômico, ou como apregoava o *slogan* de um dos governos, *Estado da livre iniciativa e da justiça social*, ainda que a noção de Estado mínimo de uma política neoliberal (identificado na expressão ‘livre iniciativa’) seja antagônica à garantia da “justiça social”, sempre distante da lógica de um mercado que se auto-regula.

Aproximando-se do discurso religioso, numa relação interdiscursiva e intertextual, o Tocantins é ainda figurativizado nos discursos como a “terra prometida”

(RODRIGUES, 2009, pag. 84), sendo o líder político, Siqueira Campos¹, uma espécie de Moisés que orienta pelo caminho o povo escolhido:

No caso particular da criação do Estado do Tocantins, Siqueira Campos e instituições, como a Conorte e o Comitê Pró-Tocantins, souberam articular as representações de mundo da população do norte de Goiás a ponto de criar uma identidade social forjada, sustentada, sobretudo, pela utilização de elementos simbólicos emprestados da religião cristã, e a partir disso, legitimar e construir uma historiografia apropriada que servisse de subsídio para o discurso separatista da região, com o intuito de formar essa nova unidade da federação. (RODRIGUES, 2009, pag. 85)

A essa mobilização do imaginário pelo político no intuito de edificar uma singularidade que exalta e enaltece o Estado dentre as demais localidades do país, aliam-se as forças das manifestações culturais, como é o caso da literatura. Nesse sentido, Deboni (2007) ressalta as produções de cunho regionalista e a aproximação com os elementos da temática romântica, do século XIX. A paisagem e a natureza deixam de ser considerados como elementos de fundo, alçadas ao papel de quase protagonistas. O que há de particular e singular no Estado é, então, a sua vegetação, seus recursos naturais, a sua vastidão territorial ainda pouco explorada. A própria economia do lugar, ainda centrada na agricultura e na pecuária, as poucas indústrias e a permanência de trabalho escravo ainda hoje, acabam por favorecer essa aproximação com o discurso romântico, remetendo a uma outra temporalidade. Veja-se, nesse sentido, que uma das produções literárias tocantinenses é exaltada pelo prefaciador por dar visibilidade à suposta identidade do lugar, pressuposta na referência às “raízes”:

No prefácio de *O quati e outros contos*, Moreira declara que o livro de Bogo é recomendável para publicação e adoção pelas escolas porque, entre outros aspectos destacados, é uma obra “escrita com base em nossas raízes histórico-culturais”. Nessa perspectiva, essas raízes poderiam então ser reconhecidas a partir dos elementos reiterados pelo autor: a paisagem, os personagens, a linguagem, a cultura. (SILVA e PINTO, 2010, pag. 11)

¹ Siqueira Campos foi o primeiro governador do Estado do Tocantins, permanecendo na função por dois mandatos consecutivos, tendo sido, em 2010, mais uma vez eleito para o cargo. Em seus discursos políticos e no material de propaganda no qual divulga seus feitos, apresenta-se como o “criador do Tocantins”.

Como acentua Moreira (*apud* SILVA e PINTO, 2010), Fidêncio Bogo se valeria em suas narrativas de elementos que remetem a supostas “raízes histórico-culturais”, daí o interesse didático que sua obra teria, justificando sua adoção pelas escolas². É, portanto, indicado para a leitura não porque sejam reconhecidas suas qualidades estéticas, mas pelas temáticas que acolhe, por remeter a discursos que emprestam ao lugar imagens sentidas como identitárias. Tal raciocínio pode ser confirmado na análise feita por Deboni, ao analisar a atuação das academias de Letras do Estado e as produções literárias que estas promovem:

Pela relação que garantem haver entre o regionalismo e a formação de uma literatura típica para o Estado, podemos perceber que a importância dada a essas obras não está em suas características estritamente literárias, mas na possibilidade de forjarem para o Tocantins uma identidade que lhe seja característica.

Dessa forma, o seu contexto literário é, pois, marcado pelo esforço dos escritores e intelectuais para construir uma identidade tocantinense através da produção e da valorização de textos que explorem seus elementos regionais. Esse quadro, de certa forma, reproduz, em âmbito estadual, os objetivos e caminhos traçados pelos escritores brasileiros que, no século XIX, empenharam-se na construção de uma literatura nacional. (DEBONI, 2007, pag. 76)

Também no âmbito de outras artes, como no caso da fotografia, a paisagem tocantinense tem lugar de destaque como *locus* a merecer representação. Lá encontram-se reproduzidas imagens dos rios que atravessam o lugar, como o Tocantins e o Araguaia, a cidade centenária de Natividade ou as dunas de areia do Jalapão (SILVA, 2010a). Ao buscar a produção de uma linguagem fotográfica própria, uma “assinatura” como declara em depoimento, o fotógrafo Manoel Júnior vai achar como solução a apresentação de imagens ainda desconhecidas para o resto do país, aliando, pois, dois esforços: o da construção de uma identidade particular para a sua produção (a sua assinatura) e o da construção de uma identidade tocantinense, mediante referentes ainda não captados e registrados e que denunciariam as especificidades culturais e, sobretudo, naturais do Estado (SILVA, 2010a).

² O livro de Fidêncio Bogo foi indicado pela Academia Tocantinense de Letras (ATL) para constar como uma das obras de referência para as questões de literatura, relativas ao vestibular da Universidade Federal do Tocantins em 2009 e 2010 (Cf. SILVA e PINTO, 2010).

Essa intersecção do político com o artístico, contudo, não se dá apenas por relações de complementaridade ou contratuais. Como vemos nos versos de Antonio Rezende que empregamos como epígrafe, estamos diante de uma paródia, o que pressupõe um deslocamento em relação a um discurso ufanista quanto à localidade, à “terra”. O poeta se vale dos versos do romântico Gonçalves Dias, mas o faz subvertendo a lógica da idealização. Ao enunciar a expressão “minha terra”, vemos a confirmação da ótica da noção de pertencimento, que caracteriza a identidade quanto a uma região, a lógica de uma permanência _ ao dizer com verbos no presente o que sua terra tem e é _ que se fazem acompanhar pela introdução da diferença, dada pela crença na transformação. Se, sob uma ótica idealista, o lugar deva se manter idêntico, perene, imutável, na ótica crítica do poema de Rezende, há que haver transformações, pondo fim à “imprensa futriqueira”. A identidade, nesse caso, se faz acompanhar pela noção de movimento, de um poder vir a ser diferente.

Mesmo quando a ênfase a aspectos curiosos da cultura do lugar são tematizados, como no caso dos contos e crônicas de um outro autor tocantinense, José Francisco Concesso, o que pode vir à tona não é necessariamente um discurso eufórico ou ufanista, mas dizeres que se fazem atravessar pela ideia de precariedade social, cultural e econômica e, portanto, de atraso, se comparada ao discurso político oficial. É o caso do conto “A vacina da impotência”, quando o narrador faz alusão a um acontecimento que teria ocorrido em Araguaína (hoje norte do Tocantins, mas, àquela época, norte de Goiás) no final dos anos sessenta: amedrontados com a ideia de que a vacina pudesse tornar os homens impotentes, a população se recusava a deixar-se vacinar contra a febre amarela:

Não se sabe como nem quando, correu uma informação, via rádio peão, que o leite distribuído provocava esterilidade nos homens. Como é frequente a confusão entre esterilidade e impotência no meio do povo simples, ninguém mais queria receber o tal leite em pó. Quando os funcionários do Ministério da Saúde apareceram, o medo contribuiu para a associação das duas coisas. Deste modo, os homens, com total apoio das mulheres, não queriam se submeter à vacina com medo de ficarem impotentes. (CONCESSO, 2004, pag.77)

No caso de Concesso (2004), as narrativas que informam sobre o passado da região podem favorecer ainda o discurso oficial, na medida em que remetem à

precariedade de um estado de coisas referente ao momento anterior à criação do Estado. Promessas de progresso e fartura, realidade de sofrimento e exploração, a identidade do Tocantins vai se constituindo como necessária ao modo de subjetivação dos sujeitos, mas nas tramas polêmicas entre diferentes olhares e vozes, que explicam o que é ser tocantinense, o que é viver nesse lugar.

Objetivos da pesquisa

Esta investigação, como já indicado anteriormente, parte do pressuposto de que, no Tocantins, a imagem negativa que os profissionais, em seus discursos, assumem sobre si mesmos, sobre os alunos, sobre os promotores da educação no estado e sobre o processo de ensino e aprendizagem na formação continuada e em seu discurso de sala de aula, em relação à língua materna, é um reflexo de práticas e crenças, algumas vezes equivocadas, a respeito da língua e do ensino/aprendizagem, adquiridas desde a formação inicial (além de sua experiência escolar como sujeito-aluno) e que ainda não, ou insuficientemente, têm sido desestabilizadas na FC.

Tal hipótese orienta o objetivo geral de nossa investigação, a saber: analisar discursos sobre e de professores de LM que participam da formação continuada (FC) no estado do Tocantins, a fim de delinear e compreender, no imaginário local, construções identitárias que emergem nesses discursos sobre esses profissionais, analisando, por conseguinte, o como eles (professores) se posicionam ante e como se relacionam com o discurso oficial sobre sua profissão.

Para isso, recortamos, como temas dos discursos focados, referências ao professor e ao ensino de língua materna (LM) em discursos documentais e naqueles gerados por entrevistas e por vídeo de aulas, a fim de analisarmos imaginários construídos sobre o professor e sobre o ensino de língua portuguesa, conforme

orientação dos PCN (BRASIL, 1998) e de outros documentos da FC no Estado, como Plano de Ação, GESTAR II, RC-TO e material produzido pela Cesgranrio, com o fim também de averiguar concepções de leitura e de escrita no discurso de professores sobre seu trabalho e em seu discurso de sala de aula, confrontando tais referências, compreendendo, assim, convergências e divergências entre o dizer/querer fazer e o fazer em sala de aula.

Esse caminho permitirá à pesquisa problematizar conflitos instaurados no ofício deste profissional (o professor de LM) que se esforça, apesar de condições de trabalho nem sempre satisfatórias, a fim de dar conta de uma série de exigências para as quais, em muitos casos, nem a formação inicial (FI), e/ou, nem a formação continuada (FC) o têm preparado suficientemente, disponibilizando-lhe recursos teórico-metodológicos de que precisa nas atuais circunstâncias.

Desse modo, delimitamos como objetivos específicos: (1) identificar, nos recortes privilegiados para análise, a imagem local do professor de LM, relacionando-a com aquela que emerge de textos oficiais sobre ensino de língua e sobre o trabalho docente, mobilizados na FC; (2) comparar o que o professor faz, em aulas de leitura e escrita, com o que ele diz que faz nessas aulas; (3) verificar se, e em que medida, o discurso oficial tem ressonância [substancial] na prática do professor de LM.

Contribuição desta pesquisa para a Linguística Aplicada

Fazer pesquisa que contribua com a Linguística Aplicada (LA) implica envolver-se com problemas sociais mediados pela linguagem. Dizemos *envolver-se* porque, em LA, é consenso que o pesquisador não trabalha a partir de uma suposta neutralidade, própria do positivismo, na *escolha* do objeto a ser analisado. Escolha já

implica poder, poder de decisão, ação de fazer opção por isso ou aquilo, de assumir e/ou recusar questões, implicando, por conseguinte, valoração sobre elas.

Isso porque o sujeito, na visão da LA, é um sujeito social, político, ideológico. Daí que o lingüista aplicado trabalha como e com um sujeito, ou seja, com alguém ou com grupos de sujeitos situados em contextos específicos, com problemas específicos, com identidades heterogêneas, construídas na sua relação com os outros membros de sua comunidade, com suas contradições, verdades, relações de poder, crenças e práticas, definindo e redefinindo continuamente seu imaginário a respeito de si e dos outros.

Moita-Lopes (1996, pág. 17-23) nos resume alguns pontos que considera emblemáticos da LA. Primeiro: é de natureza aplicada em ciências sociais por buscar em primeira instância resolver problemas que envolvam o uso da linguagem, cujos usuários estejam inseridos num dado contexto social, seja este contexto de ensino/aprendizagem ou não. Segundo, a LA analisa a linguagem como processo. Por isso o autor defende também que:

... a teoria lingüística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção lingüística que definem o ato da interação lingüística (MOITA-LOPES, 1996, pág. 20)

Terceiro, a pesquisa em LA é de natureza interdisciplinar e mediadora, pois articula conhecimento teórico de várias disciplinas a fim de buscar dar conta do problema a que se propõe estudar, mediando tais saberes na resolução dos problemas que focam a linguagem e seus usuários. Quarto ponto, ela envolve formulação teórica, visto, conforme afirma Moita-Lopes:

Além de operar com conhecimento teórico advindo de várias disciplinas..., a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do conhecimento não somente dentro de seu campo de ação como também em outras áreas de pesquisa. Ou seja, embora a LA, por envolver pesquisa aplicada, centre-se

na resolução de problemas específicos, pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e a formulação teórica tanto quanto a chamada pesquisa básica. (1996, pág. 21)

E, finalmente, o quarto ponto, no qual Moita-Lopes (1996, pág. 22) ressalta que a LA, inicialmente, privilegiou o uso do método de natureza positivista. Porém, como esse método foca-se na análise do produto final e não no processo, a pesquisa em LA, segundo informa, vem preferindo ultimamente métodos de base interpretativista. Isso porque tal perspectiva de abordagem estaria mais afinada com a natureza subjetiva do objeto das ciências sociais, o qual envolve também, como sujeito de pesquisa, alguém inserido num contexto social específico, com problemas reais e específicos no uso da linguagem.

Em obra mais recente, Moita-Lopes (2006, pag. 102) revê seus próprios posicionamentos (anteriores) e corrobora a noção de sujeito sócio-histórico com identidade movente defendida pela LA, reconhecendo que o sujeito está sempre *aberto a revisões identitárias*. Exemplifica isso, afirmando que: *Nesse sentido, é a minha própria sócio-história que está inscrita no que estou focalizando aqui ao me reposicionar diante da LA.*

Enfatiza ainda o autor que a LA tem como principal norte a problematização da vida social, no intuito de compreender as práticas sociais cujo foco é a linguagem. Daí Moita-Lopes (2006, pag. 103) criticar como inadequadas concepções da linguagem e da produção do conhecimento *que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada*, por não darem conta da visão atual de LA que ele também defende.

Ao discutir a ética na LA, o autor discorda de pontos de vista que advogam que *todas as normas e valores sejam iguais*, por entender que, devido a opções e a significados existentes, *é legítimo preferir uns e refutar outros*. O que importa, segundo

Moita-Lopes, é pautar-se na *exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros* (2006, pag. 103).

Considerando que a presente pesquisa envolve a formação do professor de LM, tendo como base teórico-metodológica a AD, contribui também para os estudos em LA, e vice-versa, à medida que aborda problemas de uso concreto da língua, mas não como mera aplicação de teorias de outras áreas que tematizam a linguagem, como se vivesse a testá-las. A esse respeito, Gimenez (2005, pag. 188-9) é enfática ao defender a LA como uma área que não dissocia teoria e prática e como área que constrói também suas próprias teorias. Reforça ainda, em relação ao foco atual na formação de professor de língua, que:

Na medida em que a LA se preocupa cada vez mais com questões políticas e sociais vinculadas ao uso da linguagem em diferentes contextos, mais relevante ela se torna na formação de professores de línguas. Assim, tanto nas concepções de linguagem como no escopo de suas preocupações, a LA tem importantes contribuições a dar para a educação de professores, inclusive em nível de formação continuada.

Celani (2008) também defende o papel crucial da LA no desenvolvimento de políticas educacionais públicas com fins de preparar o cidadão para a vida, ressaltando que a LA, por inserir-se nos estudos da linguagem, tange aspectos variados da vida social e política:

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (2008, pag. 20).

Argumenta categoricamente a autora sobre a relevância da LA na formação docente, desde a graduação, pois, segundo ela, *O processo reflexivo relacionado a*

questões de linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início (2008, pag. 25).

Celani, assim como também acredita a autora desta tese, entende que o professor, desde o início de sua FI, bem como durante a formação em serviço (FC), deve ser instigado a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem para melhor gerenciamento de suas ações em sala de aula:

É refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele [o professor] irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s). Essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da prática de Ensino. É na LA que os responsáveis por esse componente da formação do graduando de Línguas vão encontrar subsídios. É a LA que se ocupa primordialmente dessas questões (CELIANI, 2008, pag. 25).

(...)

Se em qualquer contexto a educação contínua do professor é necessidade que ninguém nega, no contexto educacional brasileiro assume caráter particularmente importante e mesmo emergencial. O que deixou de ser feito na graduação deve agora ser suprido; o que deixou de ser feito em qualquer nível, às vezes porque o professor não passou sequer por um curso de graduação, para ser feito agora para fornecer-lhe os instrumentos básicos conceituais e operacionais, em caráter de urgência e de emergência (2008, pag. 26).

As considerações que Celani (2008) faz sobre o ensino de língua no Brasil retrata, infelizmente, muito bem a situação atual do Estado do Tocantins no cenário nacional, com quadro de professores com formação precária ministrando aulas nos diferentes níveis de ensino.

São notórias as carências no que se refere à capacitação profissional do corpo docente no cenário educacional brasileiro. Em muitas partes do país os professores não têm qualificação profissional e mal completaram os estudos de 1º grau. São estes os professores que vão se ocupar da educação fundamental, da alfabetização. Em muitas partes do país a educação fundamental, na qual o investimento em termos de uma política educacional deveria ser maior, fica entregue a alguns abnegados que

não tiveram formação adequada, mas encaram o magistério como um sacerdócio e fazem todo tipo de sacrifícios para darem sua contribuição para o desenvolvimento da educação. Esta situação é totalmente inaceitável. O magistério, inclusive e principalmente no nível dos primeiros ciclos da educação fundamental, deve ser encarado com profissionalismo, a fim de que fiquem garantidos os requisitos mínimos no que se refere à formação de quem a ele se dedica. É esse um dever do Estado (CELANI, 2008, pag. 26).

A situação acima descrita justificaria, para alguns observadores, o empenho do MEC, do estado e municípios do Tocantins, em parceria com a UFT, na efetivação do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), a fim de minimizar o descompasso entre exigência de educação de qualidade e formação docente. Entretanto, a forma como esses cursos de graduação, que visam inicialmente à aquisição pelo professor de uma segunda graduação, compatível com a disciplina que este ministra, estão ainda muito longe do ideal quando se pensa em qualidade dessa formação, como será explicitado no primeiro capítulo desta tese. O apanhado acima nos leva a reconhecer, assim, que esta investigação desenvolve pontos cruciais defendidos pela LA, contribuindo dessa forma com esse tipo de abordagem cujo foco é a linguagem em situação real de uso.

Delimitação da tese

Abaixo especificamos os pontos-chave que norteiam a investigação aqui apresentada.

- (1) O estudo é voltado para o professor de LM exclusivamente;
- (2) Em foco está a construção de identidades dos professores, a partir de dados transversais;
- (3) A análise-base é das representações que surgiram em entrevistas com dois professores apenas;

- (4) O contexto sociocultural da pesquisa é centrado no Norte do país;
- (5) Os discursos analisados são recortes de a) documentos oficiais e de b) entrevistas concedidas por dois professores da rede pública do estado do Tocantins (P1 e P2), prioritariamente;
- (6) Os documentos oficiais analisados restringem-se a: a) material didático da Cesgranrio, b) Gestar II e Guia-geral, c) RT-TO (Referencial Teórico do Tocantins), d) Plano de Ação da SEDUC-TO.
- (7) Esses documentos, que foram escritos, reescritos e cuidadosamente elaborados, representam a visão de um grupo de professores e pesquisadores com vasta experiência na área, que falam de um lugar social específico. Por isso, possuem características bem diversas do discurso dos sujeitos desta pesquisa (discurso falado, improvisado), que falam de outro lugar social (P1 e P2).
- (8) A referência teórico-metodológica que pauta a análise dos dados é a Análise do Discurso (AD) de viés francesa, na linha proposta por Michel Pêcheux, prioritariamente, porém, como esta é uma pesquisa que contribui com a LA, a análise também é atravessada por outras luzes teóricas.
- (9) Metodologicamente, esta pesquisa é notadamente qualitativa interpretativista, dado o aporte teórico que a norteia.
- (10) Não é nosso propósito questionar dispositivos teóricos da AD, menos ainda fazer contribuições inéditas para esta teoria, todavia, fazemos um deslocamento na noção de assujeitamento, a partir da AD e a partir de posicionamentos teóricos de outras áreas, em relação à noção de sujeito/assujeitamento, plenamente justificado pelo que surge nos dados.

Organização da tese

Para efeito de melhor acompanhamento do caminho percorrido, nesta investigação, nosso texto, dividido em três capítulos, está assim estruturado: no capítulo 1, fazemos um apanhado de teorias que nos ajudam a refletir, com melhor fundamentação, sobre o tema, dadas as configurações dos dados por nós gerados, que abordam, assim, relações entre linguagem, sujeito e identidade, bem como concepções de leitura e de escrita. No capítulo 2 (metodologia), procuramos esclarecer inicialmente as provocações mais remotas que nos levaram ao tema aqui problematizado, definido e delimitado nesta introdução, construída como considerações iniciais, em seguida, caracterizamos a pesquisa: sua perspectiva, seus sujeitos e as etapas de geração dos dados.

No capítulo 3, analisamos inicialmente os discursos, materializados nos recortes das entrevistas gravadas em áudio, de uma agente da SEDUC e de uma formadora de professores de LM, nos encontros da FC, bem como discursos sobre ensino/aprendizagem de língua e sobre professor de LM. Ao analisarmos mais detidamente os dados gerados pelas entrevistas e vídeos fornecidos pelos professores, procuramos identificar e problematizar a inserção de P1 e de P2 (sujeitos da pesquisa) nos discursos oficiais, através de seus modos de assujeitamento e de resistência a eles, bem como as concepções de leitura e escrita também no discurso de P1 e de P2, tanto quando falam o que fazem nas aulas, como quando efetivamente fazem ao ministrar suas aulas. Esse tipo de dado foi bem rico sobre P2, pois trabalha na cidade e foi quem mais disponibilizou material. P1 trabalha na zona rural, onde a falta de recursos é muito maior. Nas duas últimas seções do capítulo 3, iniciamos nossas conclusões, levantando questionamentos e definindo posicionamentos em relação ao que os dados nos apontaram.

Nas considerações finais, recapitulamos a tese defendida, a partir das hipóteses iniciais, e apresentamos respostas, mesmo que não fechadas, aos questionamentos formulados nos objetivos da pesquisa e nas questões que surgiram ao longo da tese.

CAPÍTULO I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este embasamento teórico contempla pesquisadores primordialmente da AD (análise do discurso) de linha francesa (Pêcheux e Orlandi), embora se faça referência a dois pesquisadores da análise do discurso de linha inglesa. Essa aparente incoerência nos leva a discorrer brevemente sobre essas duas linhas de investigação, e se justifica pela presença de tais teóricos nos documentos oficiais da FC (formação continuada), aqui referidos ou analisados, como PCN, RT-TO, GESTAR II. A AD, de cunho marcadamente ideológico, insurge-se contra os pressupostos da AC, que, em sociologia, denomina-se análise de conteúdo (GARFINKEL, 1967; GOFFMAN, 1967). Na Lingüística, a análise da conversação surge muito forte, na época, em pesquisas na área de Ciências Humanas, principalmente nas ciências sociais. No Brasil, dois nomes se destacam, Marcuschi (1986) e Ingedore Koch (1983) nessa questão. Ao contrário da AD, a AC evita tratar de questões ideológicas, centrando-se, por exemplo, nos atos conversacionais, ou seja, em questões, tais como marcadores discursivos, preservação de face, tomadas de turno, regras de polidez, entre outros.

Neste trabalho, as referências a Koch e a Marcuschi se devem primordialmente à sua pesquisa em lingüística textual, ou seja, à análise de textos, a partir da interação autor/leitor/texto sob a influência de Beaugrande e Dressler (1981). Não somente Marcuschi, mas, principalmente, Kleiman (que não se alinha nem à AD nem à AC) contribuem com suas pesquisas em leitura e letramento.

É importante deixar claro que, de um lado, levamos em conta noções gerais sobre leitura/interpretação de textos, principalmente na análise dos documentos oficiais, que investiga a abordagem de leitura em LM, a partir do ponto de vista dos participantes desta pesquisa (professores de LM) e, também, dos representantes dos órgãos oficiais

(SEDUC, RC-TO). De outro lado, em conformidade com a AD, privilegiamos as noções de identidade e discurso, ao analisarmos as falas dos sujeitos, a partir do seu lugar social.

Em linhas gerais, este apanhado teórico engloba não apenas o sujeito, como indivíduo e como professor de LM (língua materna), mas também outras questões afins. Entre estas, destacam-se as seguintes (não necessariamente nesta ordem): língua, linguagem e discurso; o sujeito e suas construções identitárias; modos de assujeitamento; concepções de leitura, a partir da perspectiva discursiva; concepções de escrita; letramento e representação profissional. Em suma, neste capítulo, pontuamos referências teóricas que balizam nossas análises, além de outras, que também informam sobre competências do professor de LM.

Breve retrospectiva das concepções de sujeito em AD de linha francesa

A AD, estabelecida por Pêcheux, tem seu berço na França. Surgida na década de sessenta do século passado, põe em destaque o discurso como objeto de estudo, ou seja, não se limita ao estudo do texto isolado, pois contempla também sua exterioridade, ao estabelecer o elo entre língua(gem) e ideologia. Opõe-se à AC, que busca descrever essencialmente os conteúdos das comunicações/mensagens (CAREGNATO & MUTTI, 2006: 683), mas se pauta pela idéia de transparência da linguagem, pontos totalmente divergentes da proposta que Pêcheux trazia para a AD.

Uma das questões cruciais que vão orientar essa perspectiva da AD é a ocultação, para o sujeito, de sua constituição sujeito, ou seja, do esquecimento que o assujeita. Para Pêcheux, esse esquecimento divide-se em dois tipos. No primeiro, o sujeito esquece a exterioridade de sua FD (formação discursiva), acreditando ser a origem do que enuncia, por ter a ilusão de *estar na fonte do sentido*, esquecendo-se de

que o dito se constrói a partir do já-dito. No segundo, o sujeito tem a ilusão de que controla o que diz, possibilitando, a seu interlocutor, compreender, sem entraves, o que lhe é proposto, pois acredita dizer com precisão o que quer (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, pág. 169-176).

Assim, a noção de sujeito em AD, na linha de Pêcheux, passa por diferentes orientações, dependendo da perspectiva pela qual é compreendida, em vista das fases pelas quais tem passado a AD. Mussalim (2001, pag. 101-142), sintetizando esses momentos, apresentados em obra organizada por Gadet e Hak (1997), arrola três fases bem distintas, que classifica como AD-1, AD-2 e AD-3.

Na visão da primeira fase, o sujeito é totalmente assujeitado à maquinaria discursiva (vista numa relação de justaposição), pois está submetido às coerções que projetam o discurso que enuncia, ou seja, como detalha Possenti, citado pela autora, quem fala pelo sujeito ou é uma instituição, ou teoria, ou ideologia. Assim, apesar de não estável, não fechado, não homogêneo, o sujeito aparece como uma unidade, por ser ele controlado por uma formação ideológica que governa também as formações discursivas que o constituem, bem como o sentido que produz, que pode ser este ou aquele.

Na AD-2, influenciada pela noção de formação discursiva foucaultiana, concebida como uma dispersão, por “não ser formada por elementos ligados entre si atrelados por um princípio de unidade”, conforme Mussalim (2001, pág. 133), o sujeito é dispersão, pela possibilidade de representar papéis diversos numa mesma enunciação, conforme “as diferentes posições que ocupa no espaço interdiscursivo”. Entretanto, como a formação discursiva que controla o sujeito é também controlada por uma formação ideológica, mesmo assumindo diferentes papéis (do professor, do pai, da mãe, do político, do religioso, do publicitário etc), nesta fase, o sujeito também não é

completamente livre, pois é uma função que fala sempre de um lugar social, que define o que pode dizer, ao dizer a partir de um determinado lugar. Desta forma, numa dada enunciação, o sujeito pode exercer diferentes funções sociais. Por isso, seu discurso manifesta diferentes formações discursivas, concebidas nesta fase, como se tivessem sido constituídas independentemente umas das outras para, depois, entrarem em relação.

Nessas duas fases, como é próprio da AD inaugurada por Pêcheux, não há o sujeito individual. Ele é essencialmente ideológico, pois a ideologia é falada através dele (pág. 134). Consequentemente, o sujeito passará a ser concebido como efeito dessas formações discursivas (FD).

Na AD-3, através de trabalhos de Authier-Revuz (1982; 1990; 1998) sobre a heterogeneidade da linguagem, haverá um deslocamento da noção de sujeito, pois este, mesmo ideológico, será concebido como clivado, cindido pelo inconsciente, sendo, portanto, heterogêneo, tal como a linguagem o é. Não se analisa mais o discurso do sujeito por etapas, com ordem fixa, como na fase 1 da AD, mas se analisa o interdiscurso, que regula os discursos que atravessam a(s) formação(ões) discursiva(s) manifesta(s) na enunciação do sujeito. Tudo está em relação interdiscursiva sempre. E essa relação é que dará identidade às formações discursivas em jogo.

Língua, linguagem e discurso

A construção da identidade se dá através da linguagem (WOODWARD, 2000), que é materializada no discurso. Disso, decorre orientarmos nossa pesquisa por teorias do discurso, priorizando alguns dispositivos (interdiscurso, formações imaginárias, posição-sujeito, entre outros) da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, conforme dissemos acima, e por reflexões filosóficas, sociológicas e educacionais sobre questões de linguagem e identidade.

Dentre os modernos filósofos da linguagem, Bakhtin (1997b) já a apontava como um fenômeno puramente histórico, posto que, *no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida* (p.96). Segundo a AD, esse fenômeno histórico de que fala Bakhtin não deve ser confundido com cronologia ou evolução; deve ser tomado como historicidade, no sentido de produção simbólica ininterrupta, que, na linguagem, organiza sentidos para as relações de poder, presentes em uma formação social, produção esta sempre afetada pela memória do dizer e sempre sujeita à possibilidade de ruptura no dizer (MARIANI, 1998, pag. 24).

Orlandi (1998), com base em Pêcheux, define o discurso como efeito de sentidos entre locutores, lembrando que o discurso é ideologicamente marcado e que os sujeitos, constituídos no discurso, são posições, que refletem o lugar social de onde falam, ou seja, o papel social assumido ao enunciarem. Essas posições, portanto, resultam de relações ideológicas, não sendo, por isto, indiferentes à história.

A ideologia, na análise de Althusser (*apud* BRANDÃO, 2002), diz respeito à relação imaginária que os indivíduos mantêm com sua realidade. Esse imaginário constitui-se no modo pelo qual o indivíduo interage com as condições reais de vida. A dinâmica da ideologia não permite, ao sujeito, perceber que, ao enunciar, está inserido em práticas histórico-discursivas pré-existentes. Por isso, conforme observa Mariani (1998, pag. 25), *o sujeito se imagina uno, fonte do dizer e senhor de sua língua; [parecendo-lhe] normal ocupar a posição social em que se encontra [ao enunciar]*.

Por essa razão é que o histórico, em AD, compreende o fato de, ao enunciar, o sujeito tomar uma posição que manifesta formações discursivas, que determinam o que pode e deve ser dito. Essas formações representam, na ordem do discurso, as formações ideológicas correspondentes (ORLANDI, 1996a). A enunciação implica uma tomada da palavra por uma posição sujeito que enuncia a partir do(s) já-dito(s) possível(is) de

ser(em) articulado(s) nessa dada enunciação, sem disso ter consciência (GRIGOLETTO, 2002, pag. 58). Disso, infere-se que a enunciação é o entrelaçamento, em uma dada conjuntura sócio-histórica, de discursos pré-existentes e são, por esta conjuntura, mobilizados e determinados (ou condicionados).

Assim como o discurso é efeito de sentidos entre locutores, o sujeito em AD é também efeito de sentido, uma vez que é efeito da língua(gem), atravessada pela historicidade, pois a elas, língua é história, o sujeito está submetido. Segundo Orlandi (2003, pag. 49), *o sujeito discursivo é pensado como 'posição' [lugar social]*. Este tem a ilusão de ser origem de seu dizer e de que é livre para dizer o que quiser.

Dadas essas considerações, pode-se afirmar que toda enunciação opera a emergência do interdiscurso. Este é, para a AD, a memória discursiva que possibilita a prática enunciativa; *é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente* (ORLANDI, 2003, pag. 31). No entanto, falar a partir do pré-construído não significa estar condenado à mera repetição de sentidos, pois estes *não apenas retornam, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos* [sic] *sujeitos se subjetivarem* (2003, pag. 54). A esse respeito, Orlandi distingue três formas de repetição: repetição empírica (efeito papagaio); repetição formal (técnica), um outro modo de dizer o mesmo; e a repetição histórica, que permite o movimento dos sentidos, permitindo a emergência de sentidos novos.

Desse modo, analisar o discurso do professor de LM em relação à sua identidade, bem como o discurso dos outros sobre este profissional no processo da FC, implica não apenas buscar as possíveis filiações discursivas nele [discurso] presentes, mas também compreender como o deslocamento dos já-ditos produz sentidos novos. Averiguar essa teia de sentidos [entre o novo e o velho], que constitui o discurso sobre os e dos sujeitos de nossa pesquisa, permitirá, esperamos, compreender como a

identidade do professor de LM, no Tocantins, vem se constituindo e se movendo na arena dos discursos que orientam o meio em que o profissional vive e como este a ele [meio] se adapta, ou seja, como a ele se assujeita e/ou resiste.

Configurações identitárias

No dicionário de Aurélio, temos, numa das acepções do termo, que identidade é a “qualidade do idêntico”, enquanto *idêntico* aparece dicionarizado como “perfeitamente igual” (FERREIRA, 2001, pag. 371). Discutir identidade na contemporaneidade é necessariamente considerar a multiplicidade de configurações que ganham corpo nas representações sociais, materializadas nos discursos, ultrapassando a dimensão da certeza e da natureza do que é *perfeitamente igual*, alcançando também as diferenças ou as instabilidades pressupostas na noção de igualdade.

Daí que, segundo Hall (2002), a identidade do sujeito contemporâneo é muito instável, comportando variáveis em diferentes níveis, devendo ser definida histórica e não biologicamente. Isso é delineado no trecho que segue:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (2002, pag.13).

O autor lembra ainda que a noção de identidade una, plena, estável e coerente é uma ilusão, pois

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar--ao menos temporariamente (*ibid.*).

Orlandi (1998c) corrobora essa afirmação, ao defender que a identidade *é um movimento na história*, não havendo, pois, *identidades fixas e categóricas* (pag.204).

Argumenta, porém, que, ao nos identificarmos com qualquer elemento (idéia, assunto, etc.) fora de nós, só o fazemos porque esse elemento-fora é algo que já está, de alguma forma, introjetado em nós. A isso chama de saber discursivo ou interdiscurso:

Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido (1998c, pag. 206).

Assim, à medida que se complexificam os estudos sobre a identidade, sobretudo quando se tem em mente aspectos culturais, vemos que esta escapa ao lugar do definitivo e do estável, ganhando os espaços do instável e da mobilidade. Assim, se, no passado, a identidade nacional, por exemplo, podia ser pressentida como natural, codificada e circunscrita a uma espacialidade, aos seus contornos geográficos, hoje, a identidade é pensada como uma noção de pertencimento, que é sempre produzida por uma crença, por um conjunto de discursos produzidos e compartilhados histórica e socialmente, e que pode se modificar, complexificar-se, passando a incluir novas nuances e novos sentidos, como acentua Bauman:

...muitos dos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história. (BAUMAN, 2005, pag. 13).

