

O fazer-se professor de língua portuguesa: constituição de identidades¹

Mary Neiva Surdi da Luz*
Glauber Oteiro Westphalen**

Resumo

Esta pesquisa nasceu da vontade de conhecer um pouco mais sobre o ser e o fazer-se professor de língua portuguesa, em especial, dos egressos do curso de Letras da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó). O projeto visou analisar o discurso do professor de língua portuguesa acerca de suas concepções teóricas e da relação disso com sua prática, observando como o educador tem constituído sua identidade e como tem se apropriado das mudanças didáticas e pedagógicas que norteiam o ensino da língua portuguesa. Foram sujeitos dessa pesquisa os egressos que se formaram em diferentes organizações curriculares, com diferentes habilitações e, por conseguinte, diferentes concepções teóricas e práticas, no curso de Letras da Unochapecó. Desse grupo de egressos foram selecionados 10 sujeitos para participarem de entrevistas semi-estruturadas, que serviram como instrumento de registro de experiências relativas à formação e as práticas docentes. Em seu dizer, os sujeitos marcam a importância do curso de graduação para a sua formação como professor de língua e enfatizam que o modo como optaram e se constituíram em sua profissão é influenciado pela instituição família e pelos conhecimentos teóricos e práticos estudados. No discurso, o professor marca sua plena identificação aos saberes advindos de sua formação e hoje os vê como fundamentais para sua constituição como professor de língua portuguesa.

Palavras-chave: Construção identitária. Professor de português. Estudante de graduação. Discurso.

Becoming portuguese teacher-building identities

Abstract

This research has begun from the will of getting to know a little more about the act of being and becoming Portuguese teacher, specially students graduated on Portuguese Language and Literature in Unochapeco. The project aimed to analyze

* Professora titular da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó) e doutoranda na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

** Escreve contos e é acadêmico do curso de Letras da Unochapecó, bolsista de iniciação científica com recursos do art. 170 do governo do Estado de Santa Catarina.

Mary Neiva Surdi da Luz - Glauber Oteiro Westphalen

the discourse of Portuguese teacher about his or her theoretical conceptions and its relation with the practice, observing how the teacher had built his or her identity and how he/she deals with the didactic and pedagogic changes that guide Portuguese language teaching. The subjects of the research are the graduated students from different curricular organizations, with different graduations and, consequently, different conceptions of theory and practice, in Language and Literature courses at Unochapeco. In this group of graduated students it was possible to select 10 subjects to participate in semi-structured interviews, which were used as tools to register experiences related to the graduation and practice of the teachers. By their speech, they give emphasis to the importance of graduation course for their formation as language teachers and also emphasize that the way they have chosen and built themselves as professionals is influenced by the institution, family and by theoretical and practical knowledge studied. By the discourse, the teacher marks his or her full identification to the knowledge that came from graduation and see them as key for the constitution as Portuguese teacher.

Keywords: Identity built. Portuguese teacher. Graduated student. Discourse.

O ensino de língua como objeto de estudo

O processo de ensino/aprendizagem de língua materna é uma questão que vem nos últimos anos sendo objeto de investigação de muitos profissionais na área, inquietos com o perfil dos egressos do ensino fundamental e médio. Além disso, o papel dos cursos de formação inicial e a própria prática docente também têm sido alvo de estudos que rendem discussões e o repensar da prática e da formação.

Benites (2006) realizou uma pesquisa com professores do ensino fundamental de Maringá (Paraná) com o objetivo de apreender a imagem do professor de língua materna, a partir da análise de seu discurso e de evidências de sua prática.

A pesquisadora questionou quem é o professor de português e qual a sua identidade se em seus discursos didático-pedagógicos pareciam conviver a tradição e a modernidade. Para coletar os dados, utilizou-se de entrevistas e da análise de cadernos de alunos. Benites observou que aparece no discurso do professor a voz institucional presente em publicações oficiais recentes. No entanto, ao proceder a análise de cadernos de alunos constatou a presença de vozes conservadoras, exemplificadas no uso do livro didático e em conteúdos e atividades preocupadas com o reconhecimento e a decodificação. Conclui que a pesquisa

[...] levou à percepção de um divórcio entre um discurso teórico inovador e uma prática conservadora, um grande

O fazer-se professor de língua portuguesa: constituição de identidades

abismo entre os objetivos gerais, presentes nos planejamentos curriculares e exaustivamente propalados, e sua operacionalização através de metodologias e conteúdos adotados em sala de aula. Os métodos e as propostas práticas da maioria dos professores acabaram por revelar um discurso tradicional [...]. (BENITES, 2006, p. 23)

Albuquerque (2006) analisou como os professores estão se apropriando das concepções oficiais de ensino de língua portuguesa e se essa apropriação tem alterado a prática. Para realizar sua pesquisa, ela entrevistou sete professoras da rede municipal de Recife e acompanhou por meio de observação o trabalho de duas delas por um mês.