Compreendida como uma comunidade imaginada (ANDERSON, 1989), ou como uma realidade a ser inventada e reinventada, conforme discute Bauman (2005), uma idéia de nação resulta dos “efeitos de um imaginário capaz de forjar sentimentos de identidade e lealdade, de aproximação e comunhão de valores e expectativas, tradição e memória” (SILVA, 2006, p. 38) e, para isto, concorrem discursos oriundos de diferentes ordens. Como efeito de um imaginário, podemos observar, portanto, deslocamentos, transformações processuais que podem, em última instância, resultar na própria dissolução da noção de uma identidade fixa, sempre a mesma. Nesse sentido, Bauman (2005) e Rolnik (*apud* SILVA, 2006) discutem os efeitos dos muitos deslocamentos, produzidos pelas migrações na sociedade globalizada, a ponto de o sujeito poder perder a sensação de pertencimento, do “estar em casa”:

O estranhamento toma conta da cena, impossível domesticá-lo: desestabilizados, desacomodados, desaconchegados, desorientados, perdidos no tempo e no espaço – é como se fôssemos todos *homeless*, “sem casa”. Não sem a casa concreta (grau zero da sobrevivência em que se encontra um contingente cada vez maior de humanos), mas sem o “em casa” de um sentimento de si, uma consistência subjetiva palpável – familiaridade de certas relações com o mundo, certos modos de ser, certos sentidos compartilhados, uma certa crença. Desta casa invisível, mas não menos real, carece toda a humanidade globalizada. (ROLNIK *apud* SILVA, 2006, pág.50-51)

Do mesmo modo com que se diluem as certezas quanto ao pertencimento a uma nação, também se fragmentam e multiplicam as identidades no âmbito da inteireza quanto a uma subjetividade. O sujeito não é mais sentido como sempre o mesmo, mas diverso, atravessado por modos distintos de subjetivação, que se configuram mediante questões de classe social, de gênero, de atuação profissional etc., tal como problematiza Hall (2006). Desse modo, da concepção de sujeito centrado, discursivizado pela perspectiva iluminista, passamos ao sujeito descentrado da contemporaneidade, que não se sente como produto de uma unidade imóvel e imutável, mas que se constitui diferentemente a depender das esferas e situações nas quais se apresenta. Paradoxalmente, como discute Hall citando Laclau, a identidade inclui também a diferença e, longe da noção de fechamento de uma totalidade, passa a incluir o inacabamento, a abertura, o contextual, o processual:

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele [Laclau], são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob diferentes circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. (HALL, 2006, pag. 17)

Essas reflexões iniciais sobre a identidade ganham sentido ao se analisar a identidade do professor, no caso, o do Tocantins. Circunscrita uma região do país, temos a possibilidade de pensar algumas especificidades históricas, sociais e econômicas que podem agir de modo particular nesse Estado, incidindo sobre o imaginário do que é ser professor tocaninense, o que este – ao se situar numa dada

instância geográfica – declara sobre suas crenças e saberes sobre a docência, sobre o que diz fazer, o que diz poder ou não fazer, sobre o que diz saber ou não saber, o que diz sofrer ou conquistar, tendo em vista esse adjetivo que define e particulariza: tocaninense. Ao mesmo tempo, é preciso considerar outros elementos que diluem a noção de particularidade, ampliando nossas reflexões para um contexto maior, no qual se pode pensar a identidade docente, construída num imaginário que ultrapassa as fronteiras regionais, que dá sentido para o ser professor hoje, ou ser professor hoje num país como o Brasil.

Assim, pode-se pensar nas imagens, construídas ao longo do tempo, sobre o que é ser professor: o que deve saber *muito*; o que tem um *dom* que a tudo suplanta; o que tem a tarefa de *edificar o futuro* dos menos favorecidos por garantir-lhes o acesso ao saber; o que pode, enfim, *modificar a realidade*, esclarecer as consciências, o que tem autoridade para dizer, etc. Pode, em outra direção, ser o que tem contestada sua autoridade de poder dizer e saber dizer, porque ganha pouco, porque é mal preparado, porque não busca se atualizar, ou o que é impotente para modificar o mundo porque apenas reproduz os valores da cultura dominante, porque o contexto escolar e sua complexidade precarizam sua esfera de atuação etc.

Em ambos os casos, a localização espacial, num dado território, pouco esclareceria a respeito das agruras e dos sucessos da identidade docente. Ser professor, em um ou outro caso, parece ter o sentido de aderir a uma imagem que escapa ao âmbito da competência do sujeito: é sempre social, sempre apontando para o que é historicamente compartilhado pelos sujeitos, numa dada localidade, o que não escapa à ideia de que os sujeitos se signifiquem como particulares, apontando para aspectos que expliquem o modo como sentem a realidade, o modo como compreendem as razões de seu sucesso ou insucesso profissional. Aliando a identidade à noção de imaginário, vemos, pois, conforme Orlandi, que “a imagem que temos de um professor (...) não cai do céu”, constituindo-se no “confronto do simbólico com o político (ORLANDI, 1999, pag. 42).

Neste trabalho, circunscrevemos nosso olhar para sujeitos que falam de uma das regiões que mais têm sido desqualificadas em âmbito nacional, no que diz respeito aos índices de qualidade da educação. Os muitos projetos de formação continuada, a adesão a programas da Fundação Airton Sena³, as propostas curriculares para a

³ Ver: SALES (2009, pag. 65-100).

educação básica visam a fazer frente a esses resultados. Não se pode, nesse caso, desconsiderar que, se as regiões Norte e Nordeste trazem regularmente os piores resultados nas avaliações nacionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), algumas das razões para tal insucesso devam estar inevitavelmente relacionadas ao desenvolvimento econômico, às dinâmicas sociais de divisão de classes e privilégios, embora, muitas vezes, toda a responsabilidade sobre a qualidade do ensino incida exclusivamente sobre a competência do professor, seu nível de qualificação ou a insuficiência da metodologia que emprega (SILVA, 2010).

Em vista desse contexto, acima delineado, surgem algumas perguntas, que envolvem diretamente os professores de LM, e que se referem à auto-imagem do professor de LM e à imagem que se constrói, deste professor, em documentos oficiais. Neste trabalho, o professor terá voz, através dos participantes da pesquisa (cf. Capítulo II); os órgãos oficiais estarão representados pelos documentos oficiais (GESTAR, Plano de Ação-TO e RC-TO). As perguntas, diretamente ligadas à AD de linha francesa, serão respondidas, em vários pontos deste trabalho. São elas: (1) Que identidades os professores de LM constroem, ao se significarem como sujeitos profissionais? (2) O que esses professores falam de si? (3) O que se fala deles ou, ainda, em nome deles? Como se trata de respostas longas e complexas, a resposta à pergunta (1) se encontra na Introdução, ao discutirmos sobre o imaginário tocantinense. As perguntas (2) e (3), ainda mais abrangentes, serão respondidas ao longo do Capítulo III, ao analisarmos os documentos oficiais e, também, o discurso dos participantes, P1 e P2.

Letramento e representação profissional

Letramento, conforme Marcuschi (2001, pág. 21), implica aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita, em contextos informais, para fins utilitários, ou seja, extrapola o viés tradicional dos limites da sala de aula. Segundo Kleiman (1995, pág. 20), reiterando definições de Street (1984) sobre o letramento, existem pelo menos duas formas bem antagônicas de se conceber o letramento na contemporaneidade: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo, bem representativo da escola tradicional, homogeneíza uma forma única, considerada mais eficaz de se desenvolver o letramento, estando esta prática relacionada com progresso do grupo de indivíduos, com

sua civilização e mobilidade social. O foco, nesse caso, é a aquisição da escrita pelo indivíduo, independente dos contextos sócio-culturais para seu domínio. O modelo ideológico de letramento, por sua vez, implica o reconhecimento de fatores que o condicionam, visto que o letramento estaria visceralmente ligado às estruturas culturais e dominantes, levando em conta, por isso, os contextos de uso, sendo afetado, então, pelo jogo de forças nas relações sociais (SANTOS, 2005, pag. 129).

As práticas sociais que visam à socialização profissional são, conforme Kleiman (2006, pag. 79), *elementos centrais na construção de identidades*. Enfatiza ainda a autora que:

Em grande medida, as representações sociais do professor podem ser traçadas nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a formação do professor, nos modelos teóricos enfatizados, nas estruturas curriculares (embora não exclusivamente, já que os discursos oficiais, os da mídia e da imprensa jornalística também têm papel importante no processo). De fato, pode-se conceber a representação social, no singular, como processo, não resultado, realizado nas instituições de prestígio. As representações sociais nascidas desse processo de formação identitária na academia podem, então, em princípio, orientar a prática do professor (2006, pag. 79).

Retomando os modelos de letramento, descritos anteriormente, e criticando o modelo autônomo, Kleiman (2006) contrapõe dois tipos de construção identitária de professor, em relação às práticas de letramento: professor como mediador e professor como agente de letramento.

A concepção escolar do ensino da escrita como prática autônoma do contexto social, na qual predominam as atividades que exigem a competência individual dos alunos, é incompatível com as noções de colaboração, cooperação e negociação de saberes, objetivos, estratégias que caracteristicamente acontecem nos eventos de letramento menos ritualizados, em locais como a casa, a rua, e, até certo ponto, o local de trabalho (2006, pag. 80).

Assim, a visão de professor como mediador não responde aos avanços da noção de letramento no sentido não-autônomo. Isso porque a concepção de ensino de escrita dos estudos contemporâneos do letramento *esvazia a ideia de intermediador, na medida em que todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais* (KLEIMAN, 2006, pag. 81).

Para Kleiman (2006), é mais satisfatório, para o professor, ser identificado como um agente de letramento e não mais como um mero mediador, pois a noção de agente, tal qual a de agente social, implica ser o professor um mobilizador de conhecimentos e um promotor das capacidades de seus alunos. Esclarece isso a autora, ao enfatizar que:

A mobilização das táticas, dos recursos, das estratégias, dos conhecimentos e da disponibilização das tecnologias realizadas por um agente de letramento visa à realização de uma atividade social que não se reduz à elaboração de uma texto oral ou escrito [...] Para enviar uma carta, é preciso primeiro ter uma razão para fazê-lo, diferente da razão escolar de aprender o gênero. [...] o ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar (2006, pag. 83).

A prática escolar tradicional de fato mecaniciza as atividades de leitura e escrita, pois não parte de uma necessidade efetiva de interlocução, mas, sim, da necessidade de se ministrar um conteúdo com um fim em si mesmo. O objetivo é o produto pelo produto. Diferentemente, ter êxito no ensino, com esse outro viés mais adequado à nova realidade, exige do professor, como agente de letramento, a capacidade de fazer não apenas transposição didática, através da mobilização de conhecimentos, recursos e estratégias, mas também de práticas sociais efetivas, para o

espaço escolar, num movimento recíproco entre lá e cá e vice-versa, ou seja, entre as atividades dentro e fora da escola, com vistas a interlocuções reais.

Identidade e ensino de língua

Em relação à identidade na língua, considerando-se a variedade de maior ou de menor prestígio, acusando o valor de mercado dos usos lingüísticos, Bourdieu (1996) argumenta que o jogo de poder determina o valor das trocas lingüísticas, o que atribui legitimidade a uma variedade em detrimento de outras. Os usos sociais da língua, segundo Bourdieu, *devem seu valor propriamente social ao fato de se mostrarem propensos a se organizar em sistemas de diferenças (...), reproduzindo o sistema das diferenças sociais* (1996, pag. 41). Assim, quem tem capital lingüístico é identificado com um indivíduo que tem voz, que tem algum poder nas esferas sociais. Tal indivíduo tem maior probabilidade de ter seu discurso reconhecido, sendo favorecido por um lucro de distinção nas trocas sociais. Assim, nesta pesquisa, deveríamos perguntar: que variedade o professor de LM tocantinense domina ou que variedade(s) de língua efetivamente domina(m)/assujeita(m) o professor de LM tocantinense?

O sujeito de nossa investigação (o professor de LM) seria ou deveria ser, podemos dizer, um dos cidadãos mais comprometidos com [a manutenção ou modificação do] o funcionamento desse *mercado lingüístico*. No imaginário social, construído pelo ensino de língua portuguesa, pautado na abordagem das gramáticas tradicionais, esse profissional é identificado ao sujeito que maneja, melhor que professores de outras áreas, a língua de prestígio, que domina a escrita *correta*, que está capacitado a ensinar a outros as regras de uso da língua considerada culta (MATTOS e SILVA, 2002).

Em outros termos, tal profissional é um leitor proficiente, que sabe se expressar bem (ou deveria saber) nas diferentes situações comunicativas (diga-se: na

variedade de prestígio, pois apenas ela, em muitos espaços, é reconhecida como legítima) e sabe ensinar isto a outros. A partir desses parâmetros, qualifica-se ou se desqualifica o profissional da área (professor de LM). Interessante é questionar, de antemão, conforme o quadro atual, em relação ao Tocantins, se os discursos analisados, no Capítulo 3, a partir de tais parâmetros, constroem positiva ou negativamente o professor de LM tocantinense quanto a essas competências do discurso oficial e do imaginário social.

Nessa perspectiva, essas competências que figuram no imaginário social e nos discursos oficiais sobre o professor de LM devem ser adquiridas pelo professor durante a formação inicial (FI). Isso parece se confirmar em textos oficiais, se considerarmos as orientações do MEC sobre a FC, ao defender que esta não deve ser vista como forma de preencher lacunas da FI, deixando entrever a idéia de completude do ensino em blocos fechados. Assim, competiria à FC ampliar as competências já existentes e gerar novas, a partir da reflexão na e sobre a prática pedagógica.

O professor de LM, no Tocantins, que também convive com diferentes discursos sobre sua própria identidade, sendo um sujeito marcado sócio-historicamente, move-se discursivamente, conforme o lugar social de onde fala. Considerando que a formação discursiva define o que pode e deve ser dito, o professor de LM é constrangido a assumir em seu discurso (sobre si mesmo) uma competência que, muitas vezes, reconhece como falsa. No entanto, negar diante dos outros, em seu próprio discurso, essa competência exigida dele, como professor de LM, pelo meio social, é correr o risco de ser descredenciado junto a colegas e alunos, de perder o emprego ou de se sentir desmoralizado socialmente.

A imagem negativa a respeito do letramento do professor e do aluno, no sistema educacional do Estado, é sustentada pelo mau desempenho dos alunos, no

ENEM e no SAEB. Fazendo-se uma breve reflexão sobre os discursos, que circulam no Estado, referentes ao professor de LM, percebe-se que, quando o contexto de enunciação favorece, o professor (de LM) admite, em seu discurso, as limitações da competência que possui. Contudo, atribui a outros (a seus antigos professores) a responsabilidade de suas *lacunas*, termo privilegiado nos discursos analisados, seja no documental, seja no gerado em trabalho de campo.

No sindicato, responsabiliza o sistema educacional e as condições sociais pela pouca competência que possui. Como aluno em cursos de formação continuada, para os professores palestrantes que pareçam compreender suas limitações, ou junto a colegas confiáveis da área, chega a assumir, individualmente ou em grupo, a responsabilidade por seu nível de competência pouco consistente. Nesses discursos, a competência lingüística incide, em geral, sobre a noção de uma língua homogênea, por se tomar como referência a língua de prestígio, mormente a escrita, que não agrega valor positivo às demais variedades.

Rajagopalam (1998, pag. 41) argumenta que é na e através da língua que a identidade do indivíduo se constrói. Por isso, a ilusão da identidade fixa do indivíduo não pode se dar anterior e fora da língua. Assim como a língua vive em evolução, também a identidade do indivíduo vive em variação constante.

Montes (*apud*: CHNAIDERMAN, 1998, pag. 51), por sua vez, coloca a questão nos seguintes termos: *a identidade não existe senão contextualizada, como um processo de construção, e pressupõe o reconhecimento da alteridade para a sua afirmação*. Nesse sentido, Hall (2002, pag. 41), parafraseando Lacan, lembra que a identidade, assim, como o inconsciente, está estruturada como língua⁴; esta, segundo a

⁴ A bem da verdade, Lacan diz que o inconsciente está estruturado como linguagem.

concepção saussuriana, é um sistema de signos, cujos elementos são definidos uns em oposição aos outros. Em outros termos, a identidade define-se em oposição à alteridade.

Essa movência identitária emerge a partir do discurso dos professores, sujeitos da pesquisa, surgindo através das referências que esses profissionais fazem a si mesmos, a seu trabalho ou aos alunos. Aparece, também, através de tudo aquilo que se destaca no processo de formação continuada e em sua prática docente; bem como em seus discursos, durante suas ações e seus rituais de sala de aula. Em suma, essa movência identitária faz com que assumam posições conflitantes entre o que julgam ser ideal e o que efetivamente podem e fazem em seu “trabalho real”, que se revelam a partir de seu discurso de sala de aula.

Todavia, acreditamos que, à medida que o professor reflete de forma mais consistente sobre seu próprio discurso identitário, que assume como seu, dada sua formação discursiva, sobre os discursos oficiais, referentes ao professor de LM, e confronta-os com os discursos sobre e na sua própria prática de sala de aula, pode ter condição de perceber a distância entre o que defende e o que pensa estar fazendo, percebendo aí os entraves que desfavorecem seu esforço. Se o processo da FC, para o professor de LM, não favorece esse confronto, as almejadas mudanças poderão tardar ainda mais.

Concepções de língua, leitura e escrita

Abordando alguns teóricos da linguagem, Koch (2002, pág.13-20) resume três noções bem distintas de língua, sentido e texto, através das quais podemos depreender também concepções distintas de leitura, que explicam certas práticas, umas mais, outras menos recorrentes no ensino desse saber na escola. Segundo a autora, a língua, como representação do pensamento, trabalha com a noção de sujeito psicológico (o sujeito

cartesiano), dono de seu dizer. O texto é um produto lógico, que manifesta a arquitetura do pensamento de seu autor, cujo sentido será captado por um leitor que, num trabalho passivo⁵, captará a representação mental do autor. Ler é, então, captar as intenções do autor do texto.

Já a língua, concebida como um código (estrutura), é apenas um meio de comunicação e, como tal, não traz equívoco, bastando-se tão somente dominar o código. Tal concepção trabalha com a idéia de transparência da linguagem (ORLANDI, 2003 pág.16, 53). Nesse sentido, ler é decodificar, decifrar o sentido que está fixado no texto, independentemente. O leitor tem um trabalho também passivo diante do texto, pois é um sujeito totalmente assujeitado ao sistema.

Na primeira concepção, podemos dizer que o foco é o autor, ou a competência do autor do texto; na segunda, é o próprio texto. Em ambas, o leitor desempenha um papel de caçador do sentido que está sempre fora dele.

Numa terceira visão, a língua é um processo dialógico interacional, concebendo-se autor e leitor como construtores sociais, vendo-se o texto como o próprio lugar da interação. O sentido aí não é pré-existente aos co-enunciadores (autor-leitor); ao contrário, será estabelecido à medida que leitor e autor interagirem através do texto.

O autor leva em conta, durante sua produção textual/discursiva, esse interlocutor virtual, que é o leitor. Este, por sua vez, não apenas reage, mas, e principalmente, age sobre o texto, ao acionar seus conhecimentos de mundo no ato da leitura e ao ser afetado pelas condições de produção da leitura para produzir sentidos, levando em conta as estratégias textuais do autor do texto.

Podemos dizer ainda que, nas duas primeiras concepções, o leitor é alijado de algum poder sobre o(s) sentido(s) do texto. Na terceira, o foco da leitura não está apenas

⁵ “Passivo”, aqui, significa “acrítico”, “mecânico”, “rotineiro”.

no ato de ler e no autor e nem no ato de ler e no texto; está, no entanto, no ato de ler e no leitor.

Enquanto a primeira concepção trabalha com a idéia de sujeito psicológico, a segunda e a terceira trabalham com a noção de sujeito ideológico. O que diferencia as duas últimas é que, na segunda, o sujeito ideológico é totalmente assujeitado, ou seja, não tem controle algum sobre o processo comunicativo, que é determinado pela estrutura do sistema. Na terceira, o sujeito ideológico, apesar de também ser construído, constituído socialmente, atua sobre a linguagem, afetando, deste modo, os sentidos produzidos durante a enunciação na qual se insere.

Leitura numa perspectiva discursiva

Apesar dos movimentos nas definições e redefinições, acima referidos, tais concepções ainda não contemplam a leitura numa perspectiva discursiva, como aquela defendida pelos pressupostos da AD francesa na linha de Pêcheux, teoria na qual nossa investigação se apóia. Segundo esta teoria, existem outros elementos fundamentais, desencadeadores de sentidos, além do texto em si, ou da relação do leitor com o objeto (texto), ou do autor e leitor, ora dissociados, ora interagindo apenas, como acontece nas concepções anteriores, de viés sócio-interacionistas. As condições de produção vão definir os contornos da leitura, o como se lê. Ou seja, ler, numa perspectiva discursiva, vai além da mera ativação do conhecimento prévio ou enciclopédico do leitor, ou de contato entre leitor e texto, leitor e autor, ou da eficaz estratégia textual, usada pelo autor e detectada pelo leitor no texto etc.

Uma concepção discursiva de leitura reconhece a mobilização de tudo isso e muito mais. Entram em cena, nesse processo, além da interação entre sujeitos (autor e leitor), a relação do inconsciente com a ideologia. Outro fator fundamental, pouco

levado em conta em outras abordagens, é a não-transparência da linguagem, que desconstrói a idéia de que conseguimos expressar exatamente o que queremos, ao enunciar, e de que qualquer texto pode ser lido do mesmo jeito por qualquer um que domine o código. Ressalte-se, aqui, que, mesmo nos dias de hoje, existem professores de LM, de formação purista, que ainda buscam encontrar, nos textos, uma única interpretação possível.

Em contrapartida, o processo de leitura, na perspectiva discursiva, leva ainda em conta os diferentes tipos de discurso, a história de leitura de textos e, também, a história de leitura do leitor (ORLANDI, 1996a, pag. 38). Desta última, podem-se distinguir duas formas que se cristalizam (ou se mesclam) na formação do leitor: leitura parafrástica (repete o que o autor disse) e/ou leitura polissêmica (atribuição de múltiplos sentidos ao texto). Orlandi (1996a) já enfatizava, em página anterior, que essa perspectiva discursiva de leitura:

... procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto... (1996a, pag. 37)

Isso explica por que as leituras, numa linha discursiva, não são idênticas (ORLANDI, 1996a), visto que, como processo comunicativo, a linguagem é histórico-social. Daí que, como exemplifica Orlandi (1996a, pag. 41), *toda leitura tem sua história*, pois: *lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes*.

Se, por um lado, há sentidos já estabelecidos alhures que afetam a linguagem no aqui/agora, as condições de produção da leitura também podem fazer emergir sentidos novos, pois cada leitor tem sua(s) formação(ções) discursiva(s) que o leva(m) a um ou a outro tipo de interação com o dito, circunscrevendo-se em interdiscursos, os já-ditos, a

memória discursiva mobilizada a cada enunciação. Orlandi (1996a, pag. 87) lembra que a pluralidade de leitura *é a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras*.

Argumenta ainda a autora que, dentre os componentes das condições de produção da leitura, estão os modos de leitura, que também estabelecem a relação dos leitores com o texto. Assim, conforme o(s) sentido(s) que se tenta estabelecer durante a leitura, acentua-se o elemento organizador dessa relação, como transcrito a seguir (ORLANDI, 1996a, pág. 10):

- a) O que o autor quis dizer? – relação do texto com o autor (a partir do ponto de vista do leitor)
- b) Em que este texto difere de tal texto? – relação do texto com outros textos
- c) O que o texto diz de X? – relação do texto com seu referente
- d) O que você entendeu? – relação do texto com o leitor
- e) O que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa X para o professor Z? – relação do texto com o para quem se lê (se for para o professor)

Na escola básica, poderíamos reforçar, também, que as estratégias comumente usadas para “treinar o olhar dos alunos” sobre o texto acabam salientando-se, através das perguntas de compreensão (SANTOS, 2001), aquilo que o professor e/ou o autor do LD propõem ao aprendiz. Os tipos de pergunta acabam “ensinando” ao leitor-aprendiz como se deve ler determinado texto. A rotina dessa prática vai criando uma identidade de leitor para o aprendiz.

O professor, que normalmente utiliza o LD nas atividades de sala de aula, também constrói uma imagem específica para a abordagem dos textos ou mediação que faz junto a seus alunos. Isso porque o LD (seu autor) é visto como quem tem “autoridade” para definir como se deve ler este ou aquele texto (CORACINI, 1999, pág. 33-43), por meio das propostas de “reflexão” sobre o texto que apresenta ao leitor-aluno e ao leitor-mediador-professor.

Vale considerar que, geralmente, o professor, cujo discurso sofre menos deslocamentos, apenas repete o ensino de leitura que recebeu durante sua escolarização obrigatória, isto quando a universidade não conseguiu desestabilizar arraigadas crenças e práticas equivocadas de leitura durante sua formação acadêmica. Como apontam pesquisas coordenadas por Coracini (1995, pag. 83; 1999, pag. 24), e como veremos a seguir, mesmo tentando fugir às amarras que o LD lhe impõe, o professor não consegue desestruturar o modo de abordagem do texto, proposto pelo autor. Esta abordagem, em muitas salas de aula, tem se legitimado como portadora da verdade, como veículo transmissor de conhecimento científico, adaptado para o público a que se destina.

Entretanto, se, por um lado, o LD conduz o trabalho na escola, exercendo poder sobre o trabalho do professor, por outro, o professor, nos processos interacionais, controla as trocas enunciativas no espaço da sala de aula. Caso esteja atento ou até mais envolvido com teorias que fogem à tradição do ensino de leitura e escrita, poderá permitir deslocamentos que alterem práticas ineficazes. Segundo Moita-Lopes (2001, pág. 161), na sala de aula, são “os professores que dizem o que é para ser feito, restando aos alunos um papel restrito ao que deve ser desempenhado”.

Algumas concepções de escrita

Assim como a oralidade, a escrita, por seu turno, também é dialógica; é uma provocação, feita em gêneros primários (simples/espontâneos) ou secundários (complexos/derivados), que pede uma atitude responsiva ativa do interlocutor (BAKHTIN, 1997a). Tem função social, que estabelece gêneros mais apropriados para cada modo de interação (BAZERMAN, 2005). Entretanto, a escrita não é uma prática que se desenvolve naturalmente; por isto precisa ser ensinada através da mediação de sujeito mais experiente (VYGOTSKY, 1998; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Como a linguagem, a escrita também é constitutiva do sujeito que, por ela, se subjetiva (POSSENTI, 1995, pag. 45-55), pois este faz escolhas ao enunciar. Sendo discursiva, estabelece relação entre sujeitos, manifestando formações ideológicas, pois o sujeito enuncia a partir do lugar social que ocupa. Disso, resulta ser também a escrita afetada pelas condições de produção (POSSENTI, 2001; ORLANDI, 2003; 1998a).

Assim, a escrita, como produção discursiva, é uma prática, através da qual o sujeito desnuda seu imaginário, alimentando a ilusão de ser ele, o próprio sujeito, origem de seu dizer, sem se dar conta de que é interpelado ideologicamente, ou seja, que fala de um lugar social que o constitui como sujeito, orientando o que deve ou não dizer. Isso ocorre devido aos dois tipos de esquecimento de que nos falam Pêcheux e Fuchs (1997, pág. 168-9), ou seja, dos silêncios que a linguagem e a ideologia operam na discursivização: o silêncio constitutivo, pois o uso de uma palavra silencia outra, e o silêncio local, que estabelece o que pode ou não ser dito.

Desse modo, ao escrever, o sujeito historiciza sua prática de escrita, inscrevendo-se em memórias discursivas (interdiscursos) e em condições de produção determinadas. Nesse embate, a heterogeneidade da linguagem naturalmente aflora, mobilizando conflitos entre sentidos preexistentes. E, dependendo da formação escrita que constrói o sujeito, sua produção manifestará maior índice de paráfrase ou de polissemia, ou seja, exporá os contornos de seu dizer entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 2003, pag. 36).

Orlandi (2003), ao tratar da paráfrase e da polissemia, informa que a AD distingue duas categorias na discursivização: a criatividade e a produtividade. Segundo a autora:

A criação em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Por exemplo, produzimos frases

da nossa língua, mesmo as que não conhecemos, as que não havíamos ouvido antes, a partir de um conjunto de regras de um número determinado. Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (2003, pag. 37)

Quando o ensino básico trabalha a escrita, numa perspectiva tradicional, essas questões, acima, são desconsideradas em boa parte, pois o privilégio é dado prioritariamente à prática da paráfrase, através da coerção direta e maniqueísta entre duas formas únicas de se escrever: a certa e a errada, independente dos inúmeros fatores que condicionariam o processo de escrever. Além do mais, a escrita, no ensino tradicional, não é tratada como uma prática discursiva de fato, ou seja, o sujeito-escritor-aluno não se efetiva como nas práticas sociais de uso dessa modalidade, pois, no geral, a ele não é permitido ou ele não é instigado a se posicionar ante o confronto de vozes com o qual o sujeito-escritor efetivo se depara. Deve, sim, adivinhar o que o outro (professor) quer ver na estrutura superficial de seu texto.

Dizemos isso porque, muitas vezes, o uso de receita/esquema/manual dita as regras para se escrever. O aluno deve obedecer ao comando das propostas fielmente para compor o texto com exatidão. Há um esforço para se evitar o heterogêneo no processo. Em outras palavras, no ensino tradicional, empenha-se para se homogeneizar as idéias, tolhendo, assim, a criatividade, pensando-se, com isso, evitar o “erro”. Desta forma, a questão de maior relevância é lingüística, visando ao produto, e não discursiva, levando em conta o processo, pois a prioridade passa a ser a capacidade de estruturação da superfície textual.

Como se pode observar, a partir do que foi exposto nesta seção, as diferentes concepções de escrita, que operam crenças e práticas do professor, na escola, direcionam sua intervenção na aprendizagem do aluno, ou favorecendo seu

desenvolvimento discursivo ou bloqueando-o, nesta modalidade, produzindo, assim, autores de fato ou meros redatores. Além disso, esse breve levantamento nos auxiliará na análise do discurso gerado pelas entrevistas e pela transcrição do vídeo sobre a aula de leitura e escrita de P2, principalmente, e do discurso de P1, gerado nas entrevistas, conforme veremos, mais adiante, no capítulo III.

Definindo posição em relação à noção de sujeito e de assujeitamento

Pêcheux (1997, pág. 317) levanta várias perguntas em relação aos dispositivos teóricos da AD, decorrentes das fases por que ela passou, algumas das quais julgamos necessário inserir aqui. Entre elas, conforme questiona o filósofo, destaca-se a forma de separar, no sujeito da enunciação, o “ego-eu” estrategista assujeitado e a emergência de uma posição-sujeito. Faz, a si mesmo, a primeira pergunta: 1. *O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o “ego-eu” vacila? Como inscrever as conseqüências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos da análise?* E prossegue, com mais perguntas, desafiando-se a si, a afiliados:

2. Se a análise de discurso se quer uma (nova) maneira de “ler” as materialidades escritas e orais, que relação nova ela deve construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento?

3. Como conceber o *processo de uma AD* de tal maneira que esse processo seja uma interação “em espiral” combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais (orais/escritas), de construções de questões, de estruturações de redes de memórias e de produções da escrita?

4. Como a escrita vem escandir tal processo, aí produzindo *efeito de interpretação*?

5. Como o sujeito-leitor emerge nessa escansão? (PÊCHEUX, 1997, pág. 317-318)

Ao investigar as construções ideológicas, em um dado texto, o analista o põe sempre em confronto com outros textos, deslocando-se, assim, as estruturas linguísticas,

decompondo-o, a fim de desvelar discursos que o perpassam, construindo efeitos de sentido. Da mesma forma, durante o processo de leitura, o sujeito-leitor também, como efeito da linguagem, interpelado pela ideologia, no processo da leitura, opera o trabalho de desconstrução e reconstrução do texto sobre o qual se debruça, e cujos efeitos de sentido serão construídos, a partir de suas FD, considerando as condições sócio-históricas de sua condição de produção de leitura.

Tais questionamentos chamam-nos a atenção para o reconhecimento, por parte do analista, de que, sua análise (mesmo que insista, por exemplo, que ela apenas descreve as redes discursivas que constroem seu objeto) não deixa de ser um efeito de interpretação que o interpela ideologicamente, visto que o recorte sobre o qual trabalha, isto é, o texto, materializa o discurso que, por sua vez, materializa a ideologia. Esta envolve e estrutura o entrecruzamento de esquecimentos e memórias. Esse movimento produz a constituição do sujeito como efeito desse jogo discursivo, tanto pesquisador, quanto pesquisado, pois ambos, usuários da língua(gem), sendo, por ela, constituídos.

Esses questionamentos se justificam também, devido ao caráter histórico e social da língua, que norteará a abordagem do discurso de Pêcheux, que vê o discurso como efeito de sentidos entre locutores, construindo o sujeito e construindo-lhe imaginários. Por isso, diz-se que o discurso manifesta a relação dos sujeitos com sua realidade, com seu mundo, com seu meio. Por conta disso, como se pode depreender, a partir de suas indagações [de Pêcheux], o sujeito não pode ser tomado como consciência pura, mas também não pode ser concebido apenas como sujeito do inconsciente.

Feito o apanhado acima, e reconhecendo que o sujeito, para Pêcheux, não é um simples efeito da inconsciência, na análise do *corpus* desta pesquisa, adotaremos, na esteira do dialogismo bakhtiniano, reelaborado por Authier-Revuz (2004), uma concepção de sujeito, concebido na relação entre o individual e o social, como um

sujeito, tecido dentro de uma complexidade que o constitui na relação contínua entre assujeitamento e individuação.

Morin define, inicialmente, a complexidade (2007, pág. 13) como “um tecido (*complexus* = o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas, inseparavelmente associadas: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”, evoluindo para o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, acasos etc. Para Morin:

Ser sujeito não quer dizer ser consciente: também não quer dizer ter afetividade, sentimentos, ainda que evidentemente a subjetividade humana se desenvolva com afetividade, com sentimentos. Ser sujeito é colocar-se no centro de seu próprio mundo, é ocupar o lugar do “eu”. É evidente que cada um dentre nós pode dizer “eu”; todo mundo pode dizer “eu”, mas cada um só pode dizer “eu” para si próprio, ninguém pode dizê-lo pelo outro... (MORIN: 2007, pág. 65)

Em outros termos, para o filósofo, existe um eu para cada um de nós, que acreditamos ser o que nos diferencia dos outros. Para a AD, este “eu” é o imaginário que mantemos a respeito de nós mesmos, aquilo que, para nós, nos individualiza, levando-nos a acreditar que somos os enunciadores originais de nosso discurso, isto é, que temos uma autonomia maior do que a que realmente temos. Morin, porém, opõe-se ao pensamento tradicional de que tudo é determinismo, de que não há sujeito, de que não há consciência, de que não há autonomia.

Prossegue o filósofo, defendendo a idéia de que ser sujeito é ser autônomo, sendo, porém, ao mesmo tempo, dependente. Diz ainda que esse sujeito complexo implica, como característica, ser *alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo*. Isto porque a *autonomia humana é complexa já que ela depende de condições culturais e sociais* (MORIN, 2007, pág. 66). Consequentemente, o que nutre essa autonomia é a dependência. Para ele, o sujeito é uma relação dialética de autonomia e de possessão por forças ocultas (forças que operam mecanismos de auto-regulação independente da vontade sujeito); forças estas

que extrapolam, todavia, as forças do inconsciente, o que, segundo o autor, caracterizaria uma das complexidades propriamente humanas. A fim de explicar melhor seu posicionamento a respeito de sujeito consciente, autônomo, livre, mas também dependente de sua relação com o mundo, o autor faz uma analogia com a hipnose, em que o hipnotizador faz sugestões ao sujeito, que as realiza como se fossem de livre vontade e decisão suas, sem ter consciência de que, nesse ínterim, fizeram-se apagar, de sua memória, tais injunções externas (MORIN, 2007, pág. 67).

Essa noção, a nosso ver, corrobora a perspectiva adotada por Possenti (2001), que reinterpreta enunciados de Pêcheux e de Foucault, aderindo à perspectiva privilegiada na abordagem de Authier-Revuz sobre a heterogeneidade da linguagem, à qual nos associamos, de que o sujeito nem é só uma peça social e nem só um indivíduo, preservado de contágio com o meio. Ao justificar a empreitada de sua obra sobre estilo, *discurso e subjetivação*, o autor explica que:

A idéia básica mobilizada para postular uma noção não ingênua de sujeito é opor a idéia de sujeito à de estrutura: se as estruturas fossem acabadas, sem frinchas, se iguallassem efetivamente em todos os sentidos os elementos a que se referem (indivíduos numa sociedade, átomos lingüísticos numa língua), a única definição possível de sujeito seria a sujeição. Mas, então, as sociedades e as línguas não mudariam. Os sistemas são instáveis, e o são pela ação dos indivíduos. E é, portanto, pela ação, ação diferenciada, que o sujeito será definido (POSSENTI, 2001, pág.02).

Assim, adotamos a idéia de que o sujeito, clivado pelo inconsciente, transita dialeticamente entre a consciência e a inconsciência de forma complexa, mantendo a ilusão de sua centralidade, que lhe é necessária para agir no mundo, como se tivesse relativa liberdade, subjetivando-se, porém, nas brechas que a interdiscursividade favorece. Outrossim, como Lagazzi (1998), também entendemos que a resistência do sujeito ao que lhe é imposto é também uma forma de subjetivar-se, de opor-se ao

assujeitamento passivo, próprio da relação sujeito-mundo, manifestando, deste modo, a relativa autonomia que freqüenta a discursivização dos sujeitos. Segundo a autora:

O sujeito resiste. O sujeito resiste a alguma coisa. [...]. A resistência é normalmente tomada como luta por mudanças [...], como possibilidade de mudança nas relações marcadas pela individualização, um lugar para o dizer inserido em uma memória discursiva em que ‘cada um’ e ‘todo aquele’ possam ser resignificados [sic] no deslocamento da responsabilidade intercambiável da sociedade capitalista. No entanto, na prática discursiva a realização da ideologia imprime outros sentidos à resistência. Na determinação material das forças a luta de resistência é por mudança e contra mudança. Como já afirmei, acredito que é na contradição entre a sujeição ao poder e a luta contra o poder que a resistência deve ser analisada (LAGAZZI, 1998, pag. 77-8).

Assim, mesclando esses posicionamentos, para especificar melhor a perspectiva aqui adotada, delimitamos a noção de assujeitamento do sujeito aos discursos (ORLANDI, 1996b, pág 68-71), entre duas formas possíveis, a saber: a de um assujeitamento totalmente passivo, em que é natural a repetição empírica, bem como é freqüente a repetição formal (técnica), e a de um assujeitamento reflexivo. Nesta última, o sujeito, mesmo clivado pelo inconsciente, irrompe com sua singularidade através da repetição histórica, que permite o novo emergir no já cristalizado, bem como permite, ao sujeito, deixar rastro, em sua enunciação, de sua resistência ao que lhe querem inculcar, ao tomar posição frente aos discursos que o provocam ou interpelam. Entendemos que esse assujeitamento reflexivo aproxima-se da forma de construção do sujeito complexo de que fala Morin (2007), descrito em parágrafos anteriores.

Para concluir este capítulo, é preciso esclarecer nossa visão de assujeitamento, tendo em vista os nossos dados (explicados no Capítulo II), a partir do discurso de professores de LM e de documentos oficiais (analisados no Capítulo III). Entendemos *assujeitamento* como um processo e, como tal, é dinâmico, para o sujeito, que o vivencia. Do ponto de vista do analista, que observa de fora, vemos esse processo ora

como passivo, ora como reflexivo. O assujeitamento passivo refere-se, de um lado, à projeção que os documentos fazem dos sujeitos (professores) ao interpelá-los; de outro, ao tipo de projeção que os sujeitos (P1 e P2) fazem de si, ao enunciarem. Por isso, em alguns momentos, o assujeitamento dá a impressão de ser um estado (estático). É o que ocorre em alguns documentos da FC (especificamente, nos do Tocantins), ao projetar o professor como assujeitado cego, ou seja, como um assujeitado passivo (sem capacidade de reação), como se o instigasse a apenas obedecer mecanicamente aos comandos, sem reflexão ou rebeldia (é o caso do material didático da Cesgranrio e do Plano de Ação do Estado-TO), dando a impressão de instigá-lo a ou de destiná-lo única e exclusivamente a repetição empírica (efeito papagaio) ou, no máximo, a repetição formal (técnica) como explicitado por Orlandi (2003, pag. 54).

Por outro lado, considerando-se o discurso dos sujeitos, percebe-se outro tipo de assujeitamento passivo, não consciente, já interiorizado em que o sujeito repete o discurso alheio, pensando que é só dele. Por isso, ele pensa ser dono do próprio dizer (apagando a fonte deste dizer), sem ter a consciência de estar apenas repetindo discurso alheio, muitas vezes até sem saber se, de fato, concorda com ele ou não.

O assujeitamento reflexivo, portanto, consciente, manifesta-se, conforme a análise, nas projeções que o sujeito (enunciador dos documentos, P1 e P2) faz do outro ou de si mesmo em seu discurso, seja projetando o outro como alguém que tem controle sobre suas ações ou que pode operar a repetição histórica (ORLANDI, 2003, PAG. 53-4), seja projetando-se como quem marca posição refletida (concordando ou discordando) ante o discurso alheio que o interpela. A distinção que fazemos aqui entre modos de assujeitamento passivo e reflexivo dá-se pela análise de como o sujeito é projetado no discurso do outro ou de como se projeta no seu próprio discurso.

Em suma, na análise, o que defendemos como assujeitamento passivo e reflexivo são não somente as projeções feitas em torno do sujeito interpelado por certos documentos, mas também do sujeito que se projeta a si mesmo no discurso, ora como assujeitado passivo (sem consciência), ora como assujeitado reflexivo (com consciência). As noções de sujeito e de assujeitamentos perpassam toda a análise, a ser desenvolvida mais adiante, no capítulo III.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA

Este capítulo organiza-se em cinco tópicos: Formação continuada (FC) na educação vigente no Tocantins; Inserção da pesquisadora na questão: justificando a investigação; Algumas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998) e do Referencial Curricular do Estado do Tocantins (RC-TO, 2008) para o ensino de Língua portuguesa; Mapeando os recortes analisados; Metodologia de geração e de análise dos dados (este último com três subtópicos). Dessa forma, buscamos desenhar um quadro da situação vigente do professor de LM no estado do Tocantins, que apontam as condições de produção da pesquisa, mais especificamente na cidade de Araguaína, onde a pesquisa foi realizada. Apresentamos também as referências acerca do ensino de língua, informadas por documentos oficiais, usados na FC, que orientam o trabalho docente no Estado.

Formação continuada (FC) na educação vigente no Tocantins

O Estado do Tocantins localiza-se na segunda região com menor índice de aprovação nas avaliações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), engrossa a fila dos que denunciam as implicações entre desenvolvimento econômico e ensino de qualidade. Filiado ao empenho do MEC em mobilizar recursos e profissionais da educação a fim de superar o fracasso, o Estado vem promovendo programas de formação continuada (FC) e aderindo a programas como o da Fundação Ayrton Sena (*Acelera Tocantins*, inserido no programa *Acelera Brasil, Circuito Campeão* ou *Se Liga Brasil*)⁶, buscando alterar radicalmente o limite em que se enquadra.

O esforço deve e pode ser visto como cumprimento das exigências oficiais

⁶ Ver Silva (no prelo)

nacionais e, também, como empenho louvável para que os resultados negativos da economia não se reflitam sobremaneira na qualidade de ensino. Em outros termos, para que não permaneçam como regra determinante do quadro atual e, conseqüentemente, para que a educação atue positivamente na direção do desenvolvimento social e econômico da região.

Entretanto, é necessário que se lancem holofotes sobre diferentes aspectos que implicam essas ações sempre urgentes do governo estadual (e federal), visando a obedecer a interesses de ordem econômica e a mudar a imagem danosa ao desenvolvimento local. O problema se agrava porque tudo é feito com o intuito de se obterem resultados satisfatórios em curto prazo, independente das condições de produção da formação continuada (FC) e de trabalho do docente, bem como sem se levar em conta o peso das crenças e dos letramentos privilegiados na cultura da região.

A fim de implementar a formação continuada docente, o MEC, em parceria com universidades, constituiu a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005). O objetivo é institucionalizar o atendimento da demanda de FC e otimizar tal processo, articulando teoria e prática, contribuindo para a qualificação e a autonomia intelectual do professor, subsidiando a reflexão permanente na e sobre a prática docente. Objetivando implementar a Rede mencionada, o MEC definiu princípios e adotou diretrizes para orientar o processo, dentre os quais se afirma que a formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia-a-dia da escola (BRASIL, 2005, pag. 23-27).

Essas orientações pedem a construção e a assunção, por parte do professor, de uma identidade profissional que se dá ou que se deve dar durante todo o processo, seja no da formação inicial (FI), seja no da formação continuada (FC). Daí a necessidade de engajamento do professor, no processo, como sujeito que, mesmo afetado pelo

condicionamento sócio-histórico, pensa, age, afeta e se (re)constrói à medida que reflete sobre sua própria identidade.

No texto das orientações gerais do MEC sobre a FC, defende-se a necessidade de se ver a formação docente (inicial e continuada) como *processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor* (BRASIL, 2005, pag. 15). Nesse processo, segundo o texto, o professor não deve ser visto como um sujeito passivo, mas como alguém capaz de também decidir o que de fato lhe compete como profissional e que favoreça seu trabalho (Op.cit., pag. 17).

Entretanto, o modo como documentos disponibilizados pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Tocantins) fazem referência às ações do professor, no esforço de se coadunar com as exigências do MEC, nem sempre atribuem ao professor esse “poder” de *ser capaz de também decidir*. Através das modalizações que faz por expressões recorrentes como *o professor deve* em vez de *o professor pode*, finda por determinar as ações *micro e macro* do professor na sala de aula. Tanto é que, nas análises dos dados, o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções de linguagem e sua prática, nem sempre se apresenta como sujeito-agente, mas aponta o mentor do seu trabalho: ora os documentos da Secretaria, ora os documentos que lhe chegam via FC, como o livro do Programa Gestão Escolar da Aprendizagem Escolar/Gestar II (2006; 2008).

O governo do Tocantins, na busca de desenvolver uma política que melhore os índices da qualidade do ensino e mude a imagem negativa da educação no Estado em relação ao letramento de alunos e professores, iniciou, em 2000, através da SEDUC em parceria com a UNITINS (Universidade Estadual do Tocantins), a primeira etapa do programa de FC denominada *Os PCNs em ação*. O objetivo foi mobilizar os professores

de língua materna (LM) para estudo do referido documento, uma vez que se detectou a pouca ou a inexistência de familiaridade dos professores com esses parâmetros oficiais/PCN (BRASIL, 1998). De 2000 a 2002, os encontros propunham a reflexão dos PCN sobre 5ª a 8ª séries, fechando com os do ensino médio. Em 2003, somente a SEDUC articulou a reflexão sobre os PCN de 1ª a 4ª séries.

A partir de agosto de 2003 até agosto de 2006, o governo do Estado firmou convênio com a FUNDAÇÃO CESGRANRIO, delegando a ela a escolha de conteúdos, de metodologia de trabalho e a coordenação dos encontros presenciais, levando em conta o contexto educacional e os índices do Estado no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). No primeiro momento, coordenado por SEDUC/UNITINS, em que se propunha incentivar professores a refletir sobre os PCN (1989), o envolvimento dos profissionais não foi satisfatório, segundo afirma e confirma a fala (depoimentos espontâneos, durante curso de especialização na UFT) de professores de LM.

Segundo eles, os encontros pouco acrescentavam à sua formação, pois, “para se fazer leitura e repetir o texto [PCN], não há necessidade de se sair de casa” (Nota de diário). Conforme a leitura de professores que participaram do segundo momento, os coordenadores da CESGRANRIO, contemplada pelo Estado para esta segunda etapa, detiveram-se em orientar os profissionais a preparar os alunos para as provas do SAEB, o que não se refletiu em melhor desempenho dos alunos nas provas.

Segundo o *Projeto de formação continuada* da SEDUC (mimeo), para o professor de LM, no Tocantins, compete ao professor: reconhecer-se como sujeito e profissional historicamente situado; ter capacidade de compreensão das correntes epistemológicas e metodológicas referentes à Proposta Curricular da Educação Básica; ser capaz de mobilizar conhecimentos para planejar, desenvolver e avaliar na perspectiva metodológica orientada para o desenvolvimento de competências;

selecionar conteúdos e metodologias adequados ao contexto escolar; ter capacidade de organizar conhecimentos para a construção e o desenvolvimento de projetos. Como se pode observar, esses enunciados reverberam enunciados de documentos oficiais nacionais.

Inserção da pesquisadora (Pq) na questão: justificando a investigação

A interação com professores de LM do estado do Tocantins, durante orientações monográficas,⁷ revelou-nos a insatisfação dos professores em relação ao projeto de FC no Estado, despertando nosso interesse, inicialmente, em investigar a relação do professor de língua materna com essa exigência do MEC, incorporada aos programas de FC do Tocantins. Para tanto, fez-se necessário investigar como essa exigência se efetiva na prática que parte das oficinas e encontros pedagógicos para as salas de aula. Para tal, optou-se por confrontar o que se diz sobre o que se faz, o discurso projetado em programas/documentos de formação continuada para o professor de língua materna, e o discurso dos professores a respeito da FC sobre sua prática de sala de aula.

Segundo o discurso de professores de língua portuguesa, nos seus depoimentos espontâneos nas situações já mencionadas, o projeto da formação continuada no estado do Tocantins, ao que parece, focou-se inicialmente na tentativa de atenuar o déficit de conhecimentos da formação inicial de professores que atuam nas escolas da rede pública, bem como orientar os alunos para os exames federais, na tentativa de melhorar seu desempenho no SAEB, com ações imediatistas. Segundo depoimento de servidores da SEDUC e de ex-acadêmicos do curso de Letras (UNITINS), que hoje atuam como professores (de LM) do estado, o histórico de colocações do Tocantins em escalas muito

⁷ Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Leitura e produção escrita), oferecido pela Universidade Federal do Tocantins/UFT, *campus* de Araguaína.

baixas no SAEB, nos últimos anos, sugere uma imagem de fracasso como resultado quase que exclusivo de uma formação inicial deficiente dos profissionais.

Conforme o texto de *Estruturação da Formação Continuada em Língua Portuguesa*, foram realizados, no ano de 2006, dois encontros presenciais. No 1º encontro, a temática trabalhada foi *Planejamento, avaliação, competências e habilidades*; no 2º, *Identidade do professor, resiliência, gêneros e modos de organização textuais* (metodologia CESGRANRIO). Com novos encontros, 3º e 4º, cujas temáticas estão voltadas para a metodologia do projeto (do MEC) Gestar I e II, enfatizam-se as competências do professor de língua portuguesa, bem como temas sugeridos pelos próprios professores.

No Plano de Ação (Linguagens, códigos e suas tecnologias) para os professores de língua portuguesa, defende-se uma concepção de formação continuada “em que o professor se assuma como um mediador do processo educacional entendido como sujeito que ensina e aprende, juntamente com o aluno, [...] no qual a transposição teoria e prática possa ser não um ato sofrível, mas prazeroso”. Essa referência, porém, de transmutação de *prática sofrível* para *prática prazerosa* em si já nega a voz do professor quanto aos conflitos próprios da profissão.

O referido plano objetiva mobilizar professores para: (A) produzir conhecimento científico adequado às situações educativas exigidas; (B) apropriar-se do código lingüístico e expressar-se em situações de interlocução de acordo com as demandas sociais; (C) favorecer uma aprendizagem significativa através da ludicidade; (D) usar meios tecnológicos como ferramentas facilitadoras do ensino e aprendizagem. Chamamos a atenção, dentre esses objetivos, o fato de o professor ser identificado como alguém que ainda não se apropriou do “código lingüístico”. Talvez, dizendo de outro modo, isso não nos surpreendesse tanto (ex: ampliar sua apropriação do ‘código lingüístico’)

Esse tipo de referência ao professor de LM pode evidenciar a imagem de competência precária que a própria SEDUC sustenta em relação aos profissionais, o que não deixa de compor e/ou fortalecer, no imaginário dos professores, a construção de um perfil identitário negativo em relação a si mesmo e a seus pares. Dados os levantamentos apontados, parece haver um descompasso entre o que se espera, a partir do que se define como objetivos do referido programa, tanto pelo MEC como pelo projeto de FC (para o professor de LM) do Estado, e o que se vem delineando como prática efetiva antes, durante e após os cursos, que, segundo o MEC⁸, devem constituir apenas um dos aspectos da Formação Continuada.

Para os professores, segundo seus próprios depoimentos dados à pesquisadora (numa das aulas da especialização do curso de Letras da UFT/Araguaína, como já referido), o ritmo de atividade/tarefas/obrigações que a profissão lhes impõe dispensa um tímido favorecimento de espaço para que estude, reflita e se aperfeiçoe em sua profissão (como será confirmado por um dos recortes da entrevista com uma formadora, no capítulo 4) e dê resultados satisfatórios em seu trabalho no ritmo exigido pelo Estado, que busca sair urgentemente da posição de lanterninha, atropelando, porém, condições de produção mais favoráveis ao trabalho docente. Podemos dizer, nessa perspectiva, que o professor também ainda não se identifica com uma FC, vista como um processo que se dá na própria vivência pedagógica.

Outro agravante, segundo alguns professores, é o engajamento frouxo de muitos profissionais, que estão “se capacitando”. Esse *engajamento frouxo* se manifesta sob a forma de dispersão durante os cursos oferecidos. Para quem observa de fora, isso pode ser visto, como sinônimo de descompromisso ou de um sintoma da resistência (refletida ou inconsciente), que opera em qualquer processo de instauração de novas

⁸ Cf. Brasil. *Livro da Rede*, 2005.

práticas/diretrizes institucionais. Vale ressaltar a esse respeito que, em algumas escolas, para conseguir preencher a carga horária exigida, evitando-se diminuição salarial, há professores de outras áreas (História, Geografia, às vezes até Matemática) ministrando aulas de língua portuguesa, o que, ao invés de envolvê-los, parece comprometer ainda mais seu aproveitamento nos cursos, dispersando-os.

Essa situação no Estado, coletada já há algum tempo, atualmente é assumida/confirmada, visto que já estará em execução no Estado, a partir de 2010, o PARFOR (Programa de formação de professores em exercício da educação básica pública), projeto do MEC⁹ que visa a oferecer uma segunda licenciatura a professores da escola básica, adequando a formação acadêmica à sua prática de sala de aula, uma vez que, no caso do Tocantins, cerca de 3.171 professores estão ministrando disciplinas fora de sua formação inicial. Cada estado ou prefeitura pode, para isso, firmar convênio com instituição de ensino superior que lhe convier, participando, assim, do programa.

Acrescente-se a isso, conforme os depoimentos de docentes nas situações já apontadas, a pouca credibilidade dada a muitos dos profissionais que coordenam ou ministram os cursos _ excluindo-se os do PARFOR, cursos de graduação implantados em 2010 e que se constitui noutro tipo de convênio. Isso se explica em função do sistema de multiplicadores, ou seja, a SEDUC seleciona um grupo de professores, que é capacitado pela CESGRANRIO, o qual, por sua vez, capacita outros grupos que a outros capacitam, atingindo, assim, a totalidade dos professores contemplados na formação continuada. Em outros termos, o professor não reconhece o colega de seu próprio nível de formação e/ou que trabalha na mesma área como alguém com um saber ou competência capaz de contribuir para a ampliação dos saberes de seus iguais, principalmente por considerar os conteúdos e o tempo dos encontros inócuos, tanto para

⁹ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf

o primeiro quanto para os outros grupos.

Aqui, a idéia de aprendizagem como processo de interação e interlocução parece não ser reconhecida pelos professores. A concepção tradicional de ensino e aprendizagem mostra-se muito presente em seus discursos: quem sabe apenas ensina, quem aprende nada ou pouco sabe para ensinar; nega-se, tacitamente, o movimento recíproco do processo.

Pensando-se a prática de sala de aula, isso pode refletir parte do fracasso escolar, em que, na sala de aula, insiste-se no imaginário de que só o professor teria voz. O que também reflete seu comportamento na hierarquia a que esteve e está atrelado, isso também porque os saberes do professor, conforme enfatiza Tardif (2002), são construídos a partir de diferentes campos sociais: das instituições que o formaram (escola, universidade), da família, dos pares com os quais se relaciona, da FC etc., ou seja, é um saber plural e temporal, isto é, construído durante a vida e no percurso de sua atuação profissional. Por isso, é necessário *situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo* (TARDIF, 2002, pág.16).

Por conta das reflexões acima, é necessário situar aqui as condições de trabalho docente. O Estado garante aos professores um contrato de apenas 20 horas: 16 em sala de aula e 04 de planejamento. Assim, todo início e meio de ano, no estado, o professor (mesmo contratado através de concurso público) precisa estar atento (correr atrás) para conseguir preencher uma carga horária de 32 horas em sala de aula, com 08 horas para planejamento, a fim de ter direito ao salário correspondente a 40 horas, mesmo que em escolas com localização diferente e distante. Para alcançar isso, o professor depende do bom relacionamento que cultive com diretores de escola. Caso haja evasão escolar que, no meio do ano, possibilite a junção de turmas de mesmo período, o salário do professor

que perde turma também diminui.

O SINPET (Sindicato dos trabalhadores em educação do estado do Tocantins) não conseguiu, até o presente, reverter o quadro. E não se percebe uma mobilização maciça em busca de mudança. Não que não haja insatisfação, todavia a política da intimidação ainda se faz muito presente: a maioria dos professores teme perseguição e/ou demissão, mesmo quando o professor é concursado.

Essa situação de insegurança e de sobrecarga de trabalho, somada a baixos salários, mesmo para quem preenche a carga horária com 40h/a semanais, não é levada em consideração quando se desqualifica o professor do Estado. Nesse aspecto, Batista (*apud*: ALMEIDA, 2001), ao tratar da precariedade do letramento do professor, responsabiliza, por esse efeito, as políticas de acesso aos bens culturais, que sustentam uma:

falsa democratização cultural, que promove uma exclusão tardia ou inclusão relativa desses docentes no universo da cultura legítima [cultura de prestígio social], situação que é reproduzida e transferida a seus alunos, provenientes das camadas sociais populares, de forma a perpetuar, por meio da própria situação escolar, as condições de desigualdade social e cultural (ALMEIDA, 2001, pág.118).

Por esses dados iniciais, podemos afirmar também que tanto a concepção de FC como a prática de formação de multiplicadores, entre os que a promovem e entre os professores que dela participam, não condizem com as orientações que o MEC aponta para o processo.

Essas primeiras informações, coletadas entre professores de língua portuguesa, levaram-nos a alguns questionamentos, a saber: quais as orientações da formação continuada no estado do Tocantins para o professor de língua materna? Como se dá a receptividade/resistência dos professores nesse processo? Em que medida o discurso da formação continuada presente nos documentos que a sustentam e na fala de mediadores

(ou agentes) autorizados da SEDUC (des)harmonizam-se com as expectativas manifestas no discurso de professores nela (FC) inseridos? Como a representação sobre professor de LM é construída nos discursos sobre a FC no Estado?

Segundo as orientações do MEC¹⁰ sobre a FC, esta “vai além de oferta de cursos de atualização e treinamento”, e “não deve ser vista como um meio de preencher lacuna da formação inicial”. Assim, considerando que a análise inicial dos depoimentos, que coletamos nesses primeiros contatos, sinalizou-nos uma concepção equivocada de FC, à luz do que orienta o documento do MEC, entendemos ser necessário fazer um recorte das questões supramencionadas e nos determos em investigar como o professor de língua materna é caracterizado em programas de FC do estado do Tocantins e como ele (professor) se identifica nesse processo, buscando compreender, nesses discursos, pontos que estejam (des)favorecendo a política de FC no estado, concernente ao professor de LM.

Esta investigação envolve a problemática exposta em vista da noção fundamental de que a “identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” e que é nela, língua, que o discurso é materializado (RAJAGOPALAN, 2002, pag. 41). Objetivamos investigar, no imaginário do professor de língua materna (LM), imagens de si e de sua prática, projetadas em seu discurso sobre sua prática e na sua própria prática de sala de aula, a partir de atividades de leitura e escrita, confrontando-a com as imagens projetadas sobre ele, professor, em documentos da FC no estado e no discurso de agentes da SEDUC, a fim de compreendermos, e na medida do possível problematizarmos, os modos de assujeitamento e de resistência do professor ao discurso oficial.

Essa relação pouco problematizada entre o discurso novo e velho na FI

¹⁰ Livro da Rede (2005, pag. 25)

(formação inicial) e na FC (formação continuada) pouco tem contribuído para mudança substancial no processo. Por isso, necessita ser problematizada por uma reflexão que busque compreender os modos de inserção (modos de assujeitamento e/ou resistência) do professor de LM nesses discursos oficiais da atualidade. Isso o ajudará (além de ajudar a própria SEDUC e a UFT a reconfigurar suas ações) a redimensionar seu olhar quanto à sua prática, uma vez que, refletindo sobre a dimensão de sua própria identidade/prática, como professor de LM, vendo-se como sujeito que, mesmo afetado pelas condições sócio-históricas de sua formação, de sua condição social e de sua situação vigente, assuma-se como sujeito capaz de provocar mudanças em sua profissionalização e, conseqüentemente, em sua prática docente. Acreditamos que esse processo de mudança pode ser menos lento, à medida que os problemas pontuais são devidamente contextualizados, ou seja, identificados e localizados na prática específica em que se apresenta.

Algumas orientações dos PCN e do RC-TO para o ensino de LP

Ao ensinar português, na escola, o professor parte de referências escolares e teóricas para ministrar suas aulas de língua portuguesa (LP), seja em relação à seleção de conteúdos, seja em relação ao modo de ensinar. Os documentos da FC do Tocantins também são subsidiados por orientações nacionais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que, com algumas modificações, compõem também o Referencial Curricular (RC-TO) do Estado.

Essa alteração mínima no RC do Estado, para língua portuguesa, tem sido questionada por professores da rede pública, visto que, além de já haverem se manifestado, em cursos de especialização na UFT, contra as insipientes orientações didáticas dos PCN, reclamação que se estende por outros estados, conforme acusam

algumas pesquisas que tematizam a questão, muitos professores esperavam encontrar nesse documento orientações mais práticas de como ensinar. Isso pode ser conferido na pesquisa de Silva e Melo (2009) sobre a construção do referido RC-TO:

Pelo fato dos PCN (Brasil, 1998) não responderem diretamente às demandas da sala de aula e pela exigência oficial de que os Estados tenham suas próprias diretrizes, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins publicou o *Referencial Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano* (Palmas, 2006). A elaboração desse referencial pelos próprios professores da rede estadual de ensino criou uma expectativa de que orientações de “como trabalhar conteúdo em sala de aula” fossem apresentadas, ampliando o espaço da prática escolar na diretriz local que orienta o ensino de língua materna (pag. 38).

Duas questões merecem destaque aqui. A primeira refere-se à carência de reflexão sobre transposição didática, sentida por muitos professores de diversas regiões do país. Afirmamos isso com base também em nossos diálogos com colegas professores que militam no ensino público da escola básica, no Amapá, em Campinas e no próprio Tocantins. Essa carência decerto contribuiu para que, ao serem solicitados a ajudar na construção do RC do Estado, esses profissionais não tenham conseguido imprimir tais reflexões no texto derivado.

Ora, se o RC-TO é considerado pelo próprio professor uma espécie de plágio dos PCN (Silva e Melo, porém, defendem esse trabalho como uma forma de retextualização do texto nacional), e se os PCN, para o professor, pouca informação agrega em relação à transposição didática, na interação teoria/prática, é compreensível sua frustração em relação ao suporte teórico derivado, isto é, ao referencial local. Reproduzimos, abaixo, depoimentos de professores, coletados por Silva e Melo em sua pesquisa (2009, pag. 42) que manifestam essa percepção negativa do documento:

Anotação 1

“RC/TO são transgênicos dos PCN, genéricos dos PCN. São como remédios que tanto faz tomar um ou outro que o efeito é o mesmo”

Anotação 2

“A impressão que fica é que o RC/TO é um verdadeiro fichamento dos PCN, ou mesmo um resumo, em que os assuntos não estão amarrados.”

Anotação 3

“O RC/TO é uma síntese muito grosseira dos PCN.”

Esses questionamentos dos docentes justificariam, assim, algumas contradições nas práticas dos professores, cujos discursos são por nós analisados, pois ecoam os conflitos por que muitos deles passam. Apesar disso, são essas referências dos PCN que o professor tenta contemplar em suas aulas, ou, no mínimo, são elas que balizam o melhor encaminhamento ou não de seu trabalho com a linguagem. Isso se justifica por se considerar que os produtores de tais parâmetros basearam-se em pesquisas do campo da Lingüística Teórica e Aplicada, a fim de orientar, sugerir, alertar o professor sobre o que é, na atualidade, profícuo ou não no ensino da língua materna (LM).

Muitos desses discursos já são conhecidos de professores que se formaram recentemente, entretanto, muitos desses professores estão também mais assujeitados a discursos sobre ensino de língua de sua época escolar, ou seja, aos discursos do ensino tradicional, que são anteriores ao seu período na Universidade, em formação inicial (FI). Logo, é compreensível o embate que se instaura nas práticas docentes em relação ao ensino e aprendizagem de LM, pois, muitas vezes, nem na FI nem na FC se consegue desestabilizar discursos já há muito cristalizados, a fim de que novas e mais eficientes práticas se concretizem.

Em se tratando de ensino de língua portuguesa, ou língua materna, os PCN definem, como objeto de estudo, *o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem* (BRASIL, 1998). Dessa forma, o documento afirma que:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear,

apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, pag. 22)

De fato, como se observa, o documento, através de orações modalizadoras (*cabe* ao professor = o professor deve), lança sobre o professor a responsabilidade de pensar sua aula, conhecer sua matéria, auxiliar seu aluno, fazendo a devida transposição didática, sem exemplificar, ao nível da necessidade e da expectativa do professor, o como fazê-lo. Quanto à seleção do objeto lingüístico como unidade básica de ensino, diz o documento que:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, pag. 23)

Assim, orientam também os PCN como o texto deve ser tomado, ou seja, de que perspectiva deve ser abordado:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, pag. 23)

Para essa noção constitutiva do gênero, há mostras de exemplos de gêneros (primários e secundários, orais e escritos) na perspectiva bakhtiniana, que devem ser tomados como objeto de ensino, sendo, porém, o professor orientando a dar maior relevância aos gêneros na modalidade escrita:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizemos textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, pag.24).

Apesar de o documento, em parágrafo posterior, pontuar o trabalho com textos orais, deixa em relevância a prioridade dos escritos sobre os orais, esclarecendo em nota o que considera textos de uso público da linguagem:

Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional (BRASIL, 1998, pag. 24).

Quanto à reflexão gramatical na prática pedagógica do professor de LM, os PCN censuram a antiga abordagem do ensino tradicional descontextualizado, defendendo que a atividade metalingüística só se justifica na medida em que se volta para a produção e interpretação de textos:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano _ uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de

reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, pag. 28).

Os PCN (BRASIL, 1998, pag. 28-29) são enfáticos ao descrever o tipo de conteúdo e de abordagem considerado infrutífero no ensino da língua, o que, de certa forma, vai de encontro ao que muitos professores ainda julgam importante e priorizam em suas aulas:

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

A metodologia para o ensino é sugerida parcialmente, por meio da negação da metodologia tradicional, mas muito distante ainda do que o professor gostaria de ver detalhado, a fim de otimizar suas aulas:

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

Ao tratar do trabalho com a linguagem no tocante à leitura, um dos objetivos gerais do ensino de língua portuguesa, segundo os PCN (BRASIL, 1998, pag. 33), é ensinar o aluno a *analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos*. Dentro desse objetivo, porém,

aparece ainda a concepção de língua como código e como transmissão do pensamento, ou seja, nele é tangida a ideia de transparência da linguagem: *inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto*. Apesar disso, quando elencam os conteúdos sobre o uso da linguagem, os PCN apontam a concepção de leitura como produção de sentidos, como se depreende do recorte abaixo (BRASIL, 1998, pag. 35):

Os conteúdos das práticas que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações e mundo e interações sociais:
 - . sujeito enunciador;
 - . interlocutor;
 - . finalidade da interação;
 - . lugar e momento de produção.
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
4. implicações do contexto de produção no processo de significação:
 - . representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
 - . articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
 - . relações intertextuais.

Assim, os PCN trazem referências, ainda que pouco esclarecedoras para a necessidade do professor, de leitura como prática de produção de sentidos, orientação que será reforçada pelos GESTAR II (2006) e GESTAR II/Guia Geral (2008).

Como se pode depreender, os PCN e, por conseguinte, o RC-TO elencam objetos linguísticos e modos parciais de abordagem desses conteúdos, às vezes persistindo em equívocos, apontando ao professor o que vale e o que não vale perpetuar no ensino de língua portuguesa. Além disso, critica o ensino tradicional e instiga o professor a pensar novos modos de tratar seu objeto de ensino, com sugestões muito genéricas, pois direcionadas a um profissional que se debate em busca de uma criatividade e dinâmica de sala de aula, que dê conta das exigências contemporâneas de

seu ofício, sendo que a maior referência, e a mais cristalizada, que possui para o exercício de sua profissão lhe foi dada enquanto sujeito-aluno antes da graduação. Se a graduação não o despertou para novas formas de atuação e de tratamento do conteúdo selecionado e a FC pouco consegue ou não consegue efetivamente desestabilizar crenças e práticas ineficientes, a atuação segura e mais eficaz do professor em seu espaço profissional pode continuar, por maior tempo, ainda comprometida ou limitada.

Mapeando os recortes analisados

a) Dados documentais

A presente investigação dá-se por meio de geração de dois tipos de dados: os documentais (recortes) e os gerados em campo. Tais dados foram se construindo a partir dos problemas de pesquisa levantados. Assim, na pesquisa documental, os dados foram gerados através de recortes de documentos oficiais que tematizam a formação continuada (FC), voltada para o professor de língua portuguesa (ou de língua materna/LM). Por meio desses recortes, iremos verificar como as referências ao professor de LM constroem a imagem desse profissional num espaço específico.

b) Entrevistas e gravação de aula em vídeo

Em campo, os dados foram gerados através de entrevistas gravadas em áudio, de cerca de 1 hora e 30 minutos, com cada professor selecionado, bem como com agentes da SEDUC, e por meio de vídeos de aulas de professores participantes da FC, na cidade de Araguaína¹¹. Interessa-nos verificar e problematizar como, em seu discurso, esses

¹¹ Araguaína, onde residimos atualmente, é a segunda cidade mais populosa do estado.

sujeitos constroem uma imagem de si, no caso do professor de LM, e do outro, no caso da referência que os agentes da SEDUC fazem ao professor de LM.

Metodologia de geração e de análise dos dados

Nossa investigação, qualitativa interpretativista¹², busca compreender os modos de inserção dos sujeitos da pesquisa nos discursos oficiais, através de seu assujeitamento e/ou resistência a esses discursos. Isto é, na análise, busca-se compreender se o discurso do professor manifesta mais um modo de assujeitamento passivo ou mais um modo de assujeitamento que aqui chamamos de reflexivo em relação ao discurso oficial pelo qual é interpelado. Essa formulação está baseada na AD aqui adota e é discutida e devidamente, acreditamos, justificada na última seção do capítulo 1, onde se faz o levantamento bibliográfico pertinente à pesquisa. A análise de tais modos de assujeitamento permite ao pesquisador desenhar construções imaginárias e projeções desse e sobre esse profissional no contexto local. Por isso, reforçamos, elegemos, além dos recortes dos documentos da FC, como instrumento para geração de dados: 1) entrevista semi-estruturada (em áudio) e 2) gravação de aula em vídeo (aula de leitura e de produção escrita)

Queremos compreender e discutir, através dos dados lingüísticos/discursivos, os fatores que favorecem o (in)sucesso das políticas públicas. No entanto, é importante

¹² Segundo Haguete (1992, pag. 63), “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. Entendemos que, diferentemente dos métodos essencialmente quantitativos, cujos resultados, em tese, seriam considerados irrefutáveis pela fartura de dados e de recorrência do fenômeno nos dados, o método qualitativo interpretativista prima pela exaustão (considerando as variáveis) na análise do dado mais que pelo quantitativo de dados analisados. Outrossim, assume a subjetividade na análise, não no sentido de que ela fundamente a análise, mas no de que é impossível neutralizá-la, como pretendem visões positivistas da Ciência, que acreditam numa objetividade que garante a neutralidade da subjetividade ao se olhar o objeto, ao se analisar o fenômeno em foco. O que o pesquisador pode e deve fazer em relação à subjetividade, ao analisar o dado, é, como orienta Romanelli (1998, pag. 119-133), reconhecê-la e procurar controlá-la o mais possível, com vistas à veracidade/legitimidade de sua análise. O sujeito pesquisador, tal qual o sujeito ou grupo pesquisado, é um ser social, é construído ideologicamente: impossível anular-se cristalinamente como tal para estudar, de forma totalmente isenta, um dado fenômeno social.

frisar, novamente, que a presente análise destaca as políticas do programa de FC, voltadas para a educação local, e se restringe ao ensino de LM, através da identidade construída/projetada nos discursos analisados.

a) Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sendo uma pesquisa baseada em pressupostos da AD francesa, além do discurso de outros agentes educacionais, reservamo-nos a focar prioritariamente o discurso de dois professores específicos, dentre os entrevistados, da rede estadual de ensino, com características bem peculiares, que atuam no norte do Estado, trabalhando em escolas no município de Araguaína, onde fica um dos *campi* universitários da UFT, onde também trabalhamos: um deles atua em zona rural, outro, na cidade. Isso porque, dentre os quesitos que fazem parte do perfil profissional de um professor de LM estão: ter formação acadêmica (curso de Letras), estar exercendo a profissão, assumir a prática do planejamento de aulas e, atualmente, participar de programas/cursos de formação continuada. Um outro elemento que julgamos importante contemplar foi a diferença etária e de tempo de serviço entre os dois professores, o que também repercute na diferença de tempo entre a formação inicial e o exercício da profissão. Assim, temos, como sujeitos-informantes:

- 1) Professor P1, há três anos formado em Letras, e também com apenas três anos na profissão, lutando para manter seu vínculo empregatício, atuando, como professor de contrato temporário, numa escola estadual da zona rural, que, mesmo assim, conseguiu participar da FC promovida pelo estado, que procura privilegiar os professores efetivos. Entrou no magistério do ensino fundamental logo que concluiu a universidade (iniciou a graduação em Letras pela Universidade Estadual e a concluiu pela UFT em 2004, entrando no magistério em 2005).