Dentre os dados apontados, um dos que mais chama atenção é em relação à forma como as professoras estão se apropriando do discurso do trabalhar com diferentes textos, o que revela tentativas de mudanças didáticas e pedagógicas. O que as professoras, na verdade, estão fazendo é a inserção do texto como mais um conteúdo a ser ensinado. As professoras, para corresponder às mudanças a que estão submetidas, buscam, então, desenvolver algumas atividades às quais têm acesso e tentam realizar práticas diferentes e inovadoras.

Conclusões similares aparecem no trabalho de Oliveira (1998) em que a autora discute a concepção de prática pedagógica e o conhecimento necessário à sua realização nas manifestações discursivas de professores. A autora analisou relatos de experiência, do tipo memorial, de professores que concluíam o curso de preparação para o magistério e seus resultados apontaram que na busca de uma prática renovadora, os professores não conseguiam fazer a transição dos conhecimentos específicos para a prática, “a transição do “saber” para o “saber fazer”” (p. 19). Também indica que a prática, na visão dos professores, tem uma ligação estreita com o conhecimento da realidade extra classe e que ela se constrói por si só, não vêm no conhecimento científico algum referencial para a construção da prática.

Em outro trabalho, Oliveira (2006) reflete sobre o papel formativo inicial, rediscutindo o papel do conhecimento científico no contexto da relação teoria prática e da construção de identidades. A autora indica que as pesquisas têm tido seu foco na prática dos professores em um processo que descarta o papel da teoria para a organização do processo educativo. Cita Schulman (1986, apud OLIVEIRA, 2006) que defende a idéia de que é necessário que o professor domine os conteúdos específicos de sua área, além de ter clareza do modo como esses conteúdos se transformam em objeto de ensino. “No processo formativo de professores, a ênfase essencial deveria centrar-se na questão da relação teoria e abordagem metodológica, o que em outras palavras significa discutir que teorias orientam tais ou quais práticas” (2006, p. 8).

Partindo dessas idéias, a pesquisadora analisou as grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras, investigando quais os fundamentos teóricos e concepções de linguagem subsidiam os estudos lingüísticos. Argumenta, com base em Pimenta (1999, apud OLIVEIRA, 2006), que a construção de identidades dos docentes não bastam os saberes oriundos da experiência; são também necessários os saberes científicos.

O que se verificou é que a maioria das grades curriculares parte de uma concepção de língua como sistema estruturado; os conteúdos são dirigidos para estudos descritivos da língua padrão em seus níveis estruturais, aliados às concepções de gramática prescritiva e a uma visão normativa de língua. A autora reflete que a construção da identidade do professor se faz em muito condicionada pelo seu processo formativo. As grades curriculares analisadas não permitem que o aluno construa uma identidade capaz de fazer um ensino de língua a partir de uma concepção de linguagem como interação. Conclui seu texto perguntando: “Afinal, como é possível a um professor, que não tem acesso em seu processo formativo a conteúdos que explicitem o modo enunciativo de funcionamento da linguagem, exercer uma prática que contemple esta concepção?”.

Ouvindo os egressos

Os professores de língua portuguesa, sujeitos desta pesquisa, são egressos do curso de Letras da Unochapecó.² Segundo o projeto político pedagógico do curso de Letras (2002), o curso de Letras, licenciatura plena, foi implantado no final da década de 80, do século XX. A Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste) objetivava, com a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Habilitação Português-Inglês, atender aos anseios dos educadores da região Oeste que pretendiam se habilitar para atuar nesta área de forma a suprir as necessidades sociais da região Oeste de Santa Catarina, com vistas à melhoria na qualidade de ensino. Tem-se assim que o curso “nasce” para suprir uma carência regional na formação de educadores.

A estrutura curricular apresentada no Projeto obedecia ao mínimo fixado pelo Parecer n. 283/62. O currículo pleno estava estruturado em dois ciclos: o primeiro, básico a todos os cursos da Fundeste, com a duração de um semestre, constituía-se por um conjunto de disciplinas introdutórias que proporcionavam ao aluno o embasamento necessário para o ciclo posterior, além de recuperar insuficiências procedentes do 2º grau. O ciclo profissionalizante contava com 7 (sete) semestres letivos.