- 2) Professora P2, formada em Letras há mais de sete anos, com cerca de catorze anos de magistério, do quadro efetivo, atua numa escola estadual na cidade, considerada uma das escolas com boa estrutura física e de recursos humanos. Fez o curso de Letras quando já era professora da rede de ensino pela Universidade Estadual do Tocantins/Unitins.

b) Razão de optarmos por entrevista

Nossa pesquisa segue também uma perspectiva aplicada, ou seja, busca não apenas descrever/conhecer um fenômeno/problema num contexto social geral, e sim específico, mas problematizá-lo em busca de soluções, mesmo que parciais e discutíveis. Acreditamos que, ao inquirirmos o professor sobre sua prática específica de sala de aula, já o instigamos a uma auto-reflexão que amplia seu olhar acerca de sua profissão e pode afetar sua atuação no espaço restrito da sala de aula.

Duarte (2004, pag. 220), ao discutir essa forma de geração de dados, elenca pontos fundamentais, com os quais estamos de acordo, sobre possíveis resultados para o sujeito da pesquisa já na interação feita através da entrevista, a saber:

... ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias.

Por outro lado, Duarte (2004, pag. 222) chama a atenção para o fato de que os dados gerados através de entrevista têm especificidades que devem ser consideradas pelos que através dela se informam sobre os fenômenos e os sujeitos pesquisados, visto que tais dados:

... serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc.

c) Etapas da geração de dados

Nosso interesse por esta pesquisa surgiu durante orientação monográfica de professores do estado e municípios do Tocantins, em curso de Especialização, voltado para Leitura e escrita, na UFT. Nossos primeiros registros foram os depoimentos informais, desses orientandos, sobre os cursos e o processo de formação continuada promovidos pelo Estado, cujos dados apresentamos e discutimos no capítulo 2 desta tese.

A partir desses depoimentos, e após delimitarmos nosso problema de pesquisa, visitamos a delegacia de ensino da cidade de Araguaína, um órgão local diretamente ligado à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), com sede na capital (Palmas), e solicitamos materiais escritos que registrassem projetos, cursos e demais orientações para a formação continuada (FC) de professores de língua materna (LM), no que fomos gentilmente atendidos. Além disso, alguns chefes de seções e coordenadores de projetos não se recusaram em momento algum a nos conceder também informações através de entrevistas em áudio.

A presteza e a seriedade com que fomos atendidos pelos funcionários da Secretaria e por responsáveis pela FC, após termos justificado nosso interesse no material para fim de pesquisa de doutorado, levaram-nos a algumas interpretações desse intercâmbio, dada a perspectiva pela qual olhamos a situação: (1) a Secretaria acredita no trabalho que faz; (2) a Secretaria acredita que, se falha, é tentando acertar; (3) a Secretaria sabe que há resistência por parte de muitos professores quanto ao modelo de FC oferecido pelo Estado; (4) a Secretaria sabe que muitos professores ministram aula fora de sua formação inicial (FI) e que isso repercute mal no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, o que é também uma das causas de desinteresse de muitos docentes pelos cursos de formação em serviço; e (5) a Secretaria sabe que as condições efetivas de contrato e de trabalho do professor (falta de garantia da carga horária vantajosa em termos salariais, mas prejudicial em termos qualitativos) são, muitas vezes, inviáveis para resultados satisfatórios no ensino, ou seja, a falta de melhor valorização profissional inibe a motivação de muitos docentes em investir em sua formação em serviço.

Ao lermos projetos para a FC e diretrizes para os cursos em andamento e porvir, sentimos necessidade de observar um dos encontros de FC. Na ocasião, registramos, em diário de campo e em áudio, momentos de tensão durante o debate entre professores e formadora. Nesse encontro, chamou-nos a atenção o engajamento de dois professores participantes com características bem específicas: um recém-formado em Letras e recém-contratado (contrato temporário), trabalhando na zona rural; e outra, efetiva, formada em Letras há bastante tempo e com mais de dez anos na docência, trabalhando então na zona urbana. Dialogamos, assim, com alguns professores, mas aqueles dois se mostraram interessados em (e dispostos a) falar sobre suas crenças e sobre seu trabalho.

Daí marcamos um novo encontro para entrevista a ser gravada em áudio. Elaboramos um questionário com quase vinte perguntas sobre questões de ordem teórica e prática, focando principalmente o ensino de leitura e escrita em seus trabalhos. A entrevista se deu de forma semi-estruturada (não fechada), pois sabíamos que nem sempre nosso roteiro de perguntas seria seguido, o que, de fato ocorreu, já que o/a docente expunha, muitas vezes, mais do que solicitávamos.

Ao iniciar a transcrição das entrevistas, sentimos necessidade de observar uma aula de leitura e de escrita ministrada por esses dois professores. O primeiro vídeo foi gravado por nós, ao observarmos uma das aulas de leitura, ministrada por P2, docente mais experiente.

Em momento posterior, como já estávamos fora da cidade, uma ex-aluna filmou, a nosso pedido, uma aula de escrita (produção de texto) ministrada pela mesma professora. A ex-aluna havia participado conosco de projeto de extensão, tendo sido monitora por dois semestres em uma disciplina por nós ministrada na universidade onde trabalhamos. Daí seu envolvimento tranquilo nessa ação.

Entendemos que, para fazermos uma análise mais consistente do quadro, seria também necessário observar uma aula de leitura e de escrita ministrada pelo professor mais jovem na profissão. Como não tivemos condição de ir até a zona rural, por ainda estarmos fora do Estado, solicitamos, por *e-mail*, a este professor que filmasse ele mesmo uma de suas aulas de leitura e escrita e nos enviasse o material para análise.

Tal solicitação foi atendida até certo ponto, pois o professor só nos enviou um vídeo com parte da aula que envolvia simultaneamente leitura e escrita, talvez porque o docente não tenha compreendido bem nossa solicitação ou pela dificuldade de material para produzir os vídeos separadamente, devido a limitações do local onde exerce a profissão, zona rural. Além do mais, parece ter havido sobreposição de imagens, por

isso, talvez, a segunda parte da aula não apareça no vídeo, que traz metade da fita mostrando um passeio dos alunos pelo interior do Estado.

Algumas considerações necessárias

Ao seguirmos o roteiro primeiro entrevista depois o vídeo de aula, pode-se suspeitar que estaríamos preparando armadilhas ao discurso dos professores, como já nos questionou um de nossos interlocutores no local onde trabalhamos. Segundo ele, esse tipo de abordagem, principalmente pelo dispositivo teórico por nós privilegiado para análise dos dados, já antecipa os resultados da pesquisa, cabendo apenas ser confirmados ao final.

Neste ponto, faz-se necessário frisar que o roteiro não foi construído previamente, como se pode supor a partir da fala mencionada acima. Além disso, entendemos que qualquer que fosse o roteiro traçado (primeiro vídeo de aula, depois entrevista), sempre teríamos como resultante a contradição, a não-congruência entre o discurso do dizer fazer e o discurso no fazer dos professores. Isso porque tais contradições, tais equívocos são constitutivos da linguagem, visto, ao enunciar, o sujeito ser interpelado pela ideologia, conforme a posição-sujeito que ocupa durante a enunciação, que, dadas as condições de produção, favorecerão mais esta ou aquela rede discursiva de suas FD. Não há, nessa perspectiva, como fugir disso, seja o pesquisado, seja o pesquisador.

Além disso, não analisamos os dados para verificar pura e simplesmente as armadilhas próprias da língua, com sua historicidade. O que perseguimos na análise é compreender em que medida há dissonância e/ou conformidade entre o que o sujeito-professor diz fazer na aula e o que faz efetivamente, não com o propósito de simplesmente julgar sua aula. Procuramos identificar os modos de assujeitamento e de

resistência de seu discurso em relação aos discursos oficiais, o que poderá favorecer entrevermos conflitos e crenças pontuais nos discursos, que só podem ser questionados e/ou desestabilizados, pelo professor, se primeiramente notados com o distanciamento que a pesquisa possibilita, ou pelo menos deveria possibilitar.

Sabemos que, também vítimas das encruzilhadas que o uso da palavra impõe, poderemos sim correr o risco de fazer o que não gostaríamos, visto também transitarmos entre diferentes FD, o que pode afetar nossa perspectiva ao olharmos os dados. Lidar com a linguagem, numa perspectiva discursiva como a que aqui adotamos, é mesmo uma cilada, como quando as crianças propõem-se a *parar de pensar* por uns minutos, olhando umas para as outras: impossível.

Poder-se-ia, então, questionar: por que não adotarmos outra perspectiva de análise? Diríamos que cada pesquisador também tem suas crenças, suas preferências teóricas, suas verdades que (em ciências humanas principalmente), evidentemente, são questionáveis, mas que lhe servem de base que lhe asseguram um norte no seu caminho investigativo.

Particularmente, como sujeito-pesquisadora-aprendiz, acreditamos, como muitos, que cada teoria específica que estuda a seu modo a linguagem, o discurso, não dá conta, por si só, de toda a complexidade que envolve o uso da linguagem. Entretanto, para nós, a que aqui adotamos, responde, em certa medida, à boa parte de nosso questionamento, ao nos debruçarmos sobre nosso objeto de estudo.

Feitas essas considerações, vale aqui observar que ambos os professores não se mostraram resistentes a nos informar sobre a FC e sobre sua prática. Isso vale tanto para a entrevista, como para o fornecimento dos vídeos. A atitude dos dois professores, sem dúvida, corrobora as falas de representantes da SEDUC e de formadores de que abrir suas salas de aula para analistas de fora já estava se tornando uma prática comum para

eles, já que recebem periodicamente a presença de supervisores que assistem a suas aulas e avaliam seu trabalho.

Levando-se em conta a convergência de diversos aspectos que implicam a construção da figura docente, de representações do professor de LM que atua na escola básica em nossa realidade, mormente pública, abrimos aqui parênteses para lembrar (à pesquisadora e) aos leitores que isso exige de nós, pesquisadores, grande responsabilidade e compromisso com a dignidade de profissionais como esses. Tendo em vista as contingências atuais, ou seja, pressões de toda ordem (econômica, social, cultural etc.), esses professores são os atores-alvo, politicamente mais vulneráveis, que sofrem já aí um processo de desajuste e rearranjo às novas concepções do processo educacional, que se impõe como efeito da globalização. Em outros termos, são, constantemente, despojados de sua, outrora sagrada, privacidade entre as quatro paredes, submetendo-se a uma constante e crescente desconfiança e vigilância por parte de toda a sociedade, que os forma, bem ou mal, através dos professores das academias, quer especialistas, quer mestres, quer doutores.

Destes últimos, muitos trabalham em universidades climatizadas e bem equipadas e recebem um pouco mais de incentivos com vistas à produção científica: número mais justo de aulas para ministrar, com turmas dificilmente lotadas, e carga horária não excessiva. Contam com grupo menor e seleto de alunos motivados para orientar. Às vezes, tais profissionais recebem fomento financeiro para apurar seus conhecimentos e, resultante disso, adquirem cada vez mais *status* pelo esforço na regularidade de suas produções e publicações acadêmico-científicas. Com isso, contribuem para o fortalecimento de suas universidades, conquistando, conseqüentemente, maior espaço e voz na arena acadêmico-sócio-discursiva. Tal condição de trabalho mais os estimula a prosseguir pesquisando, aprendendo e

publicando, a fim de contribuir com a produção e divulgação do conhecimento na sociedade.

A realidade de trabalho e de formação continuada do professor da escola básica, por seu turno, nem sempre, ou quase nunca, dependendo do contexto, proporciona condições favoráveis a seu desenvolvimento motivado. Estará sempre em desvantagem um professor que têm de dar conta de várias turmas, geralmente com cerca de 40 alunos (ou de duas turmas diárias por semana, manhã e tarde, se for professor de séries iniciais, 1ª a 4ª), com N tarefas e agindo sempre sob pressão por resultados imediatos, sem as condições necessárias para operar mudanças substanciais em sua prática; que durante as férias, sacrificando-as, é obrigado a fazer cursos, a fim de adquirir a primeira ou a segunda graduação, se estiver ministrando aula fora de sua formação inicial; que não recebe incentivo financeiro para se qualificar (como os professores do Tocantins que se deslocam, no início e no meio do ano, de seus municípios para os centros onde haja Universidade, custeando eles mesmos suas despesas com viagem e manutenção no local do curso, sem auxílio econômico algum de prefeituras ou do Estado, sobrecarregando seus já baixos salários); que tem tempo ínfimo para planejar suas aulas, para estudar, para refletir sobre sua prática com certo distanciamento.

Não acreditamos que tudo isso possa ser feito, de forma rentável, sem o momento solitário que o professor/pensador/pesquisador precisa para uma reflexão mais elaborada. É como forçar o cidadão a engolir em seco o que for servido sem direito ao tempo mínimo para mastigação. Este professor, numa profissão em geral estressante como a sua, pois tem que lidar com diferentes e muitas cabeças ao mesmo e durante o ano todo, nem às férias está tendo mais o direito que a lei lhe garante, a não ser que se escuse de obter/conquistar certificados por participação nos cursos livres ou encontros,

ou o diploma de segunda ou primeira graduação, através dos cursos comprimidos que modelos de formação como o PARFOR oferecem (o que regularmente é oferecido ao longo de um semestre, o professor tem que fazer em praticamente uma semana, como aula presencial de 48 h/a, e de 12 h/a para orientação à distância). Caso não lute para se adequar às exigências atuais, poderá até perder o emprego se não for efetivo ou, sendo, permanecer com salário mais achatado ainda.

Vale ressaltar que, em escolas públicas observadas por nós e por muitos de nossos informantes, além de o professor viver sobrecarregado de turmas e alunos _ muitos perambulando pelas escolas, suados, mal cheirosos, mal alimentados, inquietos (conforme conflitos próprios de certas faixas etárias e de sua situação econômica) e, por vezes, até muito mal educados _, não é reconhecida, em muitos momentos, autoridade na sua figura (do professor), no seu papel social. Além disso, há casos de professores e alunos verem-se acuadaos em instalações precárias em relação à temperatura ambiente, para dizer o mínimo (o Tocantins é sobremodo quente e, por vezes, seco).

As observações acima são importantes, mesmo sendo lugarcomum na realidade de muitas regiões brasileiras, para que se possam considerar variáveis, com elementos mais claros, do descompasso entre incentivo governamental e o pouco retorno desses investimentos, em curto prazo, pelo menos. Isso é aqui reforçado, visto entendermos que, ao analisar dados, ao ler esta tese, tanto pesquisador, pesquisado e demais leitores, terão seus olhares filtrados por suas ideologias sobre o ensino e a aprendizagem de língua, sobre o fazer pedagógico, sobre representações sociais de professor de língua. Todavia, mesmo pensando que se está apenas compreendendo a questão, tais leitores farão juízo de valor sobre o trabalho de nossos informantes e de nossos sujeitos de pesquisa, julgando seu trabalho bom ou ruim, daí, reiteramos, a necessidade de se levar

em conta, nessas leituras/interpretações, as muitas variáveis que afetam o trabalho docente nesse contexto.

CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS DADOS

Notações:

Pq (pesquisador)
P1 (professor contratado)
FC (formação continuada)
FI (formação inicial)
FD (formações discursivas)
[xxxxx] (ininteligível)
Form (formador)
Ag (agente da SEDUC)
P2 (professora efetiva)
LM (língua materna)
LD (livro didático)

Neste capítulo iremos analisar o discurso oficial e concepções de leitura e escrita. A análise do discurso oficial abrange as imagens do professor de LM que emergem do discurso de Form e de Ag e a interpretação do discurso sobre professor e ensino de LM, a partir dos documentos da FC, e da fala de P1 e de P2. A análise referente às concepções de leitura e de escrita baseia-se no discurso de P2 sobre aula de leitura e de escrita e no de P1 sobre suas concepções de leitura e escrita.

Imagens do professor de LM no discurso de Form e de Ag

É importante compreender como Form e Ag, os dois sujeitos colaboradores, definem perfil profissional de um professor de LM no Estado. Partindo de suas formações discursivas, de sua posição-sujeito durante a enunciação, pela sua interpretação à pergunta, temos enfoques distintos em relação ao perfil do professor do Estado.

(01)

Pq: Qual o perfil profissional do professor de português no Tocantins?

Form: Temos dois [tipos de] professores no Tocantins: um, o que é graduado na área, é graduado em letras, tem especialização... e, dois, o outro, é, ainda existem no estado professores leigos, né, principalmente

5 nos municípios bem do interior do estado, porque a sua formação é em pedagogia ou normalistas, então, assim, ainda existem escolas que tem a, a formação do professor, grande maioria, a formação normalista, né, com uma deficiência muito grande em português e, principalmente em matemática... o professor forma no centro, mas não quer ir para o interior

10 pra dar aula e fica, às vezes, na cidade com a carga horária menor, mas prefere não deslocar pro interior...

Form, dada sua formação discursiva e acadêmica (por ter feito curso de Letras e especialização na área), enuncia a partir da posição do efeito sujeito-técnico, que tem como exigência básica para um professor de LM, a graduação em Letras (linhas 2-3). Contrapondo-se a este, existe o leigo (linhas 3-4) que, mesmo com graduação (pedagogia ou normal superior, que, no estado, em geral, foram cursos feitos à distância), para Form, não dispõe da legitimidade (necessária) para a assunção de seu papel; daí, imprimir-lhe o rótulo de *professor leigo*.

(02)

Ag: Eu acredito que na verdade nós estamos num processo de construção do perfil desse profissional de português, até porque o Tocantins, por ser um estado novo, nós estamos num processo de construção em virtude de buscar uma identificação própria enquanto estado em várias dimensões nas várias 5 características... eu diria hoje que o perfil desse professor é um professor que busca, que está até sendo estimulado, motivado, via secretaria de educação, pra essa busca, que vai desde a qualificação, e também de um professor que está em busca de suprir as lacunas dele de formação inicial dentro da FC.. é um diferencial, é um efeito complicador, mas, uma vez que 10 nós detectamos essa necessidade, então... ele é um profissional que tá em construção, em busca desse perfil, e fazendo paralelo a isso, sanando as dificuldades da formação inicial dentro da FC. O objetivo é ser um professor leitor.

Ag, por sua vez, com um alto cargo na SEDUC, numa posição de poder ainda mais acima que a de Form, assume, por conseguinte, a posição de sujeito-agente-estado, ao falar do perfil do professor de LM, a partir de uma perspectiva mais abrangente, apesar de reconhecê-lo também como um profissional que reconhece suas limitações do momento (linhas 7-8). Ag o situa como um profissional inserido num Estado, ainda em busca de uma definição identitária. Por isso, define-o como um sujeito em construção, alguém *em busca* de uma identidade, talvez homogênea e definitiva, ou com

predominância de características mais apropriadas à sua função. Vale frisar que, como vimos no Capítulo I, teorias atuais sobre identidade sustentam que esta perspectiva é sempre mutável, instável e heterogênea, principalmente a partir da ótica da AD.

Assim, ao caracterizar o professor de LM, Ag o constrói como um profissional que tem lacunas a suprir desde a formação inicial, mas que é amparado pela SEDUC (Estado), a fim de se sentir estimulado, motivado a prosseguir na busca de melhor qualificação. Nesse processo, ou seja, nesse momento atual de construção identitária, o alvo é construir, como perfil de professor de LM, um sujeito-professor-leitor.

Talvez por isso, essa visão esteja bastante presente no discurso dos professores, ao enfatizarem a prática da leitura lúdica ou da leitura sem cobranças, que classificam de “Dia D de Leitura”, conforme se observa no recorte abaixo:

(03)

Pq: O que é o dia D de leitura? Quando ele ocorre? Em que dia ele ocorre?

Form: É, a secretaria constatou que havia poucos momentos de leitura nas unidades escolares, que a leitura precisava ser leitura por leitura, e não apenas leitura para fazer uma outra atividade, uma interpretação, uma compreensão, 5 uma análise do texto [Pq: um exercício?], isso, um exercício... então ela estipulou, ao longo do ano, se eu não me engano, 4 dias D leitura: 2 no primeiro semestre e 2 no segundo semestre, em que nesse dia... [Pq: isso consta no calendário? Ouvi falar que isso consta no calendário]... consta no calendário... então nesse dia a escola para para atividade de leitura, que seja o 10 aluno subir no palco pra declamar uma poesia, que seja, eles falam muito, eles fazem muito sarau, qualquer atividade que envolva a leitura, então eles param nesse dia, a atividade escolar, para atividade de leitura.

Como se vê, ao mencionar a cobrança da Secretaria (linhas 2-3), Form, enunciando do lugar do poder (o Estado), procura enfatizar o esforço da Secretaria em tentar ajudar o professor a alavancar esta prática na escola de forma menos mecânica/enfadonha.

As instâncias acima mostram, claramente, que os agentes e formadores corroboram o discurso oficial, que o professor incorpora ou não em sua prática de sala de aula. A defesa dessa perspectiva de leitura pode refletir o esforço do Estado em criar, de alguma forma, um círculo favorável à construção de leitores-sujeito; um sujeito-

professor e um sujeito-aprendiz, visto que a ausência disto é percebida pela SEDUC como uma das *deficiências* no perfil deste profissional, conforme se infere a partir do recorte que segue:

(04)

Pq: Quais são as práticas de leitura e de escrita do professor de português, o que é que vocês percebem sobre a prática de leitura e escrita do professor de português que atua no Tocantins, seja esse professor com habilitação em Letras, seja o professor leigo, como você diz?

5 Form: Com algumas exceções, a leitura do professor de português, ela é deficiente, né, ele volta-se exclusivamente pra, muitas vezes, para o literário e entende isso como algo que supra sua formação, e também especificamente livro didático, nós ainda temos professores que fazem a leitura do LD e entende que isso é suficiente, é, as vezes, eles não percebem que, ééé, o
10 processo de ensino/aprendizagem extrapola isso, ele não percebe como se dá esse processo, ele não percebe como o aluno tem uma forma de aprendizagem diferente [da] dele, ele acha que ele repetir, ele fazer, pedir, solicitar ao aluno é apenas o suficiente para o aluno aprender aquilo, aprender as regras, ele não se detém à questão do cognitivo, há ainda essa deficiência
15 de perceber que existe um ser social, cultural histórico que, que carrega essa história junto com ele pra sala de aula... imagina-se que separa-se a criança em partes cerebrais, essa parte é da historia, essa parte é do português, essa parte da matemática... não percebe que o aluno caminha como um ser, né, como um ser humano mesmo...

Parece implícita, no discurso de Form, a carência de leitura teórica (linhas 6-8) que o professor de LM sustenta, visto que, segundo ela, este se atém mais em ler literatura [de ficção] ou apenas à leitura de LD. Esse posicionamento se justifica porque Form, instigada pelo ofício a extrapolar os limites de sua FI, é formada em Letras e também formadora de professor de LM na FC, o que a estimula a estudar teorias de ensino e de aprendizagem de língua, com vistas a compreender o processo a fim de buscar melhores resultados na reflexão com seus professores. Acreditando na pertinência desses saberes, entende que isso subsidiaria melhor o trabalho de seus professores-orientandos.

A partir da leitura que Form faz de seus formandos (da FC), depreende-se que muitos professores, profissionais, etc. ainda pensam o aluno como um indivíduo que

tem o cérebro compartimentado por gavetas (linhas 16-17), facilmente separáveis uma da outra, ao invés de se compor de variáveis que se entrelaçam dialeticamente na sua construção como aprendiz e como sujeito-professor-agente. Portanto, entende que há necessidade de embasamento teórico sobre ensino e aprendizagem ao professor de LM. Por conta disso, nesse momento, esse profissional é identificado mais pela falta que pela presença de competências, isto é, de elementos fundamentais para a composição de um perfil satisfatório de professor de LM.

Apesar dessa visão, em outra enunciação, Form acredita que a FC está desestabilizando algumas práticas ou concepções equivocadas que fazem parte das crenças de alguns profissionais, como se pode observar no recorte que segue:

(05)

Pq: De que forma os cursos de formação continuada no estado contribuem para otimizar as reflexões do professor de português, pra melhorar as aulas do professor, pra melhorar a competência do professor?

Form: Um dos pontos citados, né, pelos próprios professores, é a questão de como eles estão renovando a prática deles a partir desses encontros... eles, 5 percebendo que às vezes pequenas sugestões têm se tornado em grandes projetos... ééé, a gente têm casos de professores que, com sugestões que nós passamos aqui nos encontros de formação, transforma isso em projetos que envolveu a comunidade... /... está percebendo que ele não é apenas um professor de português, mas ele é um professor que influencia a formação do 10 ser humano, e ele tá extrapolando essa área dele, e ele tem percebido que isso tem beneficiado a sua prática...

Nesse discurso de Form, a imagem do professor não é construída apenas como resultado de assujeitamento passivo, pois, aos poucos, ele assume um papel de sujeito-agente de sua prática, como consequência das sugestões e reflexões que os encontros da FC promoveriam (linhas 9-11).

Mesmo enunciando do lugar mais alto em relação ao do docente (o do empregador, o do Estado), na relação assimétrica de poder, Form também transita pelo lado oposto dessa relação, o do professor, o do empregado. Ela não silencia nem

minimiza as cruciais dificuldades por que passam os professores do Estado, dadas as pressões de várias ordens no exercício da profissão. O professor deve conciliar formação em serviço e falta de tempo para organizar e dar conta de maturar os estudos e as reflexões para implementar a competência profissional exigida, como se pode depreender pelo recorte abaixo:

(06)

Pq: Quais as principais reivindicações do professor em relação ao ensino de língua materna, nos cursos de formação?

Form: Maior tempo

Pq: Maior tempo pra quê?

5 Form: Para eles se dedicarem a estudar, eles se dedicarem a um tempo pra eles se preparem para estar na sala de aula... eles reclamam muito da questão da carga horária de trabalho que é muito grande, das outras atribuições deles, são muitas coisas que acontecem na escola... como eles [professor de português] têm maior carga horária, eles são sobrecarregados nisso, tem uma, 10 a exemplo, uma ação da Naturatins na cidade, eu tenho que fazer porque minha carga horária é maior, tem uma outra ação... então eles se sentem sobrecarregados, né, tem muuuuuita coisa pra eles fazerem, eles falam da questão do processo de aprendizagem, eles falam da questão do dia D de leitura, né, o tempo que se gasta com o preenchimento de diário, e tudo inda... 15 a questão deles é: em que momento eu vou parar, em que tempo eu vou parar para estudar, para eu refletir, para eu refazer, é replanejar, é, em que momento eu vou fazer isso?... eles acham que eles são sobrecarregados nesse aspecto

Ao usar o verbo *achar* (linha 17), Form poderia estar sugerindo a Pq, com essa modalização, um sinal de não-legitimidade do discurso dos professores, pois, se eles *acham*, isto pode ser entendido apenas como o ponto de vista de um dos lados, o do professor, não corroborado pela formadora.

Entretanto, na sequência, Form reconhece que o professor de português, por ter uma carga horária maior que professores de outras disciplinas, acaba sendo praticamente forçado a assumir tarefas que poderiam ser divididas com docentes de outras áreas. Isso reforça, para quem está de fora, que a carga horária maior, que favoreceria o professor em termos salariais, também o desfavorece em termo de melhor aproveitamento de seu trabalho, pois seu tempo deve ser ocupado com atividades, tarefas escolares menos produtivas, restando nada ou apenas tempo ínfimo para estudar,

refletir, replanejar seu ofício (linhas 15-16). Ao dar voz às (justas) reclamações do professor, Form mostra-se solidária aos reais problemas da categoria docente no Estado.

No recorte (06), acima, o professor é identificado como um profissional com reais problemas no exercício da docência. Ele reconhece os impasses de seu ofício e da situação vigente. Por um lado, sabe-se explorado por essa contingência, e, por isto, reclama. Por outro lado, esforça-se para dar conta das exigências a ele impostas. Neste ponto, é preciso ressaltar que, no Tocantins, os professores que participam do programa de FC do Estado, há alguns anos, praticamente não gozam férias de 30 dias. É justamente nesse período que os encontros ou cursos são mais praticados, restando-lhes, quando muito, uma semana, ou menos dias até, de “descanso” antes de retornarem à sala de aula.

Discurso oficial e discurso de P1 e de P2

Dado o viés teórico da pesquisa, podemos dizer que os cursos de FC partem do pressuposto de que a prática docente não é eficiente (e que, também obviamente, a aprendizagem não é definitiva, não se esgota etc.). No Tocantins, isso ganha força com os resultados das avaliações externas, tais como ENEM¹³ (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB¹⁴ (Sistema de Avaliação da Educação Básica), nos quais, nos últimos anos, o Estado aparece sempre em último ou penúltimo lugar na região Norte.

(07)

Nossa expectativa é que essa organização seja uma forma bastante eficaz de ajudá-lo [professor] a **reavaliar** e **redirecionar**, quando necessário, seus conhecimentos e sua prática, para melhor atingir seus objetivos no trabalho com seus alunos (GESTAR II, TP2).

O Gestar é um material didático oferecido pelo MEC e adotado pelas secretarias de educação estaduais que se interessam em implementar, com ele, seu projeto de FC.

¹³ Em 2006, o Tocantins ficou com média em torno de 29,96, entre as escolas públicas. <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm>

¹⁴SAEB 2005: primeiros resultados. <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>

Conforme mostra o recorte (07) acima, esse material serve para (re)orientar os professores tanto teórica como metodologicamente no seu trabalho pedagógico.

Entretanto, é importante se perguntar se os objetivos são traçados pelo professor. Ao usar o pronome possessivo, direcionando o dizer ao docente que lê o documento (seus objetivos, seus alunos), o Gestar declara constituir-se como documento de apoio. Porém, quem define os objetivos? Pelo que o docente diz fazer (nos depoimentos e recortes selecionados), os objetivos podem ser bem distintos do preconizado, ou seja, "desenvolvimento da competência comunicativa do aluno" (PCN, Gestar). O objetivo pode ser, conscientemente ou não, o de levar o aluno a memorizar a nomenclatura gramatical para realizar exercícios de classificação de termos da oração ou para testar a internalização da gramática normativa em concordância com os objetivos dos concursos públicos e vestibulares.

No documento veiculado pela SEDUC, referente à especialização promovida em parceria com a Cesgranrio, esse efeito (desejo) de assujeitamento sem conflitos fica mais evidente. Na apresentação do material (PEREIRA et. al., 2007a, pag. 07), o enunciador dirige-se ao professor da mesma forma que o livro didático o faz, ou seja, identifica o professor como um coadjuvante do processo de ensino/aprendizagem, posto que o interpela a apenas obedecer a comandos (do LD) sem questionamentos, marcando posição:

(08)

O material didático elaborado para este encontro constitui-se de a) um caderno de exercícios para os alunos de cada série do Ensino Fundamental; b) um livro para o professor, com orientações e gabaritos das atividades dos cadernos dos alunos. (p.07)

Para trabalhar com os cadernos, o professor deve dispor os alunos em grupos, para que conversem sobre cada texto [...] (p.07)

Esse enunciador é a voz oficial, portanto, de autoridade, que encaminha o professor a uma prática de observância às condutas desejáveis que a instituição Estado

propõe/impõe, reduzindo nessa enunciação a possibilidade de o professor ser identificado como sujeito, de fato, de sua prática, ao (não) projetá-lo como o que tem controle no planejamento de suas aulas.

Essa forma de interação entre SEDUC e professores, sistematizando sob sua tutela, via Cesgranrio, as ações desse profissional, constrói o professor como efeito de assujeitamento passivo (pacífico), dando-lhe a oportunidade única de repetição empírica, efeito papagaio, ou, no máximo, a repetição formal/técnica (outro modo de dizer o mesmo). Daí o fato de o professor, ao ser inquirido sobre sua prática, identificar, na maioria das vezes, prioritariamente o outro específico (documento oficial da FC) como o mentor de seu trabalho. Ele deixa de se referir aos pressupostos teóricos de sua área, como resultado de reflexão com maior autonomia na relação com os outros, de forma a fazer emergir também efeitos como estes, caracterizados por Orlandi (2003, pag. 54), ao falar da repetição histórica, em que sentidos de já-ditos, reconfigurados, sejam possíveis:

a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

O que pretendemos acentuar aqui é a imagem de sujeito-professor que o documento projeta ao “instruir/interpelar” seu interlocutor (o professor) para o trabalho pedagógico com a língua e como isto vai ser reelaborado no discurso do professor sobre e/ou na sua sala de aula. Isso porque procuramos olhar a relação dialética entre assujeitamento/resistência (ou entre modos de assujeitamento) do sujeito-professor ao discurso oficial, quando é instigado a se posicionar ante suas práticas e crenças de sala de aula. Procuramos compreender os modos de deslocamentos que apontam a emergência do efeito sujeito-complexo, ou seja, de um sujeito que, apesar de sofrer

ininterruptamente os efeitos de assujeitamento passivo ao longo da vida, nas diferentes esferas de atuação, insurge-se contra as imposições com as quais não concorda, mesmo sem saber explicar o porquê; ou melhor, mesmo que não consiga convencer o outro de seu porquê, de sua recusa a reproduzir pacificamente o que lhe tentam inculcar, mesmo quando isto que lhe é imposto ou sugerido possa ser mais produtivo em seu trabalho.

Entendemos que, o professor, ao aderir ao discurso oficial, seja no discurso sobre si e sobre a sala de aula, seja na sua prática de sala de aula, como resultado de uma ação reflexiva, a emergência de um profissional com maior autonomia ganha força. É como se o professor estivesse efetivamente desestabilizando crenças e práticas como resultado de embates entre sua FD e as contingências atuais que o provocam.

Na apresentação do mesmo tipo de material (o da Cesgranrio), dirigido desta vez aos professores do ensino médio (PEREIRA et al., 2007b, pag. 07), a modalização atenua a voz de autoridade, para sugerir ao professor algum efeito de autonomia através da não-imposição, deslocada, porém, na sequência, promovendo, assim, o mesmo efeito (desejo) de assujeitamento pacífico, pelo modo como dialoga com o professor:

(09)

“O caderno de exercícios será usado apenas como material de leitura pelos grupos, por isso ‘é desejável’ que os alunos não escrevam as respostas nele, mas sim no seu caderno pessoal. ‘É importante que o professor peça’ aos alunos para cuidarem bem desse material, que, ‘espera-se’, sejam utilizados também por outros colegas.” [grifo nosso]

É necessário considerar também que talvez alguns professores esperem ou busquem exatamente isto em certos cursos ou encontros na FC: orientações passo a passo sobre que conteúdo selecionar, sobre o que fazer e como fazer para serem mais bem sucedidos em suas aulas. Daí que, para alguns, esse modo de interlocução, com essa linguagem professoral do documento, não lhes pareça estranho.

A naturalização dessa forma de assujeitamento também é informada no discurso do professor (P1), pois fica expressa a necessidade de sintonia com o que é oficial;

porém, mais por um mecanismo de observância passiva que por uma ação refletida e autônoma. Em vez de citar teóricos da Lingüística ou da LA, o professor fala do Gestar, que passa a ser a grande referência teórica:

(10)

Pq: Quais os objetivos do ensino de português na escola?

P1: Olha, segundo é, o **referencial teórico** [grifo nosso], né, um um livro que que chegou agora na nas escolas recentemente, é, é o objetivo, um dos objetivos porque são vários, não é?! É, é trabalhar a, a leitura é, é de, de uma 5 forma que o aluno possa se desenvolver intelectualmente, culturalmente, socialmente, certo! e através de leituras, é, é trabalhar a produção do texto, né, a escrita e dentro da produção escrita trabalhar os recursos lingüísticos, né, é gramática e vem pontuação, é, é concordância, regência e por aí vai.

A formação acadêmica parece perder força quando se trata da prática docente. A Universidade não responderia à prática. Isso também é reforçado pelo Gestar, pelos itens que orientam o documento. Discutem-se concepções de língua e de gramática, concepções de ensino, propostas de atividades, etc. O documento parte do pressuposto de que o docente, por exemplo, pode não saber a diferença entre um ensino produtivo e um ensino meramente prescritivo, o que deveria ser algo óbvio para quem fez licenciatura. O Gestar é, assim, a referência, mas as lacunas que ele, como suporte, não preenche, e que não foram preenchidas antes, aí transparecem, como na resposta enviesada do professor, em (10), a questões para as quais parece ainda não dar conta (linhas 2-4).

Não podemos, porém, afirmar que P1 não saiba traçar e enunciar objetivos mais específicos e explícitos para suas aulas, como resultado de sua reflexão sobre o que estudou e/ou continua estudando. Percebe-se apenas que, dadas as condições de produção da entrevista, no momento da enunciação, P1 não se dispôs a formular, ele mesmo, com que objetivo dá suas aulas, preferindo dar voz à autoridade do documento. Ou seja, P1 não ousou se posicionar como sujeito-agente de seu ofício.

Em relação ao modo de representação desse profissional, como vimos antes, os documentos constroem o professor mais como efeito de assujeitamento passivo que do outro modo, deixando de construí-lo como o efeito sujeito-agente. O próprio uso de pronomes possessivos e verbos modalizadores de possibilidade, reiterados por modalizadores de obrigatoriedade, desconstrói o que o docente sabe para que ele empreenda esforços para fazer diferente. Esse fazer diferente implica fazer melhor, e vem como dizer oficial. É o que se depreende a partir da apresentação do documento Gestar II: *vamos mostrar como esses conteúdos podem e devem entrar nas suas aulas para alunos do 3º e 4º ciclos* (TP1-Linguagem e Cultura). A modalização, feita através da oração de obrigatoriedade *devem*, atenuada como sugestão antes, talvez responda às possíveis buscas de receitas por parte de alguns professores, como se poderá observar no recorte (35), analisado mais à frente.

A pressuposição de que é muito insipiente o conhecimento do professor sobre as possibilidades e implicações do uso da língua constrói discursivamente um profissional despossuído de saberes básicos sobre seu objeto de ensino. Não afirmamos com isso, aqui e agora, que o professor no Tocantins é o que o documento projeta. No entanto, é assim que o documento o constrói, representando esse profissional com uma imagem pouco autônoma de professor, o que, se, por ele, não for problematizada e assim assimilada, tende a mantê-lo mais como um coadjuvante, sempre aquém do desejado, do que como agente no processo de sua FC, que marca posição, com poder de voz, nos discursos que o interpelam. Vejamos como isso também se constrói no recorte abaixo, retirado do Guia Geral do Gestar II:

(11)

C: Quais são as competências esperadas dos professores ao final do programa?

a) Como usuário da língua:

> Reconhecer os usos sociais da Língua, em todas as modalidades, até mesmo como participação política e cidadã.” (GESTAR II/Guia Geral, 2008, pag. 35)

Através de operadores como o usado acima (linha 4, “até mesmo”), configura-se um imaginário de professor ingênuo que não tem noção da interrelação entre língua e vida político-social. Isso é preocupante porque, tacitamente, contribui para o fortalecimento da construção imaginária do professor de um sujeito “eternamente” aquém do desejado, difícil de superar.

O professor, contudo, como sujeito, resiste, transita entre posições tidas como mais ou menos tradicionais. Para isso, não conta apenas a vontade/saber do professor, mas, muitas vezes, as próprias condições de trabalho, que relegam pouco espaço para o planejamento, com carga excessiva de horas e com atividades burocráticas.

Como mostram os recortes (13, 14) abaixo, P2 incorpora o discurso oficial de tal forma que, diferentemente de P1, apaga a marca do outro como enunciador (Referencial Teórico-RT/Gestar), apontado em sequência no recorte (12). Contudo, essa incorporação não nos parece mero efeito de assujeitamento (passivo), mas de um assujeitamento reflexivo, como reflexão e reelaboração à medida que busca melhor aproveitamento de suas aulas:

(12)

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa deve estar voltado para a ampliação da competência discursiva [grifo nosso], proporcionando condições de inserção efetiva no mundo da linguagem oral e escrita. (RT-TO, pag. 261)

(...)

Concepções do Programa

O desenvolvimento da competência comunicativa [grifo nosso] do aluno, o qual se evidencia na oralidade, na leitura e na produção de textos (GESTAR II, 2008, pag. 36-37)

(13)

Pq: Quais os objetivos do ensino de português na escola?

P2: O objetivo do ensino de português? a, a comunicação, a comunicação oral e a comunicação escrita... principalmente a comunicação escrita, é o objetivo principal do ensino de... português...na escola.

Em (13), P2 não deixa de reiterar a fala oficial, visto que, no caderno do Gestar, a ênfase para que o professor desenvolva, no aluno, a competência comunicativa aparece de forma bem destacada, como eco aos PCN. Todavia, a polifonia no discurso da professora comparece apenas como heterogeneidade¹⁵ constitutiva da linguagem, e não marcada como acentua a fala de P1, mostrada anteriormente.

Vale ressaltar que, se compararmos a construção identitária, pelo imaginário dos dois professores, P2, diferente de P1, é quem melhor se constrói como sujeito-agente, ou seja, como uma profissional participativa e inovadora, engajada, sujeito de suas ações, revelando a crença na autonomia do seu fazer e da sua subjetividade, como se depreende a partir de seu posicionamento, abaixo:

(14)

Pq: Certo! Então, como é que você procura atingir esses objetivos que você tá e, e, enunciando aí em suas aulas, dê um exemplo assim de atividade que você faz na sua sala de aula com o fim de atingir esses objetivos que você acabou de elencar aqui.

5 P2: Principal objetivo é a leitura, então, é, eu tenho um projeto, o projeto foi adotado pela, pela escola e a escola toda trabalha com o projeto que é o momento da leitura...então, quando o, é, me, meu aluno é solicitado a ir à biblioteca escolher o livro que ele gostaria de ler, a partir desse momento ele começa a ter o pra [zer], primeiro ele acha, ele vai ler com importância

10 porque foi ele, foi ele que escolheu... depois eu não cobro pra essa leitura, é, eu não cobro essa leitura é, é através de atividades avaliativas, não, eu deixo meu aluno ler, ele lê, quan... e às vezes eu pergunto se ele quer contar a respeito do que ele leu, alguma coisa sobre o que ele leu, o livro, a história do livro, nesse ponto ele fica à vontade, mas, é, o primeiro objetivo é
15 a leitura... eu, como professora de LP, eu quero despertar, despertar no meu aluno o hábito de ler e é por isso que eu uso esse projeto.

Considerando as FD e as condições de produção do discurso, nessa assunção de papel central em seu trabalho/planejamento, através do uso do pronome pessoal *eu*, assumindo-se enunciatador de seu dizer e agente de seu fazer (*eu tenho, eu não cobro, eu deixo, eu uso*), P2 incorpora e reitera também o discurso da SEDUC (materializado no

¹⁵ As formas de heterogeneidade mostrada no discurso são, segundo a Authier-Revuz (2004), “elementos da representação que o locutor (se) dá de sua enunciação”. A heterogeneidade mostrada seria, então, *uma forma de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva da linguagem* (SANTOS, 2009, pag. 03).

texto do projeto de FC), que orienta o professor a “ter capacidade de organizar conhecimentos para a construção e o desenvolvimento de projetos” (Plano de ação/SEDUC-TO, mimeo) e a desenvolver um trabalho docente lúdico, a fim de o ensino se tornar prazeroso para o aluno, o que, porém, insinua seu trabalho reflexivo como profissional:

(15)

“em que o professor se assuma como um mediador do processo educacional entendido como sujeito que ensina e aprende, juntamente com o aluno, [...] no qual a transposição teoria e prática possa ser não um ato sofrível, mas prazeroso”. (*idem*)

Isso justificaria, a nosso ver, a ênfase de P2, em (14), em *proporcionar* ao aluno uma leitura “sem cobranças”, apenas para despertar seu *prazer pela leitura* (linhas 7-16). O problema, porém, é até que ponto a FC problematiza essa orientação do documento, a fim de que, por enunciados como esses, os professores não sejam cooptados, sendo levados a andar em círculos apenas num determinado ponto do processo de desenvolvimento do leitor efetivo.

Por outro lado, no discurso de P2, esse esforço para ecoar o discurso oficial, posicionando-se, a seu modo e, ao mesmo tempo, como sujeito de sua prática, possibilita ao analista entrever como os equívocos próprios da linguagem se fazem presentes na relação conflituosa entre o já-sabido (discurso tradicional) e os discursos inovadores projetados pelos documentos oficiais. Isso fica evidente a partir do modo pelo qual a professora interpreta isso em sua prática, através de seu discurso de sala de aula, tanto na entrevista, como no vídeo (a ser analisado mais à frente).

Observando as transcrições livres da entrevista, no recorte (14), acima, é possível notar, e é importante enfatizar, o zelo, na correção gramatical, do ponto de vista da norma culta, que P2 impõe a si mesma ao se auto-corrigir [*despetar*>*despeRtar*] (linha 15), fenômeno freqüente durante a entrevista. Sua postura reforça o embate dessa

profissional entre suas convicções e seu assujeitamento e sua resistência ao discurso oficial vigente. Isso porque seu discurso atual é atravessado por discursos oficiais também bastante anteriores, que tangem sua formação escolar e acadêmica e suas experiências sobre o que é mais ou menos proveitoso no ensino de língua, não só como sujeito-mestre mas também como sujeito-aprendiz . Isso poderá ser comprovado na análise do recorte (26), mais adiante.

Nas respostas dadas durante a entrevista, P2 interpreta estratégias e concepções de leitura, tais como prática de oralização de texto escrito, transmutação de gêneros (transformar um gênero em outro), sem focar, em primeiro plano, o processo de ensino de leitura como produção de sentidos. Dizendo de outro modo, focando o trabalho de leitura como uma prática/atividade que mobiliza formações discursivas no processo de interpretação do texto, permitindo que múltiplos sentidos sejam construídos pelos diferentes leitores. E isso ultrapassa estratégias de ludicidade, com vista a um ensino “menos sofrível”, conforme orientação do discurso oficial ao qual P2 vive submetida atualmente, indo também além da capacidade de transformar gênero X em gênero Y, sem se levar em conta a funcionalidade comunicativa de cada texto (suas especificidades, seus interactantes, sua temática, seu suporte, etc.).

Caso essa concepção de leitura tivesse sido considerada, P2 faria menção, de algum modo, a essas noções. Esse apagamento se configura, para nós, como um modo de resistência, ou de incompreensão das implicações dessas noções, visto serem noções amplamente veiculadas pelos PCN, que são, também, objeto de estudo durante encontros de FC no Estado. Nossa investigação procurar compreender e explicar, ao longo da análise, o que favorece esse tipo de resistência:

(16)

Pq: Assim, como você poderia descrever uma aula de leitura que você daria. Você tem condição assim de me descrever uma aula de leitura, um exemplo de uma aula de leitura que você já deu?

P2: Um texto?

5 Pq: Sim

P2: Ah, as meu, minhas, as formas como eu trabalho os textos são muitos parecidos... porque as atividades é, é diferenciadas... são é, essas atividades... que você, é, faz uma dramatização e tudo mais... não é possível fazer, a leitura ela acontece, pelo menos, trabalhamos, eu trabalho um texto, pelo 10 menos eu trabalho dois textos por semana

Pq: Ãhã

P2: Então, existe trabalhar o texto é, é de uma forma mais dinâmica, que essa de você colocar o aluno pa representaaar, colocar o aluno para transformar um texto em uma música, colocar esse aluno pra transformar esse texto num 15 num texto de literatura de cordel, do, do estilo literatura de cordel, num gibi e, e, isso só é possível fazer uma vez no mês, no máximo, uma vez por mês

Pq: Ãhã

P2: Ou uma, um, um trabalho desse por bimestre

20 Pq: Certo

P2: Agora a leitura, essa leitura diária, eu trabalho da seguinte forma: primeiro eu chego e falo que nós... o texto que eles vão ler no livro didático que é muito interessante e cito algumas características porque esse texto fala disso xxxx

25 Pq: Ãhã

P2: E, e fala dessa forma, é muito interessante xxxx

Pq: Você começa a despertar o interesse ...

P2: ... despertar o interesse dele contando algumas coisas que têm no texto

Pq: Ah, tá!adiantando, né?

30 P2: Adiantando algumas coisas que têm no texto... a mesma coisa que eu faço também quando eu quero que eles leiam alguma livro que eu acho que é importante pra eles

Pq: Ãhã

P2: É, eu começo a falar, por exemplo, quando eu fui, é, quando eu fui, eu 35 gostaria que eles lessem Mil e uma noites, eu contei e pa, assim pedaços

Pq: ... da história...

P2: E aí... da história... os meninos, hoje da sexta série que é o chamado sétimo ano, e eles correram à biblioteca e foi uma loucura pra locar esse livro e não tinha livro pra todo mundo... nós tínhamos cinco exemplares xxxxx

40 Pq: Então você conseguiu, é xxxxxxxxx

P2: Então, da mesma forma eu trabalho com o texto, eu falo, olha, o texto que nós vamos trabalhar hoje, antes mesmo de dizer qual é a página,

Pq: Ãhã

P2: Ele é assim, fala de disso, tem uma coisa interessante que vocês vão 45 gostar muito...Ah, e eles já perguntam: que texto é, professora? ... e eu falo a página...(Pq: ãhã) aí eu peço que eles façam a leitura silenciosa, e eles fazem a leitura silenciosa (Pq: ãhã) e depois eu peço que leiam em voz alta (Pq: certo) e eu faço questão que todos os meus alunos leiam... então, eu sempre procuro dividir o texto por parágrafo, dependendo do tamanho do 50 parágrafo, ou por período (Pq: ãhã) mas todos têm que fazer uma leitura oral (Pq: fazer uma oralização do texto, é isso?!) ... exatamente (Pq: ok) isso eu faço questão.

A professora posiciona-se como quem conhece (sabe da existência dele) o discurso oficial, que lhe se apresenta como inovador (linhas 12; 46) ou pelo menos

como atual, orientando, também, o uso de dinâmicas, voltadas para a motivação do aluno (para o aprendizado, a escuta e a oralização de texto escrito, etc.). Nesse ponto, podemos observar que os enunciados de P2 reiteram enunciados muito próximos aos encontrados em documentos da FC no Estado. Esses discursos parafrásticos de P2 também podem ser compreendidos como mais um dos indicadores de seu comprometimento com a qualidade de suas aulas, de seu esforço na adesão de sugestões, que poderiam otimizar seu trabalho.

Entretanto, os discursos teóricos sobre leitura como produção de sentidos enunciados nos documentos oficiais e retomados como objeto de reflexão nos encontros da FC, não comparecem, nesse momento, no discurso de P2. Esse silenciamento pode ser explicado como efeito de assujeitamento puro e simples, através da repetição empírica (efeito papagaio), ou da repetição técnica (outra forma de dizer o mesmo); ou como efeito de assujeitamento reflexivo, isto é, de resistência e de adesão ao discurso do outro, ou até mesmo de incorporação de vozes alheias como resultado de reelaboração, por meio de interpretação (repetição histórica) que desloca sentidos. Desse modo, poder-se-ia dizer, como Silva (2007, pag. 04), que a produção de sentidos no trabalho com a leitura parece caracterizar-se mais como produção de silêncio, considerando-se que as referências a isso não foram sinalizadas pela professora.

Nas provocações feitas durante a discussão do texto, como veremos mais à frente na análise do vídeo, as práticas tradicionais de ensino de leitura ganham força. Isso nos leva a considerar uma forma de resistência ou de silenciamento de P2 aos discursos inovadores, por razões diversas. Esperamos, até o final da análise, depreender algumas razões que justificariam essa resistência ou ausência de um discurso ou de uma prática que, de alguma forma, não foram incorporados efetivamente à rede discursiva de P2.

Na perspectiva da AD, sempre estamos assujeitados a discursos que nos constroem no curso da vida, ora mais, ora menos, isto é, ora mais a uma rede discursiva, ora mais a outra; ora dando voz a uns e silenciando outros, ora parecendo filiarmo-nos a discursos mais remotos, ora aos mais atuais. Isso porque, ao tomarmos a palavra, as condições de produção do discurso nos constroem a negociação com esse emaranhado de vozes que povoam nossas mentes. Em vista dessa diversidade de vozes, melhor dizendo, desses diferentes papéis, ou posições-sujeito, que assumimos ao enunciar, o contraditório, em nossos discursos, transparece em nossas identidades; por isso, não são estáveis.

Apesar do assujeitamento que nos domina tacitamente, nessas fronteiras interdiscursivas, sempre é possível o afloramento de sentidos outros, que podem ser acolhidos ou rechaçados por nossos interlocutores. Isso nos levará a repetir essa prática com os outros ou a resistir a elas com os outros, nos embates discursivos que põem em jogo as relações de poder, permitindo-nos outro modo de assujeitamento (menos passivo), posto que efetivado por um modo de adesão em que a reflexão opera resistências e reelaborações de posicionamentos, de forma não ou menos alienada. Em vista disso, neste trabalho, é necessário refletir como essas práticas de leitura têm sido vivenciadas pelo docente, no Tocantins. Para isso, algumas hipóteses serão construídas e discutidas, desde sua FI até o momento presente, na FC, que, presumimos, é efetivada com o propósito de ajudar a reconfigurar a atuação do professor, sempre em busca de atualização, modernização e/ou superação no seu trabalho com a linguagem.

Ressaltando os diferentes modos de assujeitamento e/ou resistência de P1 e de P2, ao discurso oficial, é importante frisar que, em relação a P1, a precarização das relações de trabalho, com contratos no lugar de vagas efetivas, agrava possíveis tentativas de insurreição (resistência). Contratados, os professores são mais assujeitados

também às contradições no trabalho (muitas vezes com tradição autoritária das relações de poder no Estado). P1, com contrato temporário, reitera novamente em seu discurso, o estado/documento oficial como o enunciador principal da voz que o assujeita, através da repetição formal, apagando o discurso de teóricos que leu/estudou durante a graduação, ou seja, de outros discursos que o formaram e que de outro modo também o assujeitaram.

(17)

Pq: Considerando que seus alunos são falantes nativos do português, pra que servem as aulas de língua materna, ou seja, as aulas de português?

P1: Olha, pra aprimorar, né, essa..., o Gestar, né, esse programa que tá que tá sendo voltado pra gente, né, pra gente, nós aperfeiçoarmos a nossa didática as nossas metodologias, né, visa essa questão de... perdi o fio!

Esse apagamento, acima mencionado, fica mais marcado quando, durante a entrevista, P1 perde a linha de raciocínio e admite: *perdi o fio*. Muitos fatores estão imbricados nessa quebra da fala do professor. Todavia, do ponto de vista discursivo, P1 confirma nossa tese de que, como contratado, está mais sensível ao assujeitamento puro e simples (passivo), uma vez que participa de uma entrevista com alguém que julga parte integrante do discurso oficial (a pesquisadora). Nesse aspecto, a identidade discursiva do professor vai ser afetada pela relação que este estabelece com seu interlocutor, como se depreende, a partir desta explicação de Moita Lopes (1998):

É, portanto, a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós (p.306)

Assim, perguntamo-nos: como os professores falam de sua prática? Falam em "eu faço etc." ou respondem com "O Gestar diz" etc., como no recorte (17), acima? É o que veremos mais detidamente na seqüência, ao analisarmos como os professores se

posicionam ao que concerne à sua prática, em relação à leitura e à escrita em suas aulas/planejamentos.

Concepções de leitura de P2

Nesta seção, analisaremos a transcrição (livre) do vídeo de uma aula de leitura de P2, a fim de cotejarmos seu discurso sobre a prática e seu discurso na prática de sala de aula. O objetivo é verificar em que medida há correlação entre o que diz/pensa fazer e o que efetivamente faz, buscando problematizar fatores que predominam nesses conflitos.

Como observa Moita-Lopes (2001), na sala de aula, o professor também decide, pelo aluno, o que deve ser feito. Isso pode ser notado em parte do trabalho de P2 (vídeo), ao estabelecer, para o aluno, o tipo de olhar sobre o texto, direcionando suas respostas, através de perguntas pontuais sobre o texto. Essa prática pode ser depreendida já no discurso de P2, desde a entrevista:

(18)

Pq: Que critério você utiliza para selecionar o LD?

P2: Eu me preocupo muito com os textos, eu acho que o texto tem que estar relacionado com a idade dos alunos. Então, a primeira coisa que eu olho é a qualidade dos textos.

5 Pq: E você considera a abordagem que o LD faz sobre os textos?

P2: A abordagem do livro, a abordagem eu não uso muito, porque eu faço a minha, às vezes eu seleciono algumas e faço também as minhas próprias perguntas, porque algumas perguntas do LD não ajudam [o aluno] a pensar.

Pq: Qual a importância do LD em suas aulas?

10 P2: Nas minhas aulas eu trabalho muito o LD, porque, por exemplo, este ano a qualidade do LD usado é muito boa, a qualidade dos textos é muito boa...

Pq: Você segue a sequência das unidades do livro em suas aulas?

P2: Eu não trabalho as unidades da primeira à última não, eu seleciono

15 algumas, porque tem semana que eu não trabalho com o LD e trabalho com textos avulsos, com jornais...

No discurso acima, o efeito professor-agente manifesta-se através de sua recusa em apenas executar o projeto do LD (linhas 6-7). P2 identifica-se como uma profissional livre para efetuar mudanças, que acredita serem fundamentais, em suas

aulas. Seu discurso também aponta a incorporação de discursos inovadores (SIGNORINI, 2007), como é o caso de concepções de letramento, veiculadas pelos PCN, que põem em destaque usos e domínios da leitura e da escrita na sociedade e no trabalho escolar, em detrimento de um ensino com base em frases e temas descontextualizados (linhas 2-3).

Ao afirmar que usa muito o LD em suas aulas, efeito de assujeitamento às práticas comuns na escola, P2 faz questão de avaliar o material atualmente utilizado: *este ano a qualidade do LD usado é muito boa, a qualidade dos textos é muito boa.* Mesmo assujeitada às práticas correntes de uso de LD, em seu discurso, P2 resiste à subserviência cega ao material, visto que não segue o livro à risca (linhas 13-15). Desta forma, ela manifesta estar discursivamente mais inclinada ao modo de assujeitamento reflexivo. Essa forma de lidar com o já instituído demonstra a resistência do sujeito-professor que se rebela contra tentativas de imposições e/ou crenças em práticas que a experiência docente conseguiu desestabilizar, seja como sujeito-mestre, seja como sujeito-aprendiz, como veremos mais à frente.

P2, ao avaliar a utilização do LD, demonstra certa inclinação aos discursos de autonomia docente. Entretanto, apesar de rejeitar a abordagem do LD sobre o texto, P2, como sujeito submetido continuamente aos modos tradicionais de ensino de leitura, não promoverá, como veremos no vídeo mais abaixo, uma prática diferente à indicada pelo LD. Contudo, é necessária uma ressalva. Por termos filmado apenas uma das aulas de leitura de P2; não seria apropriado afirmar categoricamente que suas aulas são sempre as mesmas e que o que diz a respeito do uso restrito do LD pode não se confirmar em sua prática, numa outra enunciação.

Concepções de leitura e produção escrita de P1

Relembramos que P1, diferentemente de P2, é professor contratado, sem estabilidade na profissão e com apenas três anos de atuação, desde que concluiu sua FI, participando, até a época de nossos contatos, do programa de FC do Estado. Antes de analisarmos suas concepções de leitura e escrita, que emergem do seu discurso, é importante seguirmos, primeiro, algumas pistas que constroem o perfil desse profissional, através de questionamentos feitos durante a entrevista:

(19)

Pq: Você planeja as suas aulas?

P1: Sim, planejo, quando tenho tempo [riso suave]

Pq: Pois é, e como é que você planeja as suas aulas?

P1: Olha, é aquela coisa básica exigida, né, no caderno... sempre isso com 5 habilidades, éé, competências, objetivos, habilidades ou objetivos, né, metodologias, conteúdo, avaliação...

Pq: Pra você saber o que você vai fazer...

P1: Isso.

P1, ao ser indagado sobre o planejamento das aulas, aponta a enunciação de uma posição-sujeito que fala de um lugar específico: o lugar do efeito professor-real, do professor sobrecarregado, o professor da situação concreta a que muitos docentes da escola básica, naquele espaço, estão submetidos. Ao admitir planejar suas aulas apenas quando tem tempo (linha 2), P1 traz para o discurso a realidade de uma prática contingente que se camufla quando o professor entrevistado assume a posição sujeito-professor-ideal.

O sujeito-professor, efeito-professor-real, sobrecarregado, nem sempre consegue dar conta de todas as ações necessárias para exercer seu ofício como gostaria ou deveria. Apesar das projeções que o locutor naturalmente faz frente ao seu interlocutor, a fim de reafirmar sua legitimidade profissional, P1, resistindo a submeter-se a essa encenação, não silenciou o fato de que muitos professores não conseguiam executar religiosamente as orientações para o efetivo exercício da profissão. Dizemos isso porque

planejar também compõe o perfil do professor, conforme parâmetros da FC. Assim, faz-se eloquente a emergência do efeito sujeito-complexo, de que fala Morin (2007). O sujeito-complexo, na sua relação com a autonomia e a dependência, tanto se submete pacificamente como se arrisca, rebelando-se, em dadas circunstâncias, muitas vezes inesperadas, contra certos rituais, ao sair do lugar-comum, ao prejudicar sua aparente comodidade, nadando contra a maré, ou seja, expondo-se a possíveis retaliações.

Ainda no recorte (19), pelo modo como enuncia, ao explicar *como* planeja suas aulas, P1 apresenta-se sensível ao assujeitamento a essa prática, ou seja, à sua legitimidade (linhas 4-5). Em outros termos, P1 assume a posição-sujeito de um professor que cumpre a tarefa de manter o registro tal qual lhe é exigido, mais por obediência a um protocolo, que por uma iniciativa pautada em suas convicções, resultado de reflexões mais amadurecidas.

Quanto ao uso do LD, vejamos o que P1 tem a dizer:

(20)

Pq: Ok, e como é que o livro didático entra no planejamento de suas aulas

P1: Como assim?

Pq: Você usa o livro didático?

P1: Uso, uso não constantemente, mas uma ou duas vezes por semana sim.

5 Pq: É, você não, então você não usa o livro didático como muitos professores usam, que procuram inclusive seguir, né, as unidades do (?), você usa esparsamente?

P1: isso, justamente

Em (20), as contradições próprias da discursividade podem ser mais facilmente reconstruídas a partir do discurso de P1. Primeiro, o LD parece ser percebido, por P1, da forma que o é para a maioria dos professores, ou seja, já está planejado, bastando seguir as unidades na íntegra, obedecendo aos comandos que o livro apresenta; daí, talvez, a surpresa de P1 à pergunta de Pq (linha 1). Todavia, é interessante observar que, ao revelar que não usa o material sempre, mas apenas algumas vezes por semana, P1, no discurso, não o toma como uma receita de aula pronta para simples execução. Constrói-

se, assim, como um sujeito-professor que assume relativa autonomia em sua ação docente.

(21)

Pq: O que é que você tira do livro didático pra aproveitar nas suas aulas?

P1: Olha, eu tiro... os textos, eu aproveito todos, certo, porque, já que tá sendo tão, tão, tão visado, tão, tão falado, e tão discutida a importância da leitura, jamais poderemos desprezar, né, eu não posso desprezar os textos e dos textos tiramos temas, debatemos, interpretamos, o aluno se expressa certo, éé, que mais que eu tiro do livro...?

Pq: Você procura seguir aquelas... por exemplo: o livro didático, em geral, ele trás um texto e trás perguntas, né, você adota essas perguntas ou você elabora perguntas além daquelas ou sobre aquelas?

10 P1: Não todas, não todas, né, não todas porque algumas eu sei que não tão na rea... o aluno vai ter dificuldades de respondê-las, algumas, tá, é, até além da realidade do aluno, daquele aluno, daquela turma, então eu já descarto, mas é claro que elas podem ser trabalhadas, né, em outras ocasiões mais à frente.

Por outro lado, na sequência da entrevista, como mostra o recorte acima, P1 admite aproveitar todos os textos do LD (linhas 2-5). Esse uso irrestrito pode ser explicado ou justificado como assujeitamento passivo, decorrente das pressões vigentes sobre o ensino da leitura.

Pq continua a provocação, a fim de compreender como P1 situa o ensino de leitura em seu trabalho. Seu objetivo é depreender concepções de leitura, a partir da discussão dos textos com os alunos: propondo questões ou seguindo simplesmente as perguntas de compreensão, já feitas no LD. Evidentemente, seria necessário verificar o tipo de pergunta proposta para melhor construção de concepções de leitura, o que não foi possível, pois Pq não conseguiu (ou não quis) controlar o percurso traçado por P1.

Novamente, ainda no recorte (21), P1 posiciona-se com relativa autonomia em relação a isso, ou seja, nega a prática do catecismo, quer dizer, do uso das etapas do livro na íntegra (linhas 10-12). P1, desta feita, admite desconsiderar algumas perguntas do LD sobre o texto. No entanto, pelo modo como as recusa (linhas 10-11), ele deixa entrever, em seu discurso, noções discursivas de leitura. Ele entende que, para o aluno se posicionar em relação ao que leu, é necessário circunscrever-se numa FD, mobilizada

no evento de leitura, a fim de tomar posição no jogo de vozes, embate mais produtivo quando tais vozes são mais familiares que estranhas.

No recorte abaixo, Pq continua instigando P1 a falar sobre seu trabalho com a leitura em sala de aula:

(22)

Pq: Ok, é o que você considera necessário para que ao contato com os textos haja uma boa leitura o que que é uma boa leitura pra você, claro que a gente tem diversidades de textos, né, objetivos de leitura mas, quando que você diz assim: ah agora eu fiz uma boa leitura ou agora eu consegui ensinar ou é é 5 levar o meu aluno a fazer uma boa leitura ou o meu aluno já consegue fazer uma boa leitura, o que é que é uma boa leitura?

P1: Olha, pra mim, é uma boa leitura, é conseguir entender o que leu, interpretar, tirar proveito dessa leitura por que o que tá acontecendo muito hoje em dia é que os nossos alunos eles eles leem uma questão sobre uma 10 questão de compreensão e interpretação de um texto e não sabe o que está sendo perguntado porque tá tendo dificuldade de de interpretação e de compreensão, né, então pra mim a boa leitura funciona, né, é boa leitura quando o aluno consegue entender, interpretar.

Para P1, é, conforme o recorte acima, fundamental que o aluno demonstre autonomia ao ler (linhas 7-8). Por isso, parece defender maior liberdade do aluno ou mais familiaridade com o tema dos textos, a fim de que este tenha condições de mobilizar recursos para sua inserção nessas práticas de diálogo entre si mesmo e o mundo. P1 deixa entrever que, se o aluno não responde a contento as indagações sobre o texto, é porque estaria demonstrando dificuldade de interpretação, inclusive da pergunta, a respeito do que leu.

(23)

Pq: É, hoje na na, no curso de formação continuada éé, alguém fez um questionamento e eu percebi que a turma não deu muita voz, né, a essa pessoa, eu quis falar mas também não consegui, não consegui ter voz é é uma 5 uma professora questionou o seguinte: vocês estavam falando de leitura, que a gente precisa é perceber que a leitura é uma plurali... é é efeito de sentido, ela não é igual, né, cada um tem o todo seu conhecimento prévio as suas condições que permitem ler assim e não assim não é isso, mas aí a professora questionou: é mas quando você vai fazer um concurso se você não conseguir responder de acordo com o comando, você fica reprovado e como é 10 que fica o nosso aluno? E eu senti que silenciaram a professora, né, como é que você vê isso, o que, o que que faz o aluno que é trabalhado nas habilidades de leitura chegar a fazer um concurso e não conseguir responder a

um dado comando sobre determinado texto, o que é que você pensa, o que é que tá acontecendo?

15 P1[Silêncio]: Ééé.. muito compromisso.

Pq: Compromisso de quê, de quem, com o quê?

P1: Olha, compromisso de todos tá, a escola é, é compromissada, direção, coordenação, professor, certo, a família tem o seu compromisso porque num basta só, é, jogar o filho, né, na escola, num acabou, a obrigação dessa família 20 tá, até porque eu eu costumo falar sempre, os pais são os maiores professores, né, eles, eles, eles sããão, ééé eles eles mostram éé aprendizagem, eles eles ensinam [interrup de Pq: eles podem incentivar os a.. filhos] eles são o reflexo, éé refletem, certo, eu costumo falar sempre em reuniões sss é com pais que para eles que eles tem uma uma importância essencial certo,

25 isso tudo [interrup de Pq: na formação do filho] na formação educacional do filho dos nossos alunos, certo, num custa nada o pai ou mãe pedir que um aluno éé anote a lista, faça a lista de compra, por favor, se o ai ou a mãe, né, num tem tanta intimidade com a escrita ou com a leitura, pode pedir pro filho produzir um um texto, né, escrever qualquer coisa, algum recado, pode pedir

30 num final de semana um sábado, num domingo que ele leia um texto: lê isso aqui pra mim, lê essa bula de remédio pra mim, lê o que é que tá escrito aqui naa na receita [interrup de Pq: fazer o aluno...] certo, e o aluno tem que ter o compromisso de de de estudar ele tem os seus diretos? Tem, mas ele tem os seus deveres, e eu acho que é isso que tá faltando éé a ele ter essa

35 consciência, a todos nós, né,, escola, pais e e alunos.

Em (23), P1 ignora o questionamento de Pq sobre leitura como produção de sentidos e sobre o silenciamento da referida professora durante o encontro. Além-se a elencar a responsabilidade de todos os envolvidos com a aprendizagem do aluno (linhas 17-19). A leitura e a escrita são vistas como atividades efetivas de práticas sociais. Por isso, o ensino da leitura ultrapassa, para P1, os limites da sala de aula, cabendo à família, segundo ele, papel importante no letramento dos alunos (linhas 26-27). Podemos, portanto dizer que a visão dessas atividades como práticas de letramento (ideológico) parece mesmo ecoar no discurso de P1.

Contudo, falar com propriedade dessas atividades como práticas efetivas de letramento, dentro da escola, ainda não parece possível para P1. Por isso, ele elenca ações de letramento apenas na família; fora da escola. Isso reforça nossa posição, e a de Silva e Melo (2009 pág. 37-62), quanto à ainda insipiente contribuição de parâmetros e de referenciais curriculares concernentes à metodologia de ensino de língua no âmbito escolar. A FC, para contribuir de forma mais efetiva (frutífera), com os professores,

carece de trazer, para os encontros e cursos, maior discussão e reflexão sobre modos de transposição didática de conteúdos curriculares e de práticas sociais (reais) de uso da linguagem.

Análise do vídeo de aula de leitura de P2

O vídeo da aula de leitura mostra os alunos devidamente sentados em suas carteiras com o livro didático selecionado para o ano letivo de 2007, aberto na página indicada pela professora. Esta pede que os alunos, após leitura silenciosa, leiam oralmente o texto indicado (os parágrafos são lidos por alguns alunos que a isto se dispõem com maior ênfase). Nesse momento, vemos certa convergência entre o que P2, em seu discurso, afirma fazer e o que efetivamente faz numa aula de leitura.

Ao término da leitura, a professora inicia alguns questionamentos sobre o texto: quantos e quais são os personagens da história? Os alunos respondem: o pai, a mãe e o filho. Um dos alunos aponta também o diabo como personagem, mas a professora indaga se ele atuou na história, pois, como ela mesma explica, “personagem é aquele que atua na história, mas se ele foi apenas mencionado por outro personagem, como fica?”, levando os alunos a concluir que ele não faz parte dos personagens efetivos da narrativa. Após esse questionamento inicial, a interação prossegue com as seguintes falas:

(23)

P2: Quem está contando a historia?

Alunos: Narrador

P2: Quem é o narrador?

Alunos: É o filho

5 P2: Que também é...?

Alunos: Personagem

P2: Então nosso texto tem um narrador personagem!

Alunos: Tem

P2: Por que narrador personagem? Porque ele narra e participa da historia

10 (responde ela mesma, acompanhada simultaneamente, porém, pelos alunos)

Alunos: Porque ele narra e participa da historia

A seguir, a professora escreve no quadro a expressão “narrador-personagem” bem como a palavra *cabina*, que aparece no texto, e chama atenção dos alunos para a ortografia desta palavra, enfatizando que os alunos estão acostumados com a palavra *cabine*, vitrine etc., que são de origem francesa, mas que, no português, ressalta ela, deve ser grafada no final com a letra *a* e não com a letra *e*. Depois disso, a professora incita a reflexão dos alunos, relacionando o texto a questões cotidianas, comentando que, na vida, o pessimismo só piora as coisas, formulando, a seguir, outras perguntas sobre o texto:

(24)

P2: Como o pai é?

Alunos: Bruto

Alunos: nervoso

P2: Isso, nervoso, e grita com o filho, não é? Essa forma dele agir melhorou a 5 situação da família ou piorou?

Alunos: piorou

P2: Agora me digam quais as características físicas dos personagens?

Alunos: (incompreensível, pois falam ao mesmo tempo sobre os três personagens)

10 P2: Isso mesmo. Agora me digam como é que o filho, o narrador da história, se sente em relação ao pai?

Alguns alunos respondem parafraseando, outros lendo as orientações do autor do texto, afirmando que, *quando o pai dá um sorriso, o menino fica feliz*, conforme informa o texto. E prossegue, provocando através de perguntas, a interpretação do texto:

(25)

P2: O sorriso demonstra o quê, na relação pai e filho?

Alunos: Carinho, amor

A professora concorda com os alunos e prossegue:

(26)

P2: É, mesmo com a impaciência do pai, de vez em quando ele se preocupa em olhar pro filho e dar um sorriso. Muito bem, agora vocês viram que no final do texto tem algumas palavras com seus significados?