O currículo pleno do curso de Letras era composto por 2.685 horas-aula de caráter obrigatório, acrescidas de 105 horas-aula destinadas à Educação Política Brasileira (EPB) e Educação Física, totalizando 2.790 horas-aula, sendo 270 horas-aula destinadas à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado em escolas de 1º e 2º graus. O sistema de matrícula era por disciplina, obede-

O fazer-se professor de língua portuguesa: constituição de identidades

cendo aos pré-requisitos estabelecidos pelo Conselho Superior da Fundeste. A duração total do curso era de 8 (oito) semestres, podendo ocorrer a integralização em tempo mínimo de 4 (quatro) anos letivos.

O curso de Letras da Unochapecó formou cerca de 500 alunos nos seus dezoito anos de funcionamento. Em 2000, o curso teve sua alteração mais radical, pois foi quando se optou por ofertar uma habilitação simples e não dupla³ como acontecia até então. No ano de 2001, houve o ingresso da primeira turma na habilitação simples, sendo que a última turma da habilitação dupla colou grau em 2003. Fazendo este recorte temporal, 2001 a 2006, são sujeitos dessa pesquisa os egressos que se formaram em diferentes organizações curriculares, com diferentes habilitações e, por conseguinte, diferentes concepções teóricas e práticas.

Desse grupo de egressos, foram selecionados 10 sujeitos para participarem de uma entrevista composta por perguntas abertas e perguntas fechadas, que teve como objetivo servir como um instrumento de registro de experiências relativas à formação e às práticas docentes. Segundo Oliveira (1998, p.13), a análise das manifestações discursivas possibilita desvendar os processos de construção de sentidos nas formas simbólicas. O roteiro de entrevista teve como base as três questões que envolvem o problema, a partir do qual a pesquisa surgiu: “Quem é o professor de língua portuguesa?”; “Como constitui sua identidade?” e “Que fatores interferem nesse retrato?”. As entrevistas foram gravadas em áudio e em seguida transcritas para a análise e levantamento de dados. Foram critérios para seleção dos entrevistados: ter concluído o curso de Letras na Unochapecó entre os anos de 2000 e 2006 e atuar no ensino de língua portuguesa no nível fundamental ou médio, na rede estadual de ensino.

Para a análise dos dados, foram estabelecidas categorias de análise. Segundo Minayo (1994, p. 70), as categorias são empregadas para estabelecer classificações, agrupando elementos, idéias e expressões em torno de um conceito capaz de abranger o que é encontrado; as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais concretas e específicas do que as definidas antes da coleta. Na análise final, os dados foram articulados aos referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões, às hipóteses e os objetivos a fim de se ver o seu significado para a pesquisa.

O perfil dos sujeitos

Eckert-Hoff (2002) afirma que, na década de 1970, os professores foram acusados de contribuir para o crescimento das desigualdades sociais. Essa década foi marcada por programas de formação de professores organizados numa perspectiva estruturalista. A formação era vista como treinamento e o professor um mero aplicador de métodos. Surgiram cursos de treinamento com a pretensão de habilitar o professor a “transmitir” os saberes.

Nos primeiros anos de 1980, novas teorias que chegavam das áreas das ciências lingüísticas provocaram mudanças significativas no ensino de língua portuguesa. Tem-se então:

[...] uma gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e que traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos; sobretudo uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. (SOARES, 1998, p. 59)

É no final da década de 80 que se dão as bases para os pressupostos que orientarão o ensino de língua portuguesa nos anos finais do século XX. Os sujeitos desta pesquisa se-formaram entre 1989 a 1998; desse modo, devemos então considerar que os cursos de formação de professores são norteados por um paradigma de ensino que ultrapassa a visão estruturalista e vai se preocupar com as relações discursivas.

Todos sujeitos de nossa pesquisa têm idades entre 30 e 40 anos e, na época da pesquisa, ministravam aulas em escolas estaduais e municipais no Oeste de Santa Catarina. Uma das primeiras questões do roteiro de entrevista era: "Como você se tornou professor de língua portuguesa?". Sessenta por cento dos sujeitos disseram que a escolha por ser professor partiu do fato de gostarem da língua e achar importante o seu ensino. Outros 40% lembraram que existem muitos professores na família e, por isso, resolveram seguir a mesma profissão, por influência direta ou indireta dos mesmos.