Alunos: É/Vimos

P2: Cada um vai ler uma palavra com seu significado

Há uma disputa entre os alunos para fazerem a leitura (oralização do texto). A professora chama a atenção para o sentido figurado de uma dessas palavras usadas no texto. Na sequência, a professora pede para os alunos responderem a algumas questões sobre o texto, feitas pelo autor do LD, como diferenciar e transcrever trechos narrativos e trechos descritivos do texto.

P2, em (18), posiciona-se criticamente em relação ao LD, defendendo o uso, mas com ressalvas. Acredita não se assujeitar passivamente aos modos de leitura disponibilizados pelo autor do livro, em geral, formulando, ela mesma, perguntas para abordar o texto. Esse posicionamento teórico de P2 difere da sua prática, numa aula específica. Em (23), ao propor aos alunos uma reflexão sobre o texto, P2 acentua prioritariamente aspectos estruturais da narrativa, por meio de perguntas sobre personagens e ponto de vista narrativo, como mostra o vídeo.

Assim, as perguntas de P2, em (23; linhas 1; 3; 9), revelam, como caracterizado por Orlandi (1996a), o tipo de relação que P2 estabelece para a leitura dos alunos: relação do texto com sua organicidade. O discurso de P2 implica inculcar/reforçar no aluno a idéia de que: se é uma narrativa, organiza-se dessa forma, e não de outra, sendo, portanto, necessário diferenciar tal aspecto, encontrando/apontando os elementos fundamentais da estrutura de uma narrativa, detendo-se em apenas dois deles. Reflete-se, na abordagem proposta por P2, sobre o tipo de narrador e sobre as características físicas das personagens, sem a preocupação de problematizar com efetiva ênfase, por exemplo, os conflitos da relação pai/filho/família, aspecto até levantado, mas de forma muito breve.

Pontue-se, também, aqui, que Pq, quando ainda na graduação mas já professora, fez muito isso, aliás, muito do que P2 e P1 fazem. Não há como Pq não se ver nas ações

e nos conflitos dos sujeitos de sua investigação. Reconhece, porém, que permitia, mesmo que de forma enviesada, também efeitos de sentidos não esperados nas suas aulas de leitura. Não é que estivesse conscientemente ensinando o aluno a interagir com o autor, ou com as vozes dos discursos, mergulhando um pouco mais no texto, a fim de mobilizar a FD dos leitores (na época, nem conhecia essas teorias discursivas). É que se envolvia de tal maneira com o discurso dos autores, querendo, por isso mesmo, convencer seus alunos de suas opiniões ou percepções em relação aos textos, que acabava levando os alunos a também “achar” sobre o que liam, o que tornava as aulas bem mais produtivas.

Fora esses estados provocativos e prazerosos de leitura, as aulas de Pq também corriam, muitas vezes, como mandava o ritual do qual ela partilhava à época. Ressalte-se, no entanto, que, hoje, Pq reconhece que a prioridade era impor a sua leitura e não a de desenvolver a do aluno. Ou seja, não estava em foco, em seu exercício pedagógico, observar nem se fazer observar como seu aluno lia, ampliando, para ele, o processo de compreensão. Era necessário partilhar e legitimar sua própria compreensão (a de uma leitora mais experiente, por ser, na época, professora do ensino fundamental), sua interpretação, sua própria leitura. Assim, quando poderia pensar que estava fugindo ao assujeitamento passivo em relação ao LD, estava fazendo valer seu privilégio da posição de poder por ela ocupada, no jogo assimétrico de sala de aula, ou seja, submetia-se a outro assujeitamento, aquele em relação ao relativo poder que possuía.

Se o projeto de leitura para a aula de P2, acima, tinha como meta focar esses aspectos estruturais do texto, a fim de fixar o conteúdo ministrado anteriormente, P2 soube orientar o olhar do aluno para isto, controlando a troca de turno e limitando a enunciação dos alunos. Desta forma, esvaziou o trabalho de leitura como produção de sentidos, ao silenciar ou restringir outros modos de abordagem do texto.

Por outro lado, ela colabora gentilmente com nossa pesquisa, dispondo-se a nos deixar gravar o que considera uma aula de leitura, que, conforme seus depoimentos anteriores, como em (14; linhas 5-6), são, certamente, muito bons. Em outros termos, P2 demonstra não ter consciência de que as reflexões sobre os PCN, por exemplo, em relação ao ensino de leitura, como produção de sentido, ainda não ganharam força nem em seu discurso, nem em sua de sala de aula, naquele momento específico. Mas qual seria a contribuição efetiva dos encontros e cursos da FC e dos documentos oficiais para a prática que P2 defende (de forma pouco esclarecedora)?

Para responder a essa pergunta, é preciso examinar o desenrolar da aula de leitura de P2, tendo em vista algumas questões pontuais sobre seu trabalho, que surgem a partir do discurso operante nesse ritual e do vídeo de uma aula de produção de texto, a ser analisado mais à frente: (1) os elementos canônicos de uma narrativa devem estar sendo o conteúdo ministrado nessa etapa; (2) P2 está imbuída do propósito de fixar, em seus alunos, elementos que considera vitais num texto narrativo; (3) os discursos inovadores que orientam os professores de LM a trabalhar o texto a partir da noção de gênero e da perspectiva discursiva, pouco foram incorporados por P2, talvez por resistir a eles, seja lá por que motivo; ou há uma resistência a eles (daí nem enunciá-los nos recortes por nós analisados), de sua parte, para considerá-los irrelevantes em seu cotidiano, por julgar o tema pouco atraente na prática de sala de aula, visto que a referência de texto que domina pauta-se no tipo e não no gênero textual. Talvez exista, também, a possibilidade de que nem a FI nem a FC conseguiram revelar a P2 o que isso implica na prática. A que prática de leitura e escrita P2 teria sido submetida na FI e na FC? Seja como for, muitas noções, consideradas fundamentais por teóricos da linguagem, foram silenciadas em sua aula de leitura.

Como anunciamos em seções anteriores, ao se confrontarem o discurso sobre a FC, o discurso sobre a prática e o discurso na prática do docente, percebe-se certo desequilíbrio entre o que os sujeitos pensam estar fazendo e o que está, de fato, sendo feito. Esse desequilíbrio resulta, certamente, do esforço desses professores para desenvolver o letramento do aluno; esforço consciente, peculiar ao sujeito do discurso, que se constrói dentro de um imaginário para o qual evoca uma dada coerência que sustente suas verdades. Todavia, o confronto entre esses discursos pode apontar com maior nitidez, a nós e aos professores (pesquisador e pesquisados), alguns gargalos, alguns pontos de conflito que afetam mais, ou menos, o (in)sucesso de seu trabalho.

Esse fato não nos surpreende do ponto de vista discursivo, visto que a contradição é inerente aos discursos e às construções identitárias, jamais estáticas, dos sujeitos, devido aos embates, instados pelas condições de produção, entre as diferentes formações discursivas, que põem em ebulição diferentes forças ideológicas, diferentes enunciadoreis. Essas vozes, que entram em jogo, dialogam e concorrem durante as enunciações, evidenciam não somente a incompletude e a heterogeneidade do sujeito, mas também a opacidade e os equívocos próprios da linguagem, que não é nem transparente nem precisa.

Essa peculiaridade do sujeito e da linguagem é tão crucial para a AD, que Orlandi (1996b) prefere nomear de fatos linguísticos o que muitos chamam de dados linguísticos, devido ao deslocamento que a diferença de terminologia implicaria em relação à historicidade (memória) da língua. Para a autora (p.58), *o dado tem sua organização, o fato se produz como um objeto da ordem do discurso (lingüístico-histórico)*, cujos sentidos não estão inscritos *a priori*. Nós, porém, optamos por *dados*, por acreditarmos que, afinados aos princípios que norteiam pesquisas que contribuem

com a LA, ela se aplica a um material discursivo *gerado* para análise, tendo por isto, evidentemente, sua memória, sua historicidade.

Retomando a reflexão sobre o discurso de P2, é importante destacar nosso posicionamento. Entendemos que as competências de leitura de texto escrito, em cada um de nós, desenvolvem-se por estágios, do nível mais primário (alfabetização, decodificação) até o nível do leitor crítico, tomado como aquele que se posiciona ante o jogo de vozes, frente ao que lê na sociedade (SILVA, 1998). Similarmente, o professor, identificado por sua vez como um constante aprendiz, aberto a novos saberes (FREIRE, 1996), passa por estágios em seu desenvolvimento profissional, pois não existe transposição direta e imediata, para a sala de aula, do que reflete nos cursos e encontros de FC. Evidentemente, isso não pode nem deve favorecer o conformismo; ao contrário, é um dado que deve incomodar o professor a fim de que mudanças mais positivas ocorram.

Tampouco o tempo de serviço do profissional é sempre indicativo de maturidade ou de maior competência profissional no que concerne a se estar aberto a novos saberes e a novas práticas. Pesquisas sobre a prática de professores de LM, como a coordenada por Signorini (2007), mostram, inclusive, que, quanto maior o tempo de serviço, mais sedimentados os saberes do professor, que este coloca à disposição do ensino que ministra. Por isso, opta por fazer aquilo que domina melhor ao invés de tentar desvios/caminhos que lhe pareçam ainda obscuros/inseguros.

Ressaltamos, porém, que não vemos esse tipo de resistência do professor como imaturidade ou falta de competência. Ao contrário, interpretamos isso como um tipo de exercício de sua responsabilidade, ao optar pelo que lhe parece mais seguro em detrimento do que ainda não acredita ou domina. É o que se chamaria, na sabedoria popular, de opção pela prudência em vez de pelos riscos.

Quanto a P2, se nos detivermos tão somente nessa mostra de aula, poderíamos dizer comodamente que o discurso tradicional é o que orienta sobretudo o seu trabalho. No entanto, tivemos oportunidade de entrever também mostras de convergência entre o discurso sobre a prática e o discurso na prática de P2, quanto à incorporação de discursos inovadores e novamente de produção do efeito sujeito-agente. Vejamos, abaixo, recortes de dados gerados pela entrevista (anterior aos do vídeo):

(27)

Pq: E nas suas aulas, como é que você determina os objetivos das suas aulas, das suas aulas de português?

P2: Primeira coisa que eu faço, é, todo início de ano eu tenho uma conversa informal com meus alunos e falo da importância da do ensino da língua

5 portuguesa em sala de aula, e falo também, inclusive, da responsabilidade deles em aprender a língua portuguesa e quais as, os, os principais objetivos para que eles aprendam a língua portuguesa, que às vezes o aluno nem sabe qual é o objetivo dele mesmo, do crescimento pessoal dele, da carreira escolar dele, então eu deixo bem claro pra eles ess, ess, essa importância e o objetivo
10 que eles devem alcançar.

Ao ser interpelada sobre os objetivos do ensino de português, P2 esquivase de apresentá-los, ou porque não tem clareza sobre eles, ou porque não conseguiu defini-los textualmente naquele primeiro momento. Por isso, resvala para a divagação, posicionando-se, porém, como sujeito-agente, como o sujeito que faz (linhas 3-5). Em vista disso, Pq continua a provocá-la a explicitar os objetivos de sua aula:

(28)

Pq: Certo! Então como é que você procura atingir esses objetivos que você tá e, e, enunciando aí em suas aulas, dê um exemplo assim, por exemplo, de atividade que você faz na sua sala de aula com o fim de atingir esses objetivos que você acabou de elencar aqui.

5 P2: Principal objetivo é a leitura, então, é, eu tenho um projeto, o projeto foi adotado pela, pela escola e a escola toda trabalha com o projeto que é o momento da leitura...então, quando o, é, me, meu aluno é solicitado a ir à biblioteca escolher o livro que ele gostaria de ler, a partir desse momento ele começa a ler o pra, primeiro ele acha, ele vai ler com importância porque foi
10 ele, foi ele que escolheu... depois eu não cobro pra essa leitura, é, eu não cobro essa leitura é através de atividades avaliativas, não, eu deixo meu aluno ler, ele lê, quan... e às vezes eu pergunto se ele quer contar a respeito do que ele leu, alguma coisa sobre o que ele leu, o livro, a história do livro, nesse ponto ele fica à vontade, mas, é, o primeiro objetivo é a leitura... eu, como
15 professora de LP, eu quero despertar, despertar no meu aluno o hábito de ler e é por isso que eu uso esse projeto.

Porém, na segunda resposta, ainda em relação aos objetivos das aulas de português, P2 é incisiva ao pontuar que o objetivo de suas aulas de português é a leitura (linha 5). Pelo modo categórico como enunciou o objetivo, o enunciado teve efeito de desenvolvimento da competência de leitura do aluno. Mas o que nos chamou também a atenção e reforçou tal efeito, nesse recorte, foi a referência enfática de P2 ao projeto por ela criado (linhas 6-7), o qual, de tão produtivo na sua avaliação, foi adotado por toda a escola onde atua (o momento da leitura). Tem como objetivo proporcionar experiências positivas de leitura, envolvimento prazeroso, entre leitor e livro, dada a não-cobrança da leitura feita pelo aluno, conforme palavras da própria professora:

(29)

... depois eu não cobro pra essa leitura, é, eu não cobro essa leitura é através de atividades avaliativas, não, eu deixo meu aluno ler, ele lê, quan... e às vezes eu pergunto se ele quer contar a respeito do que ele leu, alguma coisa sobre o que ele leu, o livro, a história do livro, nesse ponto ele fica à vontade...

De fato, durante a gravação da aula em vídeo, os alunos confirmaram essa prática nas aulas de P2. Ela mantém uma mesa ao fundo da sala com livros de literatura infanto-juvenil que eles podem escolher à vontade e levar um para casa por uma semana, sem compromisso de falar sobre ele ou de discuti-lo na sala e/ou para a professora, a não ser que seja de livre e espontânea vontade.

Nessa prática específica, a concepção de leitura parece ser mesmo aquela bastante veiculada na mídia: *ler é viajar*, de preferência viajar sozinho, sem ter que dar satisfação do percurso feito, como geralmente era/é feito na leitura dos paradidáticos por muitos professores, inclusive o que foi também muito praticado por Pq, enquanto professora em ensino fundamental e médio. Questionar o aluno sobre o que leu, instigar o aflorar de sentidos sedimentados e novos, ensinar modos de interação entre ele, leitor,

e autor, através do texto, mobilizando suas FD, parece ter aqui, em certa medida, conotação negativa para P2.

Em (29), parece que P2 só se sente legitimada a orientar e/ou controlar os sentidos produzidos apenas em sua sala de aula. Ou receia tentar orientar e/ou controlar a leitura fora de sala, temendo despertar o desinteresse dos alunos por essa iniciativa tão cara à escola, que P2 sabe/julga fundamentais para o desenvolvimento de componentes da prática de leitura: ler pelo prazer de ler.

P2 não deixa de ter razão, ao promover essa familiarização/intimidade do aprendiz com o livro/texto. Se isso só não basta, temos que admitir, porém, que é um começo, uma iniciação para a formação de um “leitor voraz”, no sentido quantitativo, pelo menos. Assim, para P2, o incentivo à leitura solitária seria uma importante parte do processo de formação do sujeito-leitor na escola básica. Por outro lado, há de se reconhecer que, à medida que o sujeito-aluno está munido de algum arsenal que o capacita a ler com mais aprofundamento os textos, as vozes que o constroem como sujeito-leitor acabam minimizando essa idéia de leitura solitária.

É necessário frisar que, conforme os PCN, a questão da leitura na escola vai muito além do contato e da familiarização com determinados gêneros discursivos. É necessário que o aluno aprenda a se posicionar frente às vozes com as quais interage (ou, dizendo de outro modo, pelas quais é interpelado), e que tenha oportunidade de manifestar aos outros seu posicionamento ante aquilo que lê. Evidentemente, se não for instigado em casa a uma leitura mais refinada e se a escola não promover esse desenvolvimento, o ensino de leitura continuará deficitário.

Na forma como a leitura é encaminhada no vídeo, não aparece discordância entre P2 e alunos durante o comentário que tecem sobre o texto, exceto no caso do *diabo* como personagem. Não há questionamentos mais significativos sobre o texto.

Parece que tudo pende, ainda, mais para a superficialidade, tal qual a metáfora do texto como *iceberg*, explicitada por Dascal¹⁶, em que só se vislumbra (aborda) a ponta do *iceberg*, isto é, transpondo-se para nosso terreno, pouco se avança para além da decodificação, mesmo quando o comentário toca (de leve) os conflitos sociais propostos pelo autor do texto (a rudeza do pai, a carência do filho, os problemas familiares, as dificuldades financeiras etc.).

Já é lugar-comum dizer que o texto vira pretexto para estudos específicos de linguagem, silenciando a possibilidade de múltiplas produções de sentidos entre os locutores. Mas, vale questionar, novamente, até que ponto P2 experienciou, na FI e/ou na FC, leitura como produção de sentidos, e não apenas como mera decodificação? Os PCN explicitam com exemplos essa noção de leitura? Como mencionado anteriormente, o LD cristalizou de tal maneira, para o professor, formas de abordar o texto que, mesmo pensando estar fazendo diferente, ao dispensar as perguntas feitas no livro, e fazendo as suas próprias, P2 reitera, em muitos pontos, a metodologia do LD.

A AD vai analisar isso como o efeito ideológico, ou seja, o efeito das formações discursivas que limitam (quando o professor não consegue se insurgir contra a força da rotina) a liberdade da prática de sala de aula do professor. Mesmo afetada por novos discursos e manifestando o efeito sujeito-agente em determinados momentos, ao tentar assumir posição contrária ao que está naturalizado, ressoa, nessa prática específica de P2, o discurso de outras enunciações, que cristalizaram, em sua memória, formas canônicas de abordagem de determinado gênero/tipo de texto.

¹⁶ cf. Koch 2002, pág. 18.

Assujeitamento passivo *versus* reflexivo

É esclarecedor iniciar o tópico, apontando aqui a crítica, registrada em nosso diário de campo, feita por uma professora, durante um dos encontros da FC, no qual estivemos presentes. Segundo ela, *aqui todos falam que a leitura deve ser priorizada nas aulas [de português], mas olha aqui no calendário como está marcado o dia da leitura! Se a leitura fosse mesmo priorizada, não precisaria ter um dia específico.*

Indagamos sobre o que acontecia nesse dia e soubemos que as escolas suspendiam as demais atividades para que os alunos se dedicassem inteiramente à leitura de um livro de sua escolha, ou que constasse na biblioteca, ou que ele mesmo trouxesse de casa, tal qual informou também a formadora da SEDUC no recorte (03) já analisado. Nesse dia, tanto poderia haver discussão sobre livros, como o aluno poderia apenas dedicar-se a ler o que quisesse dentro desses limites, evidentemente.

A crítica dessa professora pareceu resultar da concordância e reiteração dos demais professores e do coordenador do encontro sobre a primazia do ensino de leitura em relação ao ensino de gramática pela gramática. Ela se incomodava por todos dizerem amém ao discurso oficial dos PCN e do Gestar, via SEDUC, vendo-se, porém, a SEDUC obrigada a estipular um dia especial no calendário para essa atividade. A professora se insurgia, assim, contra o que lhe parecia demagogia no discurso dos colegas.

P2, nesse mesmo dia, criticou, por seu turno, o discurso, que vem se fortalecendo nas escolas, contra o ensino de gramática. Segundo ela, *o ensino de gramática ajuda o aluno a falar e a escrever melhor*, do ponto de vista da língua culta (nota de diário de campo). A coordenadora lembrou que os PCN censuram o ensino tradicional de gramática, mas orientam que sejam feitas análises lingüísticas contextualizadas concomitantemente ao estudo do texto.

A questão, a nosso ver, é que essa idéia, promovida em grande escala pelos PCN, não foi vivenciada pelos professores enquanto sujeitos-alunos. Logo, o que está cristalizado em seu imaginário como ensino de língua é mesmo a dicotomia leitura *versus* gramática. Se foi aprendendo assim que eles se formaram professores, insistem em acreditar que ainda é assim que seus alunos devem estudar a língua: *se foi bom pra mim, é bom para meu aluno*, apesar do que ouvem ou leem sobre didática de línguas. Isso também é uma forma de resistência, alimentada por crenças cristalizadas há mais tempo. Ou seja, ainda não compreenderam bem a dimensão dessas implicações: dicotomia *versus* contextualização. A FI não conseguiu, e muito menos a FC tem conseguido, desestabilizar tais crenças e práticas de muitos desses professores.

Essa visão nos é confirmada também por um outro dado, surgido numa das aulas que Pq ministrava para professores que buscavam uma segunda graduação. Uma professora-aprendiz, que também é coordenadora nos encontros da FC do Estado, ao discutir o tema, foi enfática ao afirmar acidamente: *eu leio, eu ouço, eu questiono, mas até agora estou por conhecer alguém que me mostre, na prática, o que é esse tal ensino contextualizado de gramática*. Esse seu questionamento foi ecoado pela maioria da turma.

O posicionamento de P2, no encontro, ao qual vimos nos referindo no parágrafo anterior ao acima, é reforçado por outro dado gerado durante a entrevista que nos concedeu:

(30)

Pq: como você trabalha a língua de prestígio na sua sala de aula? Como você se percebe trabalhando isso?

P2: inclusive eu relatei nesse texto aqui... porque nós recebemos um texto falando do, da dinâmica do português, né, que ela [coordenadora do encontro] 5 nos deu aqui no curso do Gestar, e ele fala da questão que o aluno traz uma bagagem cultural e que a maioria dos teóricos falam que você deve ter cuidado e... que você não pode corrigir a criança, que você não pode isso, que não pode corrigir aquilo.... **eu penso de forma diferente, tanto é que eu acho assim, é.... eu tive uma experiência pessoal e eu sempre falei assim,**

10 se um dia eu for professora _ porque esse não era o meu objetivo _ é como se diz assim.... caiu de pára-quedas, eu não tinha outra opção, eu tinha que fazer uma faculdade, fiz o que tinha que fazer, mas, eu tinha vontade de fazer Direito, comecei a fazer Matemática, eu era professora de Matemática, é paixão, eu adoro Matemática, e aí eu era professora de Matemática, na época

15 eu era casada e o marido não deixava eu estudar à noite, eu tive que ir pra outro curso aonde tinha Letras e outros cursos e eu preferi Letras... depois eu passei a gostar do curso de Letras no terceiro ano...[Pq – certo!] e, eu acho o seguinte, é, **eu tive uma experiência que eu falo assim, se um dia eu tiver de ser professora eu não vou deixar acontecer isso, porque eu acho que o**

20 **aluno vem pra escolar pra aprender, aperfeiçoar o que ele traz, e se eu tenho que aperfeiçoar, aperfeiçoar já diz, né, fazer o correto...** e eu sempre falava, tinha uma expressão que eu dizia sempre: **é muito mais melhor**, e eu nunca fui, eu falava isso o tempo todo na sala, porque eu gostava muito de conversar e minha professora nunca... e... numa festinha na

25 quinta-série eu fui motivo de gozação, pessoal ficava, muito mais melhor, aha, e eu não sabia em quê que eu estava errando, aí eu ficava assim, **muito mais mió**, aí os meninos sorriiiiiindo, aí eu achava que eu tava errando na palavra melhor, **mió, milhor**, entendeu? Não sabia qual era o erro, e aí todo mundo sorrindo assim de mim, tinha gente que dava aquela gargalhada,

30 aquela coisa, aí depois que eu cheguei em casa, minha irmã, comecei a falar pra minha irmã, e sempre que eu falava pra minha irmã, minha irmã começava a ficar me enchendo o saco e não me falava por que, e nem minha professora... então eu acho assim, que ela vem pra escola, tudo bem que ela traz uma bagagem cultural que nós vamos, ééé, cultura não é usar a língua

35 erradamente, acredito que seja isso quando as pessoas colocam...
Pq: de cultura valorizada, é isso?
P2: exatamente, a cultura valorizada, né, porque aquilo que é valorizado é que nós não devemos tirar, e, eu falo assim, que eu acho assim, se minha professora tivesse me chamado, tivesse me falado, lá, é: não é o que se diz, é

40 como se diz... tivesse dito que não era o “muito *mais* melhor”, não tinha esse *mais*, que o *melhor* já traz essa bagagem, né, de sentido, eu tinha certeza que não teria sido constrangedor pra mim, porque eu sei que ali é um ambiente de educação, eu tô ali pra aprender, não é?! Então eu sempre falei, eu acho, eu não concordo com isso, eu acho que deve ser trabalhada, não é o

45 que você vai dizer é como você tem que trabalhar isso aí com a criança....
você tem que trabalhar a linguagem de prestígio...

O discurso de P2, em (30), como melhor sugerem as partes destacadas em negrito, é muito instigante para um pesquisador voltado para análise do discurso pedagógico sobre ensino de língua e sobre a sala de aula, pois há muita coisa para se considerar. Discutiremos pontos, para nós, mais pertinentes. Primeiro, P2 posiciona-se contrariamente aos discursos correntes sobre a primazia do texto em detrimento da gramática, no sentido tradicional dessa dicotomia. Segundo, em outros recortes, o texto é/foi tomado por ela como primordial em suas aulas. Terceiro, nesse recorte específico (30), P2 nos fornece possibilidade de entrever vozes oficiais e de sua experiência

discente que se debatem em sua avaliação sobre o que é mais proveitoso no ensino de LM.

Neste ponto, porém, é salutar enfatizarmos nossa releitura/reformulação sobre a construção identitária de P2: como sujeito-cônjuge, submeteu-se à vontade do marido e mudou de área na profissão (linhas 13-16). Mesmo não atuando na área de sua *paixão*, seu compromisso profissional não foi abalado. Isso porque, como já projetava enquanto sujeito-aprendiz, dada a experiência traumática que teve com o uso não-culto de uma estrutura lingüística (linhas 26-28), ela faria, como sujeito-mestre o que esperava que seus professores tivessem feito, em tempo de evitar-lhe um trauma (linhas 18-21). P2 projeta-se assim como alguém que reflete bastante em muitos momentos sobre suas ações e suas práticas de sala de aula.

Vemos, aí, como as vozes sociais, dos interdiscursos atravessam o seu. Essas vozes não só discriminam, mas também depreciam abertamente as variedades menos ou não cultas, unidas às vozes oficiais que advogam (ou advogaram) a predominância, no ensino de LM, de um modo único e correto de ensinar e usar a língua. Essas vozes compõem formações discursivas, com suas forças ideológicas, que condicionam/favorecem a resistência de P2 a outro discurso oficial: o discurso oficial atual (ou parte dele).

Dizemos isso porque, num passado não muito remoto, já houve predominância de um discurso oficial de ensino de língua, cuja primazia da gramática descontextualizada esteve nele fortemente inscrita, direcionando um ensino pautado mais em taxionomias e nomenclaturas (NEVES, 2003, pág. 29) que nos usos efetivos e contextualizados da língua. Nessa época, mais precisamente até os anos 80, aqui no Brasil, tal expressão, *gramática descontextualizada*, ainda não era largamente empregada ou até mesmo assumida.

Nesse tipo de discurso oficial sobre ensino de língua, a voz do gramático (e não a do lingüista) era imperativa. O discurso oficial da atualidade, contrariamente, está fortemente impregnado de teorias da Linguística Textual, de teorias de gênero, de teorias do discurso, em que o texto toma relevância em detrimento do estudo descontextualizado de gramática. Nesse tipo de abordagem, a gramática só tem sentido aplicada ao texto.

A partir do que foi mostrado acima, construímos uma imagem de P2, como sujeito cindido pelo inconsciente, afetado pelo real da língua, a historicidade, que se move, em seu discurso, entre diferentes formações discursivas. Consequentemente, em algumas de suas enunciações, acaba resvalando para o contraditório, impossível de se apagar no cotejo dos recortes. Entretanto, se levarmos em conta que, se P2, como qualquer sujeito, sempre interpelado ideologicamente pelas condições de produção do discurso, tivesse sido provocada a refletir sobre o fenômeno com mais distanciamento, como o faz Pq, provavelmente pontuaria melhor em que circunstância uma e outra abordagem mereceriam sua maior atenção.

P2, assim como P1 e Pq, é uma profissional em processo contínuo de aprendizagem, de (re)construção identitária. Daí que esta pesquisa, balizada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da AD, espera não incorrer no equívoco de interpretar o discurso de P2 e de P1, a fim de imprimir-lhes um rótulo (estático) identitário com conotação desfavorável. Ao contrário, espera compreender como seu discurso produz sentido e como este favorece suas construções identitárias, empenhando-se em pontuar cadeias discursivas que o tecem (e o justificam), e, também, em que medida novos sentidos afloram, e em que condições isso se mostra possível, explicando/orientando tais formulações os desajustes e reajustes entre teoria e prática.

Devemos admitir, porém, que as análises acabam por projetar imagens de profissionais mais ou menos afinadas com o imaginário social, ou seja, com o que é esperado (valorizado ou desvalorizado) pela sociedade em relação ao perfil idealizado de um professor de português. Apesar de sermos mais experientes, nós, também, não temos como fugir às arapucas que o uso da palavra implica.

No entanto, se a reflexão aqui desenhada permitir a descrição e a compreensão de um problema específico, e mais ainda, se vier a propor ou provocar mudanças, no sentido de avanços, no trabalho pedagógico com a linguagem, terá cumprido seu papel, como um trabalho a contribuir com a LA. Tal contribuição, mesmo que seja apenas em contexto específico (situado), trará, certamente, outras e mais outras. O mais importante é, sem dúvida, contribuir para esse processo.

Tipos de texto *versus* gêneros textuais

Os gêneros textuais diferem dos tipos textuais em muitos aspectos. Daí a classificação dessas duas noções em aberta e fechada. Os tipos são categorias fechadas, formas cristalizadas e em número menor, enquanto que os gêneros, dada sua funcionalidade, são categorias abertas, pois, a cada avanço tecnológico e mudança social, novos gêneros surgem, a partir dos já existentes, para novos modos de comunicação/interação social, sendo, por isso, os gêneros textuais as realizações concretas dos tipos textuais (MARCHUSCHI, 2002).

Trabalhar apenas da perspectiva do tipo textual bitola a dinâmica do uso da língua, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Tipos textuais cristalizados como narração, descrição, dissertação, argumentação, injunção etc., entrecruzando-se muitas vezes, realizam-se concretamente em diferentes gêneros, escritos ou orais (artigos, ensaios, notas, resumos, resenhas, monografias, teses, gráficos, mapas,

formulários, receitas, bulas, rótulos, anúncios, manchetes, reportagem, fábulas, contos, crônicas, poesia, anedotas, charges, tirinhas, bilhetes, cartas, e-mail, conversas, bate-papo, telefonema, debate, palestra, aula, seminário, conferência, reunião etc.). Como cada gênero atende a uma necessidade específica de comunicação, vai delineando suas próprias especificidades de uso, levando em conta temática, interlocutores, suporte etc. Não há como se explorar, por exemplo, as várias possibilidades de realização de uma descrição, dissertação ou narração (tipos privilegiados no ensino de LM por muitos professores) nem o entrecruzamento desses tipos, comum de ocorrer na comunicação, sem se tomar o gênero como referência para o ensino, mesmo considerando que a maioria de nós foi ensinada tradicionalmente a partir da noção cristalizada de tipo e não de gênero.

Disso decorre, por exemplo, o desprestígio que a poesia/poema sofre em muitas salas de aula, pois é um gênero com função social específica de escrita e de leitura e perde o sentido quando trabalhada pelos mesmos parâmetros de leitura e escrita de outros gêneros. A poesia é lida socialmente pelo deleite estético, pelo impacto que pode gerar no leitor, pela pluralidade de sentidos que promove, através de sua apreciação estilística e temática ou mesmo pela apreciação crítica de sua inexpressividade estilística. A escola tradicional usa, muitas vezes, a poesia/poema para qualquer coisa, menos para essa função social que ela tem. As simulações de comunicação envolvendo gêneros textuais mais recorrentes ou prestigiados socialmente seriam bem-vindas na sala de aula, desde que se considere e se consiga perceber a diferença de parâmetros de leitura e de escrita entre eles, considerando-se a funcionalidade deles dentro e fora da escola.

Discussões e pesquisas na área de LA vêm sustentando que o ensino de língua se torna mais produtivo quando se parte de categorias menos fechadas, pois mais próximas

da realidade de uso. Por isso dizemos inicialmente que a referência apenas ao tipo bitola a dinâmica da língua. Essas referências são encontradas nos PCN, reiteradas no RT-TO, e explicitadas no documento do GESTAR II. Considerando que a FC objetiva discutir novas metodologias e atualizar o trabalho com a linguagem na sala de aula, é de se esperar que P1 e P2 estejam em contato com essas noções e com as implicações do uso de uma ou de outra referência (tipo ou gênero textual) no ensino de LM.

No recorte abaixo, revisitamos o que foi analisado, em seções anteriores, sobre a não-referência à noção de gênero, conforme orientam os PCN, no trabalho com texto em sala de aula:

(31)

Pq: Que gêneros de textos são privilegiados em sua sala de aula?

P2: eu gosto muito é, eu trabalho muito e meus alunos e também, dependendo da série, né, os, sim eu gosto muito de trabalhar com os meninos de sexto ano, de sétimo ano, a crônica, porque é possível se relacionar com o dia a dia 5 dele... com os meus meninos de nono ano, eu, eu, gosto muito do texto jornalístico, porque o jornal, por exemplo, eu trabalho muito com a Veja, textos da Veja, e eu acho que o jornalismo, mudou muito, né, o texto jornalístico, não é?! Ele não é mais informativo, ele é argumentativo em grande parte, e eu quero despertar esse lado deles, não é!... de questionar, de 10 argumentar... então eu gosto de trabalhar muito esse tipo de texto com eles... e, no oitavo ano, eu gosto de texto de obras literárias.

Apesar de enunciar *crônica*, *jornal*, a referência a tipo textual (linha 10) ainda é muito presente no discurso de P2. Todavia, não podemos afirmar com segurança que ela não tenha conhecimento da orientação dos PCN, quanto às implicações apenas desse tipo de abordagem, visto que nos confirmou durante conversa informal que conhece os PCN, que foi tema dos primeiros encontros no projeto da FC do Estado. Além do mais, o texto do Gestar não deixa de reiterar enunciados dos PCN.

Mais uma vez entendemos que o silenciamento desse discurso em P2, ao usar a terminologia *tipo* de texto (linha 10) em vez de gênero, mesmo tendo sido esta a terminologia enunciada na pergunta de Pq, sugere-nos a resistência de P2 para o que

consideraria, talvez, mera questão de nomenclatura, o que a teoria de gênero, evidentemente, não corrobora. No entanto, há outro dado que melhor pode desestabilizar ou corroborar essa compreensão:

(23)

Pq: O que você costuma ler?

P2: gosto de ler literatura... leio Veja.... não leio [texto] teórico

A partir da fala acima, depreende-se que P2 não interage com teóricos através de textos acadêmico-científicos. No entanto, as vozes dos teóricos atravessam vários textos com os quais lida (PCN, RC-TO, Gestar, materiais distribuídos pelos coordenadores de encontros, cursos etc.), mas ela não os interpreta como textos teóricos. Em vista disso, entendemos que as concepções anteriores acerca de texto são mesmo as predominantes na prática de P2. Apenas parte dos discursos inovadores parecem incorporados ao seu discurso e à sua prática, sendo que esta parte é a que mais se coaduna com seu saber já cristalizado, e cristalizado há mais tempo.

Concepções de escrita de P2

Apresentamos a transcrição do discurso de P2 durante uma aula de produção de texto (gravada em vídeo), para alunos de 6ª série (7º ano). A atividade foi realizada na quadra de esporte de uma escola, localizada num dos bairros da cidade de Araguaína, cujas proximidades estavam sujeitas à difusão sonora de diversas fontes. O vídeo inicia com os alunos sendo convocados, por P2, a participar de uma atividade de produção textual. As ações realizadas consistiram de: (1) distribuição de frases numeradas de 1 a 7 entre os alunos da turma, cada uma com um personagem diferente de contos infanto-juvenis; (2) formação de sete grupos de acordo com os números de 1 a 7; (3) orientação dada aos grupos pela professora:

(33)

P2: vocês viram que em cada grupo, cada aluno tem uma frase com um personagem diferente, não é?

Alunos: vimos/foi

P2: então cada grupo vai criar uma história com seus personagens

As formas de abordagem e os incentivos da professora foram sendo passados, a cada grupo, alternadamente. Isso tudo acontecia dentro de uma quadra coberta, apesar do barulho que vinha do lado de fora da escola. É interessante ressaltar que, mesmo com todo aquele barulho, os alunos não se dispersavam; pareciam assujeitados pacificamente às contingências do local onde a escola está situada.

(34)

Grupo 1

P2: vocês têm uma aula para fazer uma história só com esses personagens, vão ter que inventar uma história com esses personagens, ok! [após o grupo nomear p/ a docente seus personagens]

5 Grupo 2

P2: vai dar uma história excelente; vocês vão fazer uma história com esses personagens... um dos personagens conta a história, vocês vão escolher, quem lembra? do narrador personagem, do narrador observador...