O fato de a maioria dos sujeitos gostarem da língua e acharem interessante ensiná-la é um ponto bastante positivo para a formação de suas identidades profissionais, pois marcam a sua identificação com o ser professor de língua e sua identificação com o objeto de ensino. "A criação do gosto por ler; a transformação do gosto em necessidade; o desenvolvimento da capacidade de entender e construir raciocínios complexos, estabelecer relações de várias ordens" (GUEDES, 2006, p. 52) faz destes sujeitos pesquisadores da língua, uma vez que não se deterão apenas no que lhes foi apresentado em sala de aula. Talvez por esse motivo, sem fugir da área de estudo, 90% dos sujeitos fizeram a pós-graduação em Literatura e Ensino na própria Unochapecó.

Vemos assim que o tornar-se professor vem marcado por um identificação ao objeto de trabalho e também ao profissional. Segundo Souza (1994, p. 17), "a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros". Coracini (2003), ao discutir a questão de sujeito e de identidade, toma a noção de sujeito cindido, clivado, heterogêneo e perpassado pelo inconsciente e, partindo desses pressupostos, afirma que não se pode acreditar na possibilidade de uma

O fazer-se professor de língua portuguesa: constituição de identidades

identidade acabada, descritível, “só podemos postular momentos de ‘identificação’ em movimento constante e em constante modificação” (CORACINI, 2003, p. 151).

Como a identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, como querem algumas correntes lingüísticas. Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. (CORACINI, 2003, p. 243)

Devemos ter em mente que a língua fechada sobre si mesma não funciona, ela deve ser atualizada, pois está em transformação. Para que isso aconteça, o quesito “gostar de língua portuguesa” faz muito sentido aqui. O sujeito professor de língua portuguesa só o é porque passou por um processo de identificação, e via discurso, ele subjetiva sua relação como um sujeito que tem como instrumento de trabalho o ensinar a língua.

Temos também que considerar que todo sujeito é sujeito dividido, heterogêneo, então múltiplo. Para sua constituição entram em jogo memórias que advêm de diversos espaços e tempos: há uma identidade profissional que se constituiu como uma colcha de saberes que vêm da formação, da experiência docente, da vida discente etc. Moita Lopes (2003, p. 250) diz:

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

É preciso entender que a constituição identitária do professor de língua portuguesa não é algo fixo, que se possa retratar e fixar um único momento. Somos sujeitos em constante transformação.

Os documentos oficiais

No ano de 1991 foi lançada a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) que foi elaborada por um grupo multidisciplinar, composto por professores de todo o Estado e com o auxílio de consultores de universidades variadas de todo o país. A Proposta Curricular configura-se como um instrumento de trabalho colocado à disposição dos professores da rede estadual de Santa Catarina e pretende apresentar uma linha norteadora das atividades

Mary Neiva Surdi da Luz - Glauber Oteiro Westphalen

planejadas. Tem como objetivos que o ensino de qualidade promova a permanência do aluno na sala de aula; que haja a socialização do conhecimento e que o cidadão encontre um lugar social.

Um avanço no ensino de língua materna foi editado também no ano de 1998. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) serviram, segundo Bagno e Rodrigues (2002), como referencial para a elaboração de propostas curriculares municipais.

A partir da década de 90, os cursos de formação surgiram de forma continuada e eram vistos como atualização, ou seja, a formação voltou-se para a relação entre os sujeitos. Esses cursos tinham como objetivo principal ajudar os profissionais formados em décadas anteriores na apropriação desses novos conhecimentos que vão dar base aos documentos oficiais norteadores de ensino, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Quando o assunto é a Proposta Curricular de Santa Catarina, os professores sujeitos de nossa pesquisa alegam conhecer o documento, acham-no interessante, porém, afirmam que infelizmente o documento e a sala de aula não andam juntos. Com os PCNs não é diferente. Nesta pesquisa, foram levantados dados interessantes do que têm sido feito em torno da PCSC e dos PCNs, na área da Língua Portuguesa, nas escolas estaduais e municipais da região Oeste de Santa Catarina. Vejamos um trecho de uma das entrevistas:

É um documento muito importante, só que ele tem sido pouco discutido. Eu me lembro, em 1991, que eu estava no magistério, havia uma discussão maior, hoje parou, não tem mais essa preocupação, como se todo mundo já tivesse dominado o assunto ou soubesse de cabo a rabo. Acho que tem muita coisa nesses documentos que nem foram entendidas, é um documento muito bem elaborado, muito bom, mas que deveria ser estudado mais, saber mais sobre o que ele diz. (SUJEITO 1)

O fato de os professores terem de trabalhar nos períodos matutino, vespertino e noturno acarreta uma falta de tempo para poder elaborar suas aulas e estudar as propostas. Os sujeitos reclamam da falta de cursos que possam ser oferecidos, cursos que tratem desta questão e auxiliem, como ponte, entre as propostas e eles. Porém, simultaneamente dizem que a falta de tempo não iria permitir que fossem a esses cursos, mesmo sendo ofertados nos finais de semana. “[...]E eles nem querem, as únicas horinhas de folga que têm, preferem descansar, visitar os parentes, tomar chimarrão [...]” (SUJEITO 1).