Grupo 3-

10 P2: vocês vão escrever uma história com esses personagens, lembrando que nós trabalhamos narrador... uma história com o narrador.... não esqueçam, esses são os personagens...como vocês vão contar? Vocês vão escolher... um dos personagens conta a história, ou vocês... uma outra pessoa que é o narrador observador ... e do narrador neutro, lembram?

15 Grupo 4

P2: Quais são os personagens de vocês?

(Alunos e P2): Boneca, o anão, a Cuca do sítio, Joãozinho (do João e Maria), o Caçador (do Chapeuzinho Vermelho), o Atchim e o Rabicó [os alunos nomeiam e a professora confirma], isso... não esqueçam dos elementos da narrativa que nós já estudamos, né?! tem que ter personagem, que tipo de personagem vocês vão trabalhar, que foco narrativo vocês vão colocar: vocês vão escrever em primeira pessoa ou em terceira pessoa?... se forem escrever em primeira pessoa vocês vão escolher um desses personagens para contar a história; se for em terceira, alguém contando a história desses

25 personagens, não vão esquecer... aí vocês têm uma aula pra escrever essa história

Grupo 5

P2: Quais os personagens?

[alunos: Peter Pan, Yasmim, Rainha Malvada, Rapunzel, e a Baleia lá do 30 Pinóquio] [sorrindo, a professora repete os nomes], P2- a Pequena Sereia.... lembra dos elementos da narrativa, não é?! nós trabalhamos já aqueles elementos: narrador... em que pessoa vocês vão fazer o texto [espaço, tempo, os alunos completam], um conflito...muito bem

Grupo 6

35 [alunos nomeiam seus personagens: Gepeto, Barba- Azul, Príncipe, da bela adormecida, a Madrasta]

P2: vocês vão fazer um conto infantil só, no papel separado...não esqueçam dos elementos aí, e os elementos da narrativa que nós trabalhamos, tão lembrados? narrador, tempo, espaço, conflito...definir bem direitinho...

40 aluno: vale ponto?]

P2: lógico! vale ponto na sua aprendizagem!

Grupo 7

[alunos nomeiam seus personagens: Prático, Dunga, Emilia, Branca de neve]

P2: ele chegou atrasado [falando a respeito de um aluno que chegou depois 45 da divisão dos grupos], ele vai escrever a história, aí vocês vão elaborar um conto com esses personagens, não esquecendo de ressaltar os elementos da narrativa, que são todos os elementos que nós estudamos, que são... personagens... o que mais?

[alunos: narrador] ...[P2] narrador, que mais? ..quais são? Não pode esquecer: 50 espaço

[alunos: tempo... conflito]

P2: muito bem... e aí vão ressaltar direitinho esses elementos

Aluno: aí a gente vai ter que apresentar ela!

Aluno: quando é pra entregar? hoje?

55 P2: não, por enquanto não...vocês vão produzir o texto, que vocês têm essa aula e o restante dessa aula pra entregar [fazer?]....não recebo depois.... vai ser entregue hoje, passado a limpo, direitinho sem rasuras... vocês vão fazer um conto meio doido...porque com esses personagens!!!

Coerente com o que enunciou nas entrevistas, nessa aula de produção de texto, P2 desenvolve uma espécie de oficina, cuja técnica consiste em recriar histórias com personagens aleatórios, que fazem parte do universo infanto-juvenil. Os alunos entram no jogo interativo sem resistência. Não aparece, no vídeo, uma discussão mais detalhada sobre os propósitos da atividade. Ao longo dos procedimentos, porém, é possível perceber no discurso de P2, algumas concepções de língua embutidas em suas concepções e metodologias de escrita.

Escrever, nesse caso específico, é efeito de criatividade pela criatividade. O trabalho de incentivar o aluno, a fim de ficar motivado para escrever, lembra o trabalho de leitura, defendido durante entrevista de P2: despertar a motivação para ler pelo prazer de ler, ou seja, despertar a motivação do aluno para escrever pelo prazer de (re)criar o que faz parte de seu universo infanto-juvenil.

Em relação a essas questões de metodologia, e mesmo de fundamentos sobre ler e escrever, o professor tem buscado avidamente, na FC, resposta satisfatória para problemas urgentes, conforme mostra um recorte retirado de um dos questionários respondidos por docentes, durante a geração de dados:

(35)

4. O que você, como professor de português, espera encontrar nos cursos e nos encontros de FC?

R= Mais instruções metodológicas para serem aplicadas no cotidiano das nossas salas de aula com estudantes tão desmotivados.

O sujeito-professor mais propenso ao assujeitamento reflexivo, como muitos outros sujeitos em suas áreas, tem a necessidade de se convencer de que determinada postura teórica, conhecimento científico, acadêmico, ou empírico, pode operar transformação e produzir resultados mais próximos aos que almeja. Só assim se sentirá motivado, de fato, para investir energia na busca e na construção desses saberes para que auxiliem seu trabalho.

Mesmo com os impasses percebidos, a partir do discurso de P2, no empenho de fazer o aluno escrever, é possível entrever, novamente, reflexos de discursos inovadores sobre dinâmicas para entrosar o aluno na atividade lingüística planejada. O aluno-sujeito-escritor é instigado a *distorcer* contos de fada, sair do lugar-comum, isto é, ele deve evitar repetir o já cristalizado. Pode-se depreender daí que a concepção de escrita de P2 implica criatividade; criatividade, ressalte-se, lúdica, mais que efeito de atitude

responsiva ativa, como defende Bakhtin (1997a, pag. 290-1), ao discutir a atuação dos interlocutores no processo comunicativo.

Da mesma forma, a questão da metodologia, ao que parece, talvez se manifeste devido ao assujeitamento passivo a uma didática, cuja prática da linguagem não se dá por uma necessidade real/sedutora de interlocução (SANTOS, 2004). Não se dá, também, pela necessidade de marcar posição na arena discursiva pela interpelação ideológica que a linguagem implica, e sim pela preocupação com o cumprimento de uma programação que atende prioritariamente à necessidade do sujeito-professor/escola-programa, a saber, a de fixar conteúdos estruturais da narrativa. Nesse momento, não dá para deixar de levantarmos algumas questões: enquanto sujeito-professor, que experiência efetiva ele/ela tem de escrita como resposta a uma provocação? Que conhecimento empírico ele/ela tem do processo de escrita? O que o sujeito real da escrita faz ao escrever?

Como foi dito anteriormente, há um norte que orienta o trabalho de leitura e produção de texto de P2, visando à fixação de conteúdo sobre estrutura da narrativa. Sugere-nos um uso de texto (leitura/produção) como pretexto para isso, mais que para o trabalho de produção de sentidos e interlocução, prática dialógica, propriamente (o que não deixa de se configurar num uso do texto como pretexto para se alcançar outros resultados, ainda menos afinados com orientações menos tradicionais de discursos oficiais vigentes, porém).

Evidentemente que uma aula (com dois tempos de 50 min cada) não é suficiente para a produção de uma história minimamente consistente, considerando-se elementos básicos de um texto com esse propósito, principalmente quando é feito coletivamente. Muitos estágios do processo de escrita serão estrangulados a favor de uma metodologia “mais dinâmica”, utilizada para envolver o aluno nessa escrita lúdica. Por outro lado,

devemos reconhecer que a aula envolve o aluno de alguma forma com a discursivização pela escrita.

(36)

aí você tá citando...todas as vezes que citar o personagem, apesar de ser personagem, de serem personagens conhecidos, mas é interessante que você descreva como ele está naquele momento...naquele momento como é que ele se encontra? tá? tanto fisicamente, co...por exemplo, você vai citar o
5 Rabicó...Rabicó chegou muito assustado, muito ansioso, né? Pq rabicó é um personagem assim, todo alvoroçado, né? então vocês ... pra descrever corretamente esses personagens...tá? pra que a história fique bem clara...pra que a narrativa fique bem clara... e pra que a gente perceba a atitude de cada personagem... a personalidade dele naquele momento...como é que ele
10 age...porque o leitor precisa conhecer o personagem mais profundamente...

...muita gente... há algumas pessoas que não conhecem alguns personagens da literatura infantil...cês sabem disso, mas vocês, quando vocês vão fazer esse tipo de trabalho, esse tipo de texto, vocês descrevam esses personagens,
15 que vocês conhecem...mas vamos supor que alguém, um adulto que não conheça esses personagens ...mesmo tempo que vocês conhecem([?]inaudível)...entenderam?

P2 segue diretrizes por ela pré-estabelecidas, e estas, como o andamento da atividade mostra, realmente orientam a produção dos alunos. Para atingir seu objetivo de aula, P2 parte da dedução, ou seja, todos os passos da escrita, sob sua orientação, são pensados *a priori*, a fim de chegar aos resultados esperados. Vale frisar que, como é consenso entre estudiosos do assunto, a produção de uma narrativa não deve partir de diretrizes tão fechadas.

Por outro lado, finalizando a análise de aula deste vídeo, há de se reconhecer que P2 enfatiza alguns aspectos importantes no processo de escrita, como a clareza na caracterização das personagens, nos parágrafos descritivos. Ressalta, em um dos grupos, por que precisam esclarecer certos dados sobre as personagens, considerando que seu leitor em potencial pode não conhecer as narrativas infanto-juvenis da mesma forma que conhece o aluno-escritor.

No vídeo de aula de P1, este solicita que os alunos abram o LD numa determinada página, leiam o texto e respondam às questões sobre ele para, em seguida, realizarem a proposta de produção de texto que a unidade do livro sugere. Avisa que, depois disso, discutirão sobre o que leram e sobre o que irão escrever, e, depois, sobre o que escreveram, lembrando aos alunos que esta será a parte mais interessante da aula. No entanto, essa parte da aula acabou não acontecendo, devido a uma situação imprevista, não pertinente a essa discussão.

Concepções de leitura de Pq

Esta seção objetiva concluir o capítulo de uma forma heterodoxa. Trata-se de uma conclusão que arremata a análise dos participantes, P1 e P2, mas que, ao mesmo tempo, apresenta as concepções de leitura de Pq, que filtraram tudo o que foi observado, durante a geração de dados, e durante todas as etapas da análise. É importante deixar registrado, neste trabalho, o posicionamento de Pq sobre leitura, como efeito de sentidos entre interlocutores, partindo de sua própria prática e, também, alguns questionamentos, resultantes das análises, como uma resposta à interlocução proporcionada pelos dados investigados. Por se tratar de questões sociais que envolvem linguagem e identidades, sempre em reformulação, essa resposta, evidentemente, jamais será definitiva.

O ensino de leitura, numa perspectiva discursiva, considera que os efeitos de sentidos são condicionados pelas condições de produção da leitura e que estas são afetadas pelas formações discursivas, pelas forças ideológicas, do sujeito-leitor. A título de exemplificação aos docentes da escola básica que por ventura vierem a ler esta tese, descreveremos brevemente uma aula de leitura e produção de texto, para calouros do período noturno, na universidade onde trabalhamos. Os alunos leram e comentaram um texto que versava sobre o caráter das personagens do filme *As pontes de Madison*

(EASTWOOD, 1995). Depois disso, assistiram ao filme para fazer novo comentário. O filme narra a descoberta pós-morte, pelos filhos, dos conflitos de uma mulher casada (Francesca, interpretada por Meryl Streep) que se envolve numa relação extraconjugal com um fotógrafo (Robert, interpretado por Clinton Eastwood) de uma renomada revista, recém-chegado à sua localidade rural à época. Francesca que, em vida, conseguiu manter a relação toda em segredo, tanto para os filhos como para o marido, teve de optar silenciosamente entre permanecer com o marido (que a amava) por causa também dos filhos ou ir embora com o amante, por quem estava fortemente apaixonada, sendo plenamente correspondida. Optou pela primeira alternativa.

No texto escrito, o autor do comentário sobre o filme, através de questionamentos, provoca constantemente o leitor a se posicionar sobre o que teria levado Francesca a trair o marido. Seria Robert mais um aventureiro ou apenas um romântico? Francesca foi inconseqüente ou mártir da situação? Enfim, são várias as reflexões que o autor do comentário sobre filme propõe ao leitor, sem, contudo, se posicionar claramente, conforme apontaram os alunos, em sua maioria (eles queriam ouvir/ler/saber a opinião do comentarista, talvez para balizar a própria interpretação).

Os alunos (tanto homens como mulheres) mais religiosos foram taxativos em traçar um perfil bastante negativo de Francesca e de Robert, culpando principalmente Francesca pelos rumos dos acontecimentos. As mulheres de posicionamento político mais libertário ou que não estavam satisfeitas com seu casamento foram as que mais defenderam Francesca. Dizemos isso com base no andamento das discussões, que permitiram que algumas alunas esboçassem questões pessoais, levando-nos a perceber de que lugar social elas enunciavam, e que ideologias, impregnadas em suas FD, orientavam seus posicionamentos. Os homens que defenderam Francesca foram poucos

em relação aos que, dominados pela ideologia machista, elogiaram bastante Robert, por não ter perdido a oportunidade de “pegar quem deu mole”. Ao assistir ao filme, houve flexibilidade no posicionamento de uns e reposicionamento de outros, em relação ao que leram e ao que assistiram.

Comparando a leitura do filme com a leitura do texto escrito, resguardadas as devidas diferenças, vejamos o que os posicionamentos antagônicos dos *leitores*, acima, revelam. Primeiro, mostram que os efeitos de sentido, produzidos pela leitura (assistência) de um filme, divergem e podem também ser comparáveis, em muitos aspectos, à interpretação de um texto escrito, ou seja, a análise das personagens, filtrada por diferentes enunciadores, a partir do autor do texto escrito, foi diferente, em relação ao percebido através do filme. Segundo, as formações discursivas, as ideologias dominantes no sujeito-leitor condicionaram seu posicionamento, em relação ao comportamento das personagens, isto é, favoreceram um tipo de olhar/percepção/sensibilidade/sentido e não outro.

Evidentemente, tudo isso não passa de uma sintetização do que ocorreu na aula. Não desenhamos o quadro completo das leituras ocorridas, o que aqui nem seria possível, dos diversos comentários, das diferentes vozes que apareciam nas falas dos alunos. Não obstante, acreditamos que essa pequena mostra pode desanuviar, para muitos professores da escola básica, alguns pontos sobre leitura como produção de sentidos, ou seja, leitura numa perspectiva discursiva.

Além disso, não cabia a Pq, como professora, determinar sentidos (mesmo vendo-se a isto tentada) para a leitura do texto escrito, nem para a leitura do filme (texto cinético audiovisual), através de perguntas fechadas. Tais perguntas, meramente decodificativas ou não, trazem, embutidas, expectativas afuniladas para certas respostas, como, muitas vezes, é feito por certos LD. Muitos professores do ensino básico, que

internalizaram a forma cristalizada de ler e de ensinar a ler do LD tradicional, têm a tendência de, também, agir dessa forma, tolhendo a possibilidade de leitura plural de um mesmo texto.

O que cabia a Pq, como coordenadora dessa ação naquele espaço, era provocar e questionar a leitura dos alunos, favorecendo a fluidez de sentidos. Para isso, foi necessário avançar (ou restringir a ação/atividade), na sequência, para questionamentos sobre marcas textuais e discursivas que estavam a suscitar sentidos, que apareciam na leitura dos alunos. Tal ação, sem dúvida, pode ser vista como uma forma de delimitação e de legitimação de certas leituras (interpretações) em relação a outras. Porém, ela também ajuda a balizar, através dos elementos textuais, visíveis no texto escrito, a interpretação do filme (um texto audiovisual).

Caso o objetivo da aula de Pq fosse, também, usar o texto como pretexto para estudar a estrutura de uma narrativa de texto escrito e/ou de texto cinético (o que entendemos não ser o problema do ensino), questões pertinentes a este saber poderiam entrar categoricamente, isto é, até deveriam entrar. No entanto, a leitura plural, acima descrita, faz-se necessária, para que o texto não se perca, isto é, para que o texto não se esvazie de sua função essencial, que é o embate ideológico. É esse embate que gera o texto, no momento da leitura, ou seja, ao ser lido, as perguntas suscitadas pelo(s) leitor(es) produzem o texto, no verdadeiro sentido da palavra “produzir” (= *criar, fazer existir, gerar*).

No entanto, na sala de aula, em geral, os textos “lidos” são usados de outra forma, como meros pretextos para objetivos secundários, dissociados do objetivo maior que opera a emergência de um texto. A questão problemática que se impõe, a nosso ver, é que os objetivos secundários do uso de textos na escola básica (texto apenas como pretexto para atividade/conteúdo limitado) acabam por eliminar o processo discursivo,

que envolve autor, leitor e texto, implicados nas condições de produção do processo. Esse processo implica produção de sentidos, com tomada de posição do autor e do leitor ante as vozes que os provocam nos embates discursivos, o questionamento das ideologias, que perpassam os textos, etc. É isso que contribuirá para ampliar a visão de mundo do estudante; é o que o ajudará a se tornar positivamente mais crítico em relação a si, aos outros e a tudo que o cerca; dando sentido a seu esforço intelectual para se envolver com as vozes alheias. Impedir esse tipo de prática discursiva de leitura gera insatisfação a todos os envolvidos com o texto, seja o aluno, seja o professor, e até mesmo o autor do texto (caso esteja presente). É como comer comida sem sal.

Na escola, a ausência de *sal* nas nossas aulas de leitura (e de escrita) elimina o prazer da leitura crítica (e cria barreiras quanto à produção escrita). É por isso que muitas pessoas, que passaram ou que passam pela escola, também, não gostam de ler (nem de escrever). Justificam-se, dizendo (talvez até repetindo o que ouviram de ex-professores) que não sabem ler, não aprendem a ler e têm horror às aulas de português (engrossando a lista de analfabetos funcionais¹⁷ na sociedade).

Evidentemente, a idéia de estar preparado (ou de preparar alguém) para ler plenamente qualquer texto é uma questão para ser discutida holisticamente. Isso porque a questão implica inúmeras variáveis que se atravessam ou que se complementam. Cada texto, por exemplo, em cada época, pode ter uma leitura mais ou menos orientada e/ou aceita. Mediante isso, surgem perguntas que afetam (possibilitam ou impedem) um preparo desse porte: o que significa ler plenamente? Quem tem autoridade para legitimar determinadas leituras em determinados assuntos? Como se pode ler

¹⁷ Entenda-se por *analfabetos funcionais* cidadãos alfabetizados, inclusive com diploma, que não conseguem entender mínima ou razoavelmente o que leem nem produzir, por escrito, enunciados quer curtos, quer pouco mais extensos que tematizem assuntos genéricos, ainda que do senso comum e mesmo quando os assuntos lhes sejam bem mais familiares.

determinado texto em determinadas circunstâncias? As respostas implicam variáveis, cuja relevância, cada uma de *per si*, mobiliza, nos interlocutores que discutem o assunto, crenças e questões teóricas de caráter cognitivo, lingüístico, sociológico, filosófico, religioso etc., o que não é a discussão em foco, pois estamos falando do ensino básico, com vistas a um letramento do tipo ideológico (e não autônomo).

Nessa perspectiva, o leitor carece de “liberdade” para comentar, avaliar, discutir o texto (temática, posição ideológica, estilo etc.), posicionando-se discursivamente. O leitor não deveria ser castrado; importa evitar questionamentos irrelevantes, como mero trabalho de decodificação, que provoque o desinteresse dos leitores. Justificando o uso destacado da palavra *liberdade*, é necessário lembrar que discursivamente ela não é tomada de forma igual na prática de sala de aula. Ora, se a cada palavra enunciada formações discursivas e ideológicas específicas são mobilizadas para interpretá-la, considerando a posição-sujeito que a enuncia e/ou à qual ela se refere, decerto que, na sala de aula, a liberdade de interpretação do professor não é a mesma oferecida ao aluno ou por este reclamada, dadas as relações de força, geralmente assimétricas, que se instauram nessas enunciações.

A leitura como processo, e não como um mero produto da decodificação, é um fenômeno complexo, ou seja, implica fatores de diversas ordens, dependendo da perspectiva pela qual é tratada. Os livros didáticos (LD), na tentativa de atender aos dispositivos teóricos de documentos oficiais, como os PCN, têm passado por um processo de constante (re)avaliação (BUZEN e ROJO, 2005; SANTOS, 2001), por se saber que eles contribuem para a cristalização de estratégias de leitura. Daí seria talvez desnecessário dizer que ensinar a ler um texto, na escola básica, acaba refletindo muito o tipo de abordagem prejudicial e naturalizada que muitos LD desenharam, ou que ainda desenharam, principalmente se o professor não for ousado o suficiente para soltar, mesmo

que por alguns momentos, o texto das amarras das perguntas que o seguem, principalmente quando estas são improdutivas, ou seja, quando estas não instigam aprofundamento ao se olhar o texto.

Assim, ao discutir os tipos de perguntas feitas em LD, Santos (2001) não censura os tipos de perguntas chamadas subjetivas, consideradas problemáticas, para alguns avaliadores, por estarem centradas mais no sujeito-leitor que propriamente no texto. Considera que esse é um dos tipos que bem pode evidenciar leitura como produção de sentidos, ou seja, leitura como relação entre sujeitos (leitor/enunciadores), leitura como efeito de sentidos entre locutores.

Neste trabalho, a análise dos dados, além de apresentar os resultados, suscita algumas questões pontuais, referente ao trabalho pedagógico com a linguagem (leitura, escrita, tocando também a análise linguística). Essas questões envolvem, primordialmente, a participação de Pq, que analisou as cenas a partir de diferentes perspectivas. Durante as entrevistas com os dois professores e também com alguns funcionários da SEDUC, seu papel predominante foi o de professora/pesquisadora, com cerca de catorze anos em salas de aula da escola básica, até o ano 2000. Em um dos encontros de FC, exerceu o papel de participante-observadora, anotando, em diário, o que sobressaía nos discursos e comportamentos. Desempenhou, também, o papel de coordenadora, durante uma breve discussão entre professores, após o referido encontro. E, por último, tanto o de analista, durante toda a análise dos dados dos dois participantes, P1 e P2; e o de auto-analista, ao refletir sobre suas próprias inserções, que foram sendo apresentadas ao longo deste capítulo.

Da leitura como efeito de sentidos entre locutores

Reiterando a fala de muitos docentes da escola básica e da área acadêmica, reafirmamos que não é fácil fazer certas transposições didáticas, mesmo que o profissional seja engajado, aplicado, imbuído do desejo de efetivar práticas mais satisfatórias, como o são nossos sujeitos de pesquisa. Além do mais, sabemos que reproduzimos o discurso oficial, às vezes tacitamente, outras com maior reflexão, até como forma de legitimar nossa função como professores, mesmo (sabendo) que ainda não o tenhamos incorporado à prática, efetivamente, ou que o rejeitemos em parte, por razões específicas (às vezes nem mesmo claras para nós).

A reflexão acima denuncia, todavia, que nem sempre somos meros papagaios, como bem observa Possenti (2004, pag. 107), ao nos chamar a atenção para a sutileza semântica entre o determinar e/ou o condicionar o dizer, que as condições de produção do discurso operam durante a enunciação. Daí, questionarmo-nos sobre como o dizer inesperado, não previsto para a posição-sujeito que enuncia, é/foi trabalhado na graduação de nossos sujeitos-informantes.

Conforme mostra a análise, P1 e P2 ainda concebem a leitura mais como oralização de texto e/ou como decodificação apenas do que se apresenta à superfície textual. Em outros termos, ambos deixam de perceber seus discursos atravessados e/ou impregnados por noções teóricas de leitura como produção de sentidos (aclamadas nos PCN, no RC-TO e no GESTAR II), tanto no dizer sobre, como no fazer da sala de aula. Neste caso específico, P2, mais que P1, sugeriu em seu discurso esse silenciamento. P1, em um dos recortes, deixou transparecer ter se apropriado, mesmo que vagamente, dessas noções (leitura como produção de sentidos) em seu discurso sobre aula de leitura. Em vista disso, levantamos algumas hipóteses para esse silenciamento, que se confirma, tanto nos dados gerados pelas entrevistas, como nos naqueles, gerados pelas aulas em vídeo:

1. Que situação empírica nossos informantes efetivamente tiveram, ou têm, de leitura como produção de sentidos?
2. Na graduação, os docentes permitiam, a esses futuros professores, sentidos não autorizados pelos textos/assuntos lidos/“discutidos”, em aula?
3. Como os futuros professores eram silenciados ou como os sentidos divergentes que produziam, ou viam produzidos por colegas, eram negociados em classe?
4. Eles tinham voz nessa arena discursiva? Até que ponto?
5. Como essa voz era negociada? Como eram censurados quando seu posicionamento ou interpretação ia de encontro à leitura que o docente da graduação orientava/pretendia?
6. Enquanto graduandos, a que tipo de discussão, debate, embate, polêmica, aula, eles foram expostos?
7. Atualmente, como é dada voz aos professores, nos encontros de FC? As noções de certo e errado, tão criticadas no ensino de língua, vicejam ou são modalizadas no espaço das discussões da FC? De que forma?
8. Os professores têm direito de “errar” (destoar do que é privilegiado/esperado), ou melhor, de acertar errando em seus posicionamentos durante cursos e encontros de formação? Como a leitura não autorizada é rechaçada ou acolhida nos encontros/cursos de FC?
9. A que tipo de concepção de leitura os professores vivem ainda hoje expostos, na prática, durante os encontros e cursos de FC? Como se chega a um consenso de leitura (esperada) nesse espaço? Como as outras leituras são afloradas ou reprimidas? Como a
10. FC problematiza essas questões junto aos professores? A que referenciais práticos de leitura (e escrita) os coordenadores, orientadores, professores e/ou supervisores expõem os professores durante as FC?

Sabemos que as perguntas acima parecem redundantes, mas o são propositalmente. Elas visam a possibilitar o afloramento da auto-reflexão, tanto dos professores pesquisados e colegas, como, e principalmente (se possível), dos professores universitários que os formam, dentro ou fora do Tocantins, considerado até o momento de baixa produtividade escolar, mormente nas áreas de leitura/escrita.

Além disso, talvez estejamos, com esse questionamento prolixo, apontando, ou (re)lembrando, que o círculo vicioso de resultado de pesquisas, que tanto descrevem ou acusam a cristalização e/ou a permanência de práticas de leitura apenas, ou mais, como decodificação, é reflexo da busca (ou da defesa) de uma prática que não foi privilegiada no espaço onde mais ainda deveria aflorar, durante a formação inicial dos professores. Entendemos que ler as linhas, as entrelinhas e além destas, como define Silva (1998) o processo de formação do leitor crítico, é ensinado não apenas com discursos teóricos, mas com práticas, resultando em conhecimento empírico.

Quanto à formação dos professores de LM, no estado de Tocantins, surgem vários fatores condicionantes, que poderiam num certo sentido justificar práticas de leitura como decodificação. *Se* a graduação pouco favoreceu esse tipo de interlocução, em que o absurdo aparece, se lá a aula é/foi mais um monólogo (só o docente fala/falou) que uma prática dialógica, como defende Bakhtin (1997a) no processo interacional de comunicação; *se* na oralidade não há/houve espaço para a voz discordante dos, então, alunos-futuros-professores, nem para a leitura absurda, não prevista pelo docente; *se* só sua leitura [do docente] é/foi permitida, compreende-se melhor, inclusive, a avalanche de trabalhos acadêmicos da graduação mais com perfil de cópia que de reelaboração e posicionamento diante das vozes com as quais o aluno-leitor-futuro-professor dialoga.

Não convém acalentar, na academia, o velho provérbio *faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço*, e depois lamentar a prática desfavorável ao ensino de leitura

como efeitos de sentidos na escola básica. Não se trata aqui da instalação de uma prática de superinterpretação (ECO, 1993), isto é, de uma liberdade excessiva para o leitor interpretar o texto como lhe convier, estimulando-se N interpretações através da superinterpretação *ad infinitum*. A superinterpretação desconsidera a negociação necessária entre aspectos centrais e marginais no texto, legitimando leituras não autorizadas pelo grupo social.

Seria necessário verificar até que ponto a defendida perspectiva discursiva de leitura é privilegiada, na prática, no espaço da Universidade. Quando ela é permitida, a superinterpretação e/ou a leitura absurda também ocorrem, mesmo que surjam para ser refutadas ou, pelo menos, discutidas. A questão central é a forma como são refutadas, ou seja, como se negociam as diversas leituras que surgem, quando se admite o florescimento do múltiplo, do heterogêneo, ou como se prestigiam/autorizam as leituras mais convincentes à maioria do grupo de leitores, envolvidos no processo.

O que também se põe em questão aqui, além da metodologia de abordagem de texto, é a postura do docente em posição privilegiada, que acata ou descarta, educa ou rispida, o que é essencial no processo de leitura como produção de sentidos. Se o aprendiz, futuro-professor, é ensinado, seja qual for o nível (básico, graduação, especialização etc.), através da intimidação, a *só abrir a boca quando tiver certeza*, melhor dizendo, a tomar a palavra apenas quando for capaz de enunciar reiterando a leitura do docente, assujeitando-se (tacitamente) a esse modo de relação de poder, mais facilmente transplantará isso para sua sala de aula, seja com crianças, seja com jovens, seja com adultos. Esse comportamento não favorece, a nosso ver, uma pedagogia de ensino/aprendizagem saudável, que carece de peculiar liberdade e respeito pelo esforço intelectual do aprendiz, para efetivar o processo educacional de forma mais humana. A não ser que, reflexivamente, o aprendiz (futuro-professor) consiga rebelar-se contra

esses modos, por vezes desumanos, de coerção didática, evitando sua reiteração nos diversos níveis de ensino, o círculo vicioso de metodologia e de posturas equivocadas em relação ao ensino/aprendizagem permanecerá dificultando o fluxo da tão almejada educação de qualidade.

Entendemos que é essa possibilidade de florescimento do inesperado, do equívoco, e esse modo de negociação entre o pertinente e o impertinente que vão dar a referência prática, ao professor em formação, sobre o processo de leitura como produção de sentidos. Ou seja, ele também estaria preparado para ouvir as leituras avessas de seus alunos, daria certa liberdade a eles para pensar a fim de que surjam outras/novas leituras, inclusive as mais afinadas com as marcas textuais. Teria mais respeito pelo esforço intelectual de seu aluno. Não ficaria, assim, exigindo, esperando ou orientando uma leitura única e igual de todos os alunos, validade pelo autor do LD que segue, ou por sua própria leitura, como professor.

Por conseguinte, aqui reforçamos, realidades como essas não mudarão apenas com a massificação de leituras teóricas sobre a leitura como produção de sentidos, para que se perceba apenas o efeito papagaio da repetição mecânica ou o efeito parafrástico da repetição técnica do discurso oficial. É necessário desenvolver práticas efetivas de leitura como produção de sentidos, desde a graduação, que se mantenham também na FC, e não apenas com reflexões teóricas sobre a questão, sem que o referencial seja sua efetivação nos cursos de FI e encontros/cursos de FC, como amostragens do discurso na prática por aqueles que tanto a defendem.

A AD chama a atenção para uma questão crucial, nesse aspecto: a ideologia, que se materializa no discurso, é vista como resultado de práticas que as reforçam ou as desestabilizam, conforme a posição-sujeito ao se enunciar. Explicando melhor: há professores que são capazes de listar mnemonicamente as orientações dos PCN para o

ensino de LM. Apesar disso, não são capazes de colocar em prática o que o documento sugere, mesmo que, com ele, concorde. Ora, se nunca, pouco, ou mal vivenciou tal prática, no máximo saberá repetir o que a voz de autoridade manda, mas pouco saberá efetivamente realizar. O assujeitamento a ele se daria sempre de forma passiva em vez de reflexiva.

Da mesma forma, a escrita é uma prática que melhor ensina quem a conhece empiricamente, em diferentes gêneros ou em gêneros mais proeminentes em seu contexto, quando se é mais que um alfabetizador de iniciantes. É interlocução que, afetada pelas condições de produção que mobilizam FD, resulta de provocações, pois incita o enunciador a entrar (participar dos) nos embates discursivos, marcando posição, acreditando ter, como resultado de sua ação, uma atitude responsiva ativa de seu interlocutor.

Na formação inicial do professor, o curso de Letras permitiu ao graduando, futuro professor, vivenciar efetivamente essa modalidade discursiva, não apenas lendo o discurso do outro, mas também discursando graficamente para outros? E a FC promove essa modalidade discursiva ao professor ou apenas o incita ao preenchimento de formulários, como vários professores, no Estado, têm reclamado do que chamam de uma prática de perda de tempo, como enunciado no recorte (06).

Há ainda outras questões a serem consideradas: como o professor aprendeu a administrar a divisão de turnos durante a interação em sala? O que ou como a academia o ensinou a fazer isso, através do que fazia com ele durante a graduação? É possível dar a palavra a quantos interlocutores durante uma aula de 50, ou de 100, minutos? Quem recebe crédito ou permissão do professor para questionar o que lhe é proposto (que perfil de sujeito-aluno-interlocutor)?

Como, na graduação, o futuro professor aprendeu a provocar, a atrair/chamar a atenção dos alunos para o assunto discutido? E como aprendeu a discutir os assuntos/textos? E privilegiando que enunciadores nos diferentes discursos a que tinha acesso, isto é, quais e/ou quantas vozes eram acusadas, pelo docente, no discurso que emergia na sala de aula da graduação?

Devido a todo esse contexto, não seria possível que esta pesquisa fortalecesse determinados discursos de pesquisas. Isso porque os resultados tendem a acusar deficiência no trabalho do professor de LM no Estado, sem levar em consideração seus conflitos nos embates entre assujeitamento passivo *versus* assujeitamento reflexivo; ou entre assujeitamento/resistência aos discursos e às práticas que os formam/formaram e os interpelam. Além disso, muitas vezes deixam de apontar seus avanços, suas tentativas de fugir ao improdutivo, seu esforço e seus achados em sua busca de melhor qualificação, na prática docente do trabalho com a linguagem. Apagar esse outro lado de seu trabalho e esforço denigre sua imagem profissional, construindo-lhe uma imagem negativa, mesmo que movente; minimiza variáveis imperativas que afetam sua prática, sem lançar luzes que desloquem a responsabilidade de mudança a outros envolvidos nesse processo, como o professor da escola básica, o da graduação e o da FC, e também a questões econômicas, sociais e contratuais que operam sobre os docentes.

O assujeitamento reflexivo influencia sobremaneira a auto-imagem do professor. O profissional se esforça, em alguma medida, para acertar, ou seja, para se afinar, para se assujeitar reflexivamente ao discurso oficial premente em busca de maior aproveitamento de seu trabalho. Nesse processo, ele se percebe construído, pelo olhar do outro, primordialmente por inflexíveis referências negativas, que acaba incorporando. Com o tempo, isso causa uma nociva carga de desânimo, que afeta sua

auto-estima, e sua crença em sua capacidade de aprender e de ensinar, sua disposição na busca constante por mudanças, sempre que estas se tornem necessárias. Como em todas as profissões, e em especial em educação (ensino e aprendizagem), a busca por mudanças/transformações é fundamental. Não há possibilidade de estaticidade nessa prática, sempre processual.

Para exemplificar, é pertinente mencionar o que se classifica de *modismos*, ou seja, o uso preferencial de determinada terminologia em determinada época. Essa noção de discurso inovador, por exemplo, pode perfeitamente ser questionada, tacitamente, pelo professor, simplesmente porque, para ele, trata-se apenas de terminologia. O fenômeno, na verdade, é o mesmo, ou seja, um fato já observado em outra época ou em outras décadas, tendo sido, após um tempo, esquecido (silenciado) ou pouco mencionado. Por algum motivo, depois de estar fora da prateleira pedagógica, retorna com maior vigor em outro momento, às vezes com outra terminologia. Em outros termos, no ensino, não só da língua, mas também em outras áreas do conhecimento, há conteúdos e metodologias prestigiados numa época e desconsiderados em outras.

Sempre que há mudança substancial de paradigmas teóricos (ou no conteúdo ou na metodologia), que possam ser interpretados e percebidos pelo professor mais claramente a partir do trabalho reflexivo, existe a possibilidade de haver um discurso inovador mais contundente do que o já existente, com o qual se acha totalmente familiarizado. Ocorre que cada professor, em ação, dadas as suas FD, nem sempre consegue vislumbrar e diferenciar o que é essencialmente inovador e produtivo daquilo que seja mera mudança de terminologia. Consequentemente, muitas vezes, acaba adotando a segunda opção, ao generalizar essas duas possibilidades, em detrimento daquela que a FC lhe oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, de uma forma ortodoxa, iremos retomar os objetivos (cf. Considerações Iniciais), apresentando, de forma resumida, os resultados encontrados. E, de uma forma heterodoxa, iremos sintetizar questões teóricas pontuais, tecendo algumas considerações importantes, referentes à análise dos dados (Capítulo III) e, inserindo, também, algumas reflexões *a posteriori* de Pq, a respeito de *leitura e escrita*. Tais reflexões, além de se referirem aos dados, apresentam o posicionamento de Pq sobre essas duas modalidades de linguagem, privilegiadas em aulas de LM e também nos documentos oficiais.

A presente investigação partiu do pressuposto de que, no Tocantins, o imaginário negativo dos professores de LM reflete práticas e crenças (algumas vezes equivocadas, a respeito da língua e do ensino/aprendizagem). Esse imaginário emerge dos discursos desses profissionais, manifestando o que pensam sobre si mesmos, sobre seus alunos, sobre os promotores da educação no Estado, e sobre o processo de ensino e aprendizagem, na FC; emerge, também, de seu discurso de sala de aula, em relação à língua. Tanto essas práticas quanto essas crenças foram sendo desenvolvidas, por esses profissionais, desde a FI, ou seja, ainda como sujeitos-aprendizes. Apesar de terem se passado vários anos, essas práticas/crenças ainda não foram, ou têm sido insuficientemente, desestabilizadas na FC.

A fim de alcançarmos os objetivos traçados nesta tese, procuramos verificar, nos dados, que marcas lingüísticas constroem a identidade discursiva desses professores. Procuramos, também, questionar se a FC propicia novas práticas de aulas de leitura e de escrita; se o discurso da academia tem ressonância substancial na prática do professor de LM, por que e em que medida.

Por isso, delimitamos como objetivos específicos: (a) identificar, nos recortes

privilegiados para análise, a imagem local do professor de LM, relacionando-a com aquela que emerge de textos oficiais sobre ensino de língua e sobre o trabalho docente, mobilizados na FC; (b) comparar o que o professor faz, em aulas de leitura e escrita, com o que ele diz que faz nessas aulas, a fim de compreender em que medida esses discursos se (des)harmonizam entre si, apontando concepções de leitura e escrita, que implicam trabalhos mais ou menos produtivos na pedagogia por eles adotada; (c) verificar se o discurso da academia tem ressonância substancial na prática do professor de LM, por que e em que medida.

Buscamos entrever, nos recortes analisados, a configuração que se delineia em torno das representações imaginárias de e sobre professores de LM, nos discursos de documentos oficiais da FC, nos discursos de agentes e formadores da SEDUC e nos discursos dos próprios docentes. Além disso, buscamos identificar e problematizar concepções de leitura e escrita que perpassam tais discursos.

Vimos, por alguns recortes documentais, que, no diálogo com o professor, ora este é instigado a ser agente, ora é instigado a se assujeitar às orientações sem questionar. Isso emerge a partir da forma como o professor é projetado no discurso, com base nas referências que a ele são feitas e, também nas modalizações, feitas por quem, a ele, se dirige, ao direcionar-lhe as ações a serem efetivadas em seu trabalho com a linguagem. Em algumas vezes, o discurso, nos documentos, projeta o professor como um profissional ainda muito aquém do mínimo desejado; em outras, como alguém obrigado a fazer malabarismos para dar conta das exigências sobre ele lançadas, independente das condições de produção e de realização de seu trabalho.

Há também alguns outros equívocos nas orientações dos documentos, que comprometem a compreensão e/ou a adoção de seu conjunto ou de parte dele pelos professores por eles informados e formados. Dentre as orientações do Plano de ação

(SEDUC-TO, mimeo), por exemplo, há o apelo e a crença de que a transposição didática possa ser “não um ato sofrível, mas prazeroso”. Esse discurso, a nosso ver, pode ser interpretado pelos professores, que por ele se orientam, como a negação e/ou a necessidade de ausência de conflitos no trabalho pedagógico com a linguagem. O objetivo, ao que parece, é justificar, por um lado, o que interpretam como anseio, dos órgãos governamentais, por uma metodologia, no trabalho com a leitura e a escrita, voltada preferencialmente para despertar o prazer de ler e de escrever; e, por outro lado, a efetivação, desta mesma metodologia, na prática dos professores de LM. Essa interpretação, acima mencionada, que os professores fazem do discurso oficial, juntamente com o esforço dos professores em efetivar a prática da leitura, *como um ato prazeroso*, têm seu mérito, por um lado; por outro, pode, também, revelar certo desequilíbrio entre orientação ou diretrizes e a prática efetiva. Isso porque os resultados esperados, por quem orienta, são idealizações, ou seja, há uma distância entre o real e o imaginário, entre o que se promove e aquilo que se espera como fruto dos esforços da e na FC, em relação ao ensino/aprendizagem dessas atividades e dessas ações. Quanto à atuação do sujeito-professor-agente de letramento, o modo como os documentos lhe sugerem evitar certas práticas (ou cobranças), pode induzi-lo a diminuir sua intervenção quanto à mobilização de recursos para fazer desenvolver/avançar a capacidade de seus alunos.

Além do mais, como vimos em outros recortes dos documentos analisados (PCN, 1998, RC-TO), no Capítulo II, além de certas orientações equivocadas, há também outras, ainda que pertinentes, muito genéricas, sobre o trabalho com a linguagem, subsidiando, de forma ainda pouco eficaz, a sede de informação dos professores que participam da FC. Em outros termos, a FC, no Estado, é um conjunto de eventos e práticas, com ações e reflexões que intentam cumprir seu papel de atualização

e aprimoramento na formação (em serviço) do professor, mas que, muitas vezes, ainda são carentes de maior criticidade. Isto, decerto, nas reestruturações futuras do processo, poderá se diluir ou ser minimizado. Apesar de suas falhas, a FC, sem dúvida, afeta a prática do professor em sala de aula, pois promove alterações, deslocamentos de sentidos, através da negação, afirmação, reafirmação, construção, desconstrução e reconstrução de identidades pessoal e profissional do docente.

Chegamos a essa conclusão, através da análise de depoimentos espontâneos de professores e, também, a partir do posicionamento que aparece nos discursos dos demais sujeitos colaboradores, já que os sentidos produzidos constroem os professores, em certa medida, também como um sujeito bastante crítico, em relação à forma como o processo de FC se dá no Estado. Mesmo assim, permitem-se e/ou esforçam-se para engajarem-se nessas novas exigências/práticas, a fim de ampliar suas competências e habilidades, como profissional que lida com a linguagem, como objeto de uso e de trabalho. E, na perspectiva da complexidade do sujeito, isso ocorre de, pelo menos, duas maneiras: (1) distinta e/ou (2) dialeticamente. Distintamente, seria através do assujeitamento puro e simples (passivo), uma forma alienante em que o sujeito, sem consciência, deixa-se conduzir pelas pressões do poder e das contingências, pouco esboçando resistência de qualquer ordem. Dialeticamente, seria através do assujeitamento reflexivo, no qual o movimento dos sentidos rebela-se contra as tentativas de engessamento.

Importante reforçar, aqui, que o fato de serem documentos oficiais não garante que seu conjunto de orientações seja inequívoco. Nessas orientações, destacam-se, como ações desequilibradoras desses equívocos, o importante papel e o modo de fluência do processo de FC. Portanto, retomando a hipótese que suscitou esta pesquisa, se a FC, no Estado, não problematiza, a contento, junto ao professor, os limites desses

“comandos” e/ou se não os questiona e os reinterpreta, acaba falhando quanto ao objetivo de suscitar reflexões que desestabilizem crenças e práticas pouco satisfatórias no trabalho com a linguagem.

Quanto ao perfil de professor de LM, projetado nos discursos dos sujeitos, concluímos que P1, nas suas formulações, parece manifestar, mais que P2, o efeito assujeitamento passivo, mais que o efeito assujeitamento reflexivo, seja aderindo, seja manifestando certa resistência ao discurso oficial. P2 nos aparece, por seu discurso, com um perfil de sujeito-professor, dividido entre o que acredita ser responsabilidade de seu trabalho e o que sabe ser inviável, mesmo que necessário. Em seu discurso, gerado pela entrevista, projeta-se enfaticamente, em alguns momentos, como sujeito-reflexivo capaz de perceber as incoerências do que se exige por órgãos e discursos oficiais e as condições de seu trabalho, que impõem limites ou obstáculos à sua atuação. Talvez seu maior tempo de graduada e de atuação no magistério em relação a P1, dê-lhe mais elasticidade, em sua relação reflexiva com o mundo do trabalho.

No discurso sobre sua prática, P2 projeta-se como sujeito-agente, vendo-se como quem sabe o que está fazendo, como quem tem um projeto de ensinar, um saber a partilhar, uma noção mais clara para si, a respeito do que é mais ou menos produtivo no ensino de LM, rejeitando certas imposições como aquelas, feitas por formadores ou pelo LD. No discurso na prática, acredita fazer diferente do que a tradição engessa, inovando com projetos e dinâmicas, sugeridos pelos discursos oficiais que aprova.

Entretanto, os impasses de sua prática nem sempre lhe estão claros à mente. Como sujeito, também assujeitado às práticas tradicionais¹⁸, muitas vezes danosas ao sucesso buscado no trabalho com a linguagem, nem sempre consegue perceber o que

¹⁸ Entendemos que nem tudo que é tradição é ruim, evidentemente.

determinadas teorias/orientações/ sugestões, veiculadas pelos PCN, Gestar II, RC, por exemplo, implicam na eficácia ou não de seu trabalho.

Em relação às construções identitárias, principalmente a partir das análises de recortes dos documentos, mas também a partir de recortes gerados nas entrevistas e nos vídeos, pode-se concluir que os discursos acabam por projetar imagens de um professor de LM ainda pouco afinadas com o imaginário social. Em outros termos, essas imagens (construídas a partir do imaginário social e local sobre *ser professor* de LM) estão aquém do que é esperado (ou valorizado) pela sociedade, em relação ao perfil idealizado de um professor de português.

No tocante ao discurso da leitura lúdica para despertar a motivação, é produtivo trazer, aqui, a reflexão de Fontes (1999, pág. 154), ao discutir as idéias de Barthes sobre o prazer do texto. Defende que “o prazer não implica facilidade, ele é trabalho e procura e construção”; diz ainda que “o prazer da leitura não se separa do prazer da escritura”, pois aquele que escreve “é o primeiro leitor de si próprio”. E continua censurando a dicotomia na relação intrínseca entre essas duas práticas: “a lâmina que separa leitura de escritura comete o pecado capital do idealismo”.

Sem demérito do esforço de nossos sujeitos nas mostras de aula, o assujeitamento passivo a essas referências pode estar induzindo o professor, podemos dizer, a circular (e por longo tempo) por um estágio apenas do envolvimento do sujeito-leitor e do sujeito-autor com a leitura e com a escrita. Tal como a leitura, em que a condição de produção põe em foco a relação com a situação e com os interlocutores, a escrita, também, está sujeita ao contexto de sua produção.

No uso prático desta modalidade de linguagem, a escrita, como não poderia deixar de ser, também é interação e interpelação ideológica. Ninguém escreve com empenho (motivado) por mero exercício (descontextualizado). Numa atividade de

escrita mecânica, como se estivesse a seguir um ritual, não se deixa o sujeito-escrevente escrever o que lhe vem à mente (o que quer/tem a escrever) para depois pensar na estrutura do texto, ou no papel do narrador, por exemplo. Antes, porém, é preciso desenvolver habilidades, através de conhecimentos empíricos sobre escrita, que põem textos, sujeitos, FD, etc., sempre em relação. Essas noções sobre a estrutura do texto serão, com certeza, aprendidas e automatizadas (simultaneamente, para alguns; sequencialmente, para outros); porém, nunca antes que o aluno tenha liberdade para criar, ou seja, para deixar a narrativa se construir livremente. Em outras palavras, o aluno tem de desenvolver sua forma de escrever, cada um vai optar por aquela que lhe parece natural: uns vão pensar, primeiro, em estruturar o texto; outros vão se concentrar, primeiro, naquilo que eles querem escrever para, depois, pensar na estrutura. Seria, talvez, mais produtivo o professor não interferir, deixando, nesse caso, que o aluno faça suas escolhas.

Numa atividade de escrita orientada, sob perspectivas mais afinadas com o que envolve essa prática em contexto real, o sujeito-aluno, para vivenciar o efeito-autor, nessa fase de aprendizado, é provocado a dialogar com o outro, através dessa modalidade, tematizando o que queira (ou necessite) partilhar com esse outro (virtual). Por ser instigado a levar em conta esse outro virtual, vai modelando seu texto à medida do que quer dizer e de como gostaria de afetar esse outro, circunscrevendo-se no gênero discursivo mais conveniente à sua provocação ao outro.

Nesse processo, FD são mobilizadas, levando o aluno-autor a, através da ilusão de controle sobre o que quer e o que diz, marcar posição ante as vozes/ideologias do discurso pelo qual é interpelado, ao se projetar como sujeito-autor. O estímulo para esse diálogo pode ser feito de diferentes formas, a critério do professor, cujo êxito na escolha de atividade motivadora dependerá, evidentemente, de suas concepções sobre a escrita,

que, por sua vez, resultam de seu conhecimento não apenas teórico de escrita, mas também de seu conhecimento empírico sobre tal prática.

Para o professor da escola básica, nesse ponto, além das teorias discursivas de viés pecheuxianas, as teorias discursivas pragmáticas também poderiam, em dados momentos, auxiliá-lo em seu trabalho com a escrita, pois estas lidam com as noções de intencionalidade do falante/escrivente como forma de desencadear a produção de seus enunciados (MEY, 2001; SEARLE, 1991; FIORIN, 1996, 2002; RAJAGOPALAN, 1999), com a ilusão de maior controle sobre a produção desses enunciados, etc. O problema é que, nessa perspectiva, a ilusão da transparência da linguagem será mais evidente, e, no reverso, que é a leitura, o leitor-aprendiz poderia enveredar pela falida busca da intenção do autor do texto, menosprezando-se a concepção de leitura como produção de sentidos. Isso porque, na produção discursiva, os esquecimentos que o afeta (assim como a todos nós) irão levá-lo a imaginar que ele diz o que quer da forma que quer; e que o outro, por sua vez, perceberá sua intenção sem conflitos, sem equívocos. Ele não percebe, no entanto, que ninguém (nem ele, nem nós mesmos) tem(os) consciência plena de suas/nossas verdadeiras intenções ao enunciar(mos), ao produzir(mos) enunciados.

Dizemos isso por entender que, apesar de termos tentado aqui demonstrar, mesmo que com um único exemplo, como se efetivar na prática essas concepções discursivas, as interpretações de pressupostos da AD francesa, na linha de Pêcheux, implicam um nível de abstração talvez ainda muito vago para a aplicação de seus pressupostos, pelo professor da escola básica, com pouca reflexão sobre eles. Na FC, a expectativa é a praticidade, por meio de teorias que deem conta de algo aqui/agora, conforme se constatou, a partir do questionário respondido por docentes, cuja mostra apresentamos na análise dos dados (Capítulo III). Cabe à FC problematizar essas

questões, a fim de que determinados pressupostos teóricos, mais afinados com visão contemporânea de leitura, possam ser materializado na prática de sala de aula.

Quanto à necessidade de construção do efeito sujeito-aluno-leitor-crítico, que não pode ser efetivada, a partir de metodologias meramente lúdicas, com o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico sempre prazeroso, Silva (1998, pág. 34) defende um ensino de leitura que disponibilize, ao aprendiz, um aparato aguçado de análise de textos e discursos, a fim de que aprenda a ler criticamente. E ler criticamente, nas palavras do autor, significa “*questionar as evidências*” [...], *agindo no sentido de enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda, as várias dimensões de um problema, as múltiplas camadas de significação de um texto*. Além disso, citando aqui uma pedagoga¹⁹ da UFT/Palmas, *aprender, às vezes, [também] dói*.

Conforme observa Silva (1998, p. 34), o leitor crítico *tem sempre como norte [...] chegar a um posicionamento, combatendo a simplificação ou a superficialização da realidade via discursos que a representam*. Acrescenta, também, que o leitor crítico quer ir além do reconhecimento de uma informação e que, da leitura crítica, sempre resulta *uma avaliação de mérito, valor e/ou verdade das idéias produzidas e analisadas durante a interação*.

Dadas as reflexões acima, como responder ao questionamento proposto no início da tese, a saber, se o discurso oficial tem ressonância substancial (por que e em que medida) no trabalho de sala de aula do professor? Tal resposta pode ser apreendida, mesmo que não como completude, ao longo de todo o texto. Implica, porém, uma bifurcação, pois (1) existe um discurso oficial idealizando o trabalho docente e que é interpretado pelo docente de forma, às vezes, particular, perpassando seu próprio discurso [o do docente], quando este fala sobre sua prática; e (2) existe um discurso

¹⁹ Kátia Cristina C. F. de Brito

oficial que se materializa de fato nas ações dos sujeitos, mas nem sempre tal e qual o esperado pelos órgãos oficiais, pois o que realmente se materializa é a parte possível de ser realizada pelo professor de LM tocantinense, dada a conjuntura sócio-histórico-ambiental de seu trabalho e as condições de produção de sua FI e de sua FC. Reorientar lá e cá, no que é urgente e possível, decerto diminui a distância entre o que se quer e o que se realiza. Particularmente, como professora e observadora do cenário local, Pq diria que, em relação ao professor tocantinense, dá-se ainda muito pouco, em termos de condições favoráveis, para o muito que se exige e se espera dele, de seu trabalho.

Para finalizar, é importante louvar e reconhecer o esforço do Estado, investindo fortemente na FC, através da SEDUC com suas parcerias. Importa reconhecer que tais ações são válidas, necessárias e, no cenário contemporâneo, obrigatórias. Mas, como apontam as variantes que envolvem a FC e o cenário atual de trabalho do professor de LM tocantinense, o esforço do Estado, bem como das prefeituras, acaba se materializando, muitas vezes, em ações e em conjunturas também criticáveis e até repudiáveis (excesso de turmas, excesso de alunos, excesso de aulas, pouco tempo para reflexão/estudo/planejamento, excesso de atividades burocráticas, ausência de férias ou tempo insignificante de descanso, contratos com muitas obrigações e poucos direitos, oferta de materiais didático-pedagógicos ainda pouco ou questionáveis, falta de espaço físico climatizado e mais adequado ao estudo, falta de incentivo financeiro em cursos, de férias ou não etc.). Não basta buscar intervir apenas nas ações individuais dentro da sala de aula, pois o professor não é professor apenas a partir do momento que entra na escola. É um sujeito complexo inserido num contexto complexo, cujas condições de vida (pessoal, familiar, social, política, ambiental, econômica etc.), de formação (inicial e continuada) e de trabalho (tipo de contrato e de condições de trabalho), agem sobre ele

e condicionam seu desenvolvimento e sua atuação profissional, expandindo ou bitolando seu raio de reflexão e ação no trabalho com a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Lúcia de C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor – perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: ORLANDI, E. P. & GERALDI, J. W. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, UNICAMP-IEL, n. 19, jul./dez., 1990.
- _____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. Hétérogénéité montrée e hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans Le discours. In: *DRLAV – Revue de Linguistique*, n. 26, 1982.
- _____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. C.R.C. Pfeiffer et al. Campinas, Editora da UNICAMP, 1998. (título original, 1992).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. [trad. M^a Ermantina G.G. Pereira]. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ed. São Paulo: Hucitec, 1997b.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Dionísio; Hoffnagel (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 8ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2002.

BRASIL. *LIVRO DA REDE*. Brasília, MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em 04/05/2006, às 13:32h.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa: ensino fundamental II*. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

_____. *Programa Gestão Escolar da Aprendizagem Escolar – Gestar II*. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008, 76p.

_____. *Programa gestão da aprendizagem escolar II: língua portuguesa*. v.1. Brasília: Fundo escola/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. *Programa gestão da aprendizagem escolar II: língua portuguesa*. v.3. Brasília: Fundo escola/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BUZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, pp. 73-118.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Texto & Contexto - Enfermagem. v.15 no.4. Florianópolis, 2006.

CELANI, Maria A. Alba. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce B. Mota. *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2ed. Florianópolis: Insular, 2008, p. 17-32.

CHNAIDERMAN, Miriam. Língua(s) – linguagem(ns) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

CONCESSO, José Francisco da S. *Meu primeiro picolé: crônicas, contos e ensaios*. Gurupi, TO: AGL, 2004.

CORACINI, M. J. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: CORACINI, M. J. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura* (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Pontes, 1995, pp. 75-84

_____. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999, pp. 17-31.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999, pp. 33-43.

DEBONI, Mirian A. *O papel das academias de letras na formação e caracterização da atividade literária no Tocantins*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2007, 156 f.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar em Revista. Curitiba. v. 24. p. 213-226, 2004.

EASTWOOD, Clinton. As Pontes de Madison/The Bridges of Madison County. [Filme/video]. Direção de Clinton Eastwood. EUA, 1995. DVD, 135 min. Drama.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. Martins Fontes, 1993.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

FONTES, J. B. O impossível prazer do texto. In: BARZOTTO, V. H. (Org). *Estado de leitura*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999, pp. 149-158.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Pêcheux*. 3ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, England: Polity Press, 1984.

GOFFMAN, Erving. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. NY: Pantheon Books, 1967.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, MAXIMINA M.; ABRAHÃO, M. H.V; BARCELOS, ANA M. F. (orgs). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas-SP: Pontes, 2005, p. 183-201.

- GRIGOLETTO, Marisa. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2002.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ed. [Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KLEIMAN, Ângela B. Introdução: o que é letramento. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, Françoise. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor L. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- KOCH, Ingedore. (1999) O desenvolvimento da lingüística textual no Brasil, DELTA, vol. 15 (edição especial).
- LAGAZZI, Lagazzi-Rodrigues. *A discussão do sujeito no movimento do discurso*. Tese (Doutorado). Unicamp. Instituto de Estudos da Linguagem, 1998, 124 p.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. SP: Ática, 1986

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

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1998.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2002.

MEY, Jacob L. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Discurso e identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença In: SIGNORINI, Inês (org). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p.303-330.

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

_____. Padrões interacionais em sala de aula de Língua Materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras. 2001, p. 161-179.

_____. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita-Lopes (org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, Ana C. (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, pp.101-142.

- NEVES, M. Helena M. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto, 2003.
- ORLANDI, Eni P. *A leitura e os leitores (org)*. Campinas-SP: Pontes, 1998a.
- _____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999, 100 p.
- _____. *Análise do discurso – princípios e procedimentos*. 5ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2003.
- _____. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, V. H. *Estado de leitura*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999, pp. 47-59.
- _____. *Discurso fundador: a formação do país e a construção de identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993, 171 p.
- _____. *Discurso & leitura*. 3ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1996a.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis -RJ: Vozes, 1998b.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996b.
- _____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998c.
- PEREIRA, Cilene da Cunha et. al. *Aperfeiçoamento em avaliação escolar 2007: 1º seminário, língua portuguesa – ensino fundamental*. Rio de Janeiro/Tocantins: Fundação Cesgranrio/SEC, 2007a.
- _____. *Aperfeiçoamento em avaliação escolar 2007: 1º seminário, língua portuguesa – ensino médio*. Rio de Janeiro/Tocantins: Fundação Cesgranrio/SEC, 2007b.

PÊCHEUX, Michel. VII A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise & HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad: Bethania Mariani, Eni Orlandi [et al.]. 3ed. Campinas_SP: Editora da Unicamp, 1997, pp. 311-318.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. IV A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise & HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad: Bethania Mariani, Eni Orlandi [et al.]. 3ed. Campinas_SP: Editora da Unicamp, 1997, pp. 163-235.

POSSENTI, Sírío. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Os limites do discurso – ensaios sobre discurso e sujeito*. 2ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

_____. *O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada*. In: Alfa, 39. São Paulo: Unesp, 1995. pp. 45-55.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma consideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998: 41.

_____. *Os caminhos da pragmática no Brasil*. In: Delta, v.15 special issue. São Paulo, 1999.

Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

REZENDE, Antonio. *Acerto de contas*. Goiânia: Kelps, 2007.

- RODRIGUES, Jean C. *Estado do Tocantins: política e religião na construção do espaço de representação tocaninense*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009, 153 p.
- ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: Romanelli, Geraldo e Biasoli-Alves, Z. M. M. (Orgs.) *Diálogos metodológicos sobre prática de Pesquisa*. Ribeirão Preto-SP: Legis Summa, 1998, pp. 119-133.
- SALES, J. PEREIRA. Prática do professor de língua materna orientada por programa de gerenciamento da aprendizagem. In: SILVA, W. R.; MELO, L.C. *Pesquisa & ensino de língua e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas-SP: Mercado de Letras; Araguaína-TO: Universidade Federal do Tocantins-UFT, 2009, p.65-100.
- SANTOS, J.S. *A função autor e os indícios de autoria*. Revista Querubim (online), ano 5, p.1-8, 2009.
- _____. *As perguntas de compreensão nos livros didáticos Uma e três estrelas: quais os avanços?* Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2001.
- _____. Letramento, variação linguística e ensino de português. In: *Linguagem em (Dis) curso/Universidade do Sul de Santa Catarina*. v.1, n.1 – Tubarão: Editora Unisul, 2005, p. 119-134.
- _____. Produção de texto na escola: uma prática dialógica. In: *A Cor das Letras: Revista do Departamento de letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS – nº V: Feira de Santana*, 2004.
- SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2004.
- SEARLE, Jonh R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1991.
- SEDUC-TO. *Projeto de formação continuada*. Diretoria regional de ensino de Araguaína-TO. (mimeo).

SEDUC-TO. *Plano de ação: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Diretoria regional de ensino de Araguaína-TO. (mimeo).

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. (Org). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Ezequiel T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998

SILVA, Luiza H O. Análise lingüística no ensino fundamental: professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: SILVA, Wagner R.; MELO, L. C. *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas-SP: Mercado de Letras; Araguaína-TO: Universidade Federal do Tocantins-UFT, 2009, p.125-148.

_____. *A escritura fotográfica de Manoel Júnior*. Mimeo, 2010a.

_____. *Configurações identitárias na arte contemporânea: a Bienal de São Paulo de 1998*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2006, 264 f.

_____. *Silenciamento dos sentidos: relatos de observação de aulas de leitura*. Revista Querubim, 2007.

SILVA, Luiza H. O. *Os gêneros textuais na escola: entre teorizações e práticas*. Mimeo, 2010b.

SILVA, Luiza H. O; PINTO, Francisco N. P. *Sobre a leitura e O Quati e outros Contos, de Fidêncio Bogo*. Revista Querubim (online), 2010.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: SILVA, Wagner R.; MELO, L. C. *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas-SP: Mercado de Letras; Araguaína-TO: Universidade Federal do Tocantins-UFT, 2009, p.37-62.

STREET, B.V. Literacy in Theory and Practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. et al. (org). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

ANEXO I

Depoimentos informais (em períodos de orientação de monografia de curso de especialização *latu sensu* – alunos da 1ª turma - 2005)

- A formação continuada não é o que a gente esperava que fosse/ em geral, os formadores são nossos próprios colegas e não têm muito a acrescentar (Pa)
- Se é pra sair de casa só pra ler os PCN, eu posso ler os PCN sozinha em casa... (Pa)
- Tem muitos colegas que não valorizam a formação continuada [cursos]; quando vão pra Palmas participar de capacitação com gente de fora, muitos preferem ir pro shopping passear, fazer compra, em vez de ficar do começo ao fim nos cursos (Pb)
- Também a gente não tem tempo de digerir o que vê nos cursos, a gente tem que dar conta das turmas; nosso recesso é muito pouco; é muita coisa pra gente fazer: ler, estudar, planejar prova, corrigir prova, planejar aula... muita coisa ao mesmo tempo e tudo às pressas ...(Pb)
- Eu tenho muita dificuldade na escrita porque na graduação a gente não escrevia quase (Pc)
- Minha dificuldade pra escrever é que na universidade não se cobrava tanto a escrita; era mais leitura (Pd)

ANEXO II

Depoimentos durante uma das aulas (anotações de diário de campo - 3º encontro – alunos da 3ª turma - 2006)

- O aluno resiste à escrita porque vê a escrita como um mito (Pe)
- Tal qual o aluno descobre sua deficiência na correção dos textos, nós professores percebemos o nosso aqui no curso. (Pd)
- Nós, como professores, temos muita deficiência, mas queremos sempre culpar o sistema (Pd, formadora)
- Será que eu sei ensinar? (Pd)
- Não sei se vou colaborar com meus alunos, tenho apenas dois meses de experiência na 2ª série [Pe justificar suas limitações pela pouca experiência que tem]
- Na nossa prática há coisas corretas e erradas que fazemos, vejo isso comparando com a fala de Ruiz. (Pf)
- O bilhete está bom, pois a função comunicativa se realizou e há boa estrutura. Houve problemas de pontuação e grafia que com o tempo se corrige. (Pf)
- A função da refacção é fazer o aluno refletir sobre o texto e não apenas passar a limpo. É preciso trabalhar com várias versões [mostrando as versões de um texto de seus alunos] (Pf)

Ao final de sua apresentação, Débora e Júlio disseram que sempre tiveram dificuldade de português. Perguntei o porquê a eles, mas outros alunos tomaram o turno e elegeram as seguintes dificuldades:

- Interpretação (Pg)
- Análise sintática (Ph)
- Preguiça e desinteresse na leitura (Pi)
- Aula sem graça, ainda tem dificuldade pra escrever: relatório, plano de aula (Pj)
- Conjugação verbo, análise sintática, aula de gramática detestava, gostava de ler os textos (PL, depois que os demais falaram)

Enquanto Pd apresentava sua parte, enfatizou o que lhe chamou muito a atenção numa de suas leituras anteriores: o autor explicava que não se corrige tudo de uma só vez

Pf justificou que seu ensino reflete sua formação, que a habituou a se deter à micro-estrutura textual e não à macro, o que se esforça para superar:

- É, a gente erra demais...

ANEXO III

Questionário de pesquisa (via internet)

- 1- Que competências e habilidades são necessárias ao professor de [português] língua materna [LM]?
- 2- O que o curso de Letras [licenciatura] proporcionou ao exercício efetivo de sua profissão?
- 3- O que você, como professor de LM, entende por formação continuada (FC) na sua própria área?
- 4- O que você, como professor de português, espera encontrar nos cursos e nos encontros de FC?
- 5- O que compete ao professor de português [ou LM] saber e fazer?
- 6- O que compete ao professor de LM ensinar?
- 7- O que se faz durante os encontros de professores de português no processo de FC?
- 8- As discussões e os estudos feitos nesses encontros são relevantes para sua formação e para seu desempenho como professor de português? Por quê?
- 9- De que cursos você já participou durante a FC, como professor de língua portuguesa?
- 10- Os conteúdos e metodologias desses cursos foram relevantes para sua formação? Por quê? Explicita os conteúdos e as metodologias dos cursos.
- 11- Como a leitura e a escrita se apresentam em seu dia-a-dia, tanto como cidadão que você é, quanto como professor de LM em escolas públicas e/ou particulares?
- 12- Qual a relevância da leitura e da escrita em sua sala de aula?
- 13- Para você, como a sociedade caracteriza um professor de português bem qualificado?
- 14- Como o professor de português [LM] é visto no estado do Tocantins?

Observação: use folha à parte para responder as perguntas.

ANEXO IV

Outra parte da transcrição do vídeo de aula de escrita de P2

Novo giro pelos grupos

(26)

[P2 num grupo] tem o lugar que é o espaço, vamos supor que vocês falem da floresta... toda vez que vocês citarem a floresta, descrevam como era ...se era uma caverna, descreva a caverna... a caverna era assim, porque o espaço dentro da narrativa tem que ser bem esclarecido... pra você identificar direitinho onde que aconteceu... uma caverna assim... bem escura...ou ...bem iluminada

[aluna] uma caverna assustadora

[P2] mas esclareça bem essa caverna, se tem água se não tem...quando vocês definirem o tempo...vocês devem ter conversado aí... quanto tempo durou essa historia? que é o tempo da narrativa, deixar bem claro...depois de tantos dias aconteceu isso ou no dia seguinte...porque esses elementos da narrativa como narrador, vocês estão escrevendo aí...aí tudo bem...pelo que você leu, você tá escrevendo em terceira pessoa, né? alguém está contando a história desses personagens, não é isso?...muito bem [depois que alunos confirmaram]...mas aí vocês usaram o discurso direto colocando as falas dos personagens, num tá?

[os alunos concordam com a cabeça] a professora prossegue: então tá usando o discurso direto...aí tá definindo o narrador que você vê que é em terceira pessoa, o foco narrativo é em terceira pessoa...então o narrador observador, né isso? aí você tá citando...todas as vezes que citar o personagem, apesar de ser personagem, de serem personagens conhecidos, mas é interessante que você descreva como ele está naquele momento...naquele momento como é que ele se encontra? tá? tanto fisicamente, co...por exemplo, você vai citar o Rabicó...Rabicó chegou muito assustado, muito ansioso, né? Pq rabicó é um personagem assim, todo alvoroçado, né? então vocês ... pra descrever corretamente esses personagens...tá? pra que a história fique bem clara...pra que a narrativa fique bem clara... e pra que a gente perceba a atitude de cada personagem... a personalidade dele naquele momento...como é que ele age...porque o leitor precisa conhecer o personagem mais profundamente...

...muita gente... há algumas pessoas que não conhecem alguns personagens da literatura infantil...cês sabem disso, mas vocês, quando vocês vão fazer esse tipo de trabalho, esse tipo de texto, vocês descrevam esses personagens, que vocês conhecem...mas vamos supor que alguém, um adulto que não conheça esses personagens ...mesmo tempo que vocês conhecem([?]inaudível)...entenderam?

P2- É você que está escrevendo? e os outros vão dando opinião de como é que são seus personagens, como é que eles são, como é que eles agem..tá bom?!

[a professora falando para o câmera-man] eles fizeram esses elementos, fizeram seminário sobre esses elementos... pra concluir os elementos da narrativa, nós, é, nós fizemos essa dinâmica...cada aluno assumiu um personagem... e aí fizemos uma divisão de grupos dentro da própria dinâmica...e depois eles foram escrever o conto com personagens diferentes, não é: deu a louca na história, pra poderem fixar os elementos da narrativa, como narrador, tá, o foco narrativo: primeira ou terceira pessoa; ah, o espaço, o tempo.. o conflito, assim, o clímax, nós trabalhamos todos esses elementos pra eles poderem produzir o conto...eles vão produzir, eles vão concluindo a produção desse conto agora, e depois eles vão socializar, tá, esse conto que eles criaram.... os personagens já conhecidos na história infantil...eles vão socializar esse conto, alguns vão apresentar na forma de teatro...eu sugeri,acabei de sugerir como você viu, a apresentação do jornal falado, do conto...

P2 fala com câmera-man sobre a socialização do texto

(27)

P2- eles vão decidir o que que eles vão...nós já fizemos trabalho com essa mesma metodologia e eles apresentaram como forma de literatura de cordel, em gibi, apresentaram como...ãh...teatro, jornal falado... e são vários tipos de socialização que eles já fizeram..e eles...todas as vezes que fazem alguma produção deles mesmos, eles têm vontade de apresentar pros colegas...então a gente sempre tem o momento da socialização de todos os trabalhos...a gente vai fechar com essa socialização na próxima aula

Noutro grupo, que não estava fazendo a atividade como orientado, a professora fala:

(28)

você tem que opinar sobre seu personagem, que que seu personagem vai fazer na história...a professora pára e ouve o que eles estão tentando fazer, olha para os alunos pergunta a um deles: que que seu personagem vai fazer?

Já em outro grupo, olha o trabalho e diz:

(29)

muito bem, travessãozinho bonitinho igual nós trabalhamos no discurso direto...muito bem... todo mundo tá dando opinião do seu personagem?

A leitura, feita por uma aluna, de um dos textos em construção

(30)

A1: a gente vai ler uma parte do texto

A2: tia, a gente pode ler?

P2: pode

[leitura oral do texto] Era uma vez uma madrasta muito má que tinha um coração de pedra e não gostava do amor e odiava quem se apaixonava. Certo dia, a madrasta viu a bela adormecida conversando com o príncipe e a madrasta ficou com um certo ciúme. Neste mesmo dia, a madrasta encontrou-se com o Barba-azul e sugeriu um plano diabólico para acabar com o amor dos dois. Barba-azul seqüestrou a bela adormecida e a prendeu num escuro porão em sua casa no meio da floresta sombria onde todos os monstros horripilantes se encontravam...[agora eu vou terminar, diz a aluna]

Outra colega diz: a gente tá fazendo o discurso indireto... outra diz: é, onde o narrador fala dos personagens...

(31)

P2- : isso! muito bem, tão usando o discurso indireto, que vocês acham mais fácil...como é que vocês vão socializar? vocês tão pensando como apresentar essa...na outra aula socializar o conto de vocês, apresentar pra turma...

Uma aluna sugere: tipo se caracterizando assim como os personagens...cada um traz um..um pano azul pra dizer que era a barba...a bela adormecida vem num vestido e uma coroa...ficarem bem caracterizados...

> ok, [diz a professora]...muito bem, então vamos pra sala...