Apesar de muitos dos sujeitos entrevistados alegarem a dissociação dos documentos com a sala de aula, alguns – a pequena minoria – disseram que, por meio da própria escola, estudam as propostas e as maneiras de aplicá-

O fazer-se professor de língua portuguesa: constituição de identidades

las no dia a dia, reunindo-se uma vez por mês, ou a cada dois meses, e que essas reuniões estão previstas no Projeto Político Pedagógico da escola e fazem parte da rotina dos professores.

Nós estudamos aqui na escola os temas transversais e a proposta curricular, trabalhei isso na pós e na graduação. Temos dias de estudo aqui na escola para trabalhar com a proposta, os PCNs, e esses dias estão no calendário da própria escola. Então sem desculpas! Não posso dizer que não temos tempo, porque temos! (SUJEITO 3)

Podemos observar na fala que o sujeito professor identifica-se plenamente com os orientadores teóricos oficiais, uma vez que explicita sua disponibilidade em estudar os documentos e sua indignação com aqueles que alegam falta de tempo. Temos aí o que Pêcheux (1995) chamou de identificação plena. Nessa modalidade há a superposição entre sujeito da enunciação e sujeito universal. Essa superposição revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da formação discursiva (FD)⁴ que o afeta, tendo-se aí o discurso do bom sujeito, nas palavras de Pêcheux (1995). Essa identificação plena aparece no discurso dos sujeitos professores de língua portuguesa quando em suas falas fazem referência explícita à concordância com as orientações teórico-metodológicas apresentadas pelo documento oficial da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC).

Para Pêcheux (1995), a segunda modalidade de identificação caracteriza o mau sujeito, pois o discurso do sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição. O sujeito se contra-identifica com a FD que lhe é imposta. Indursky (2007) afirma que esta tensão entre a plena identificação com os saberes da FD e a contra-identificação com os mesmos saberes ocorre no interior da FD, já que o sujeito do discurso questiona saberes pertencente à FD em que ele se inscreve. Não se tendo mais uma identificação plena, abre-se espaço para uma superposição incompleta que permite a instauração da diferença e da dúvida que são responsáveis pela contradição no âmbito dos saberes da FD. “Ou seja: esta segunda modalidade traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea” (p. 6).

Em suas falas, os professores revelam essa contrariedade: “O salário é baixo, o que força com que tenha que trabalhar manhã, tarde e noite” (SUJEITO 6). Em outra fala podemos constatar o seguinte: “Falta material nas escolas, as famílias são desestruturadas, a disciplina tem um conceito ruim já formado pelo senso comum. Tudo isso dificulta um pouco. E dificuldades próprias, que são a desvalorização do professor” (SUJEITO 5). Sobre a Proposta Curricular, em uma outra fala podemos ver a seguinte opinião:

Mary Neiva Surdi da Luz - Glauber Oteiro Westphalen

A Proposta Curricular eu conheço, acho até mais crítico, dinâmico, mas como falta material, muitos dos alunos são carentes. Acho que a proposta curricular e as escolas não andam juntas, porque os livros teóricos consagrados e tal, mas que não conseguem casar com a escola. Eu ainda tenho 20 horas ainda consigo planejar as aulas a noite, mas e aqueles professores que têm 40? (SUJEITO 2)

Devemos observar que a fala desse professor vem marcada por um discurso de vitimização. Ou seja, o professor é apresentado como um sofredor que enfrenta muitas dificuldades, que não tem os materiais adequados, que tem problemas salariais e que entra em uma rotina. Assim, o Estado é responsabilizado pela contra-identificação.

Eckert-Hoff (2002, p. 113) resume as idéias já expostas com as seguintes palavras:

Ao se posicionar, o sujeito-professor tece discursos que emanam não apenas de seu percurso de formação, como também de diferentes situações da vida profissional, evidenciando pontos de identificação que marcam a heterogeneidade desse dizer. Sua identificação ou contra-identificação com esse, ou aquele fazer, constitui o movimento de sua formação.

Além da identificação plena e da contra-identificação, Pêcheux (1995) acrescenta uma terceira modalidade, na qual o sujeito, ao desidentificar-se de uma FD, desloca sua identificação para outra FD, tendo-se assim um mau sujeito.

Nas entrevistas realizadas com os professores de língua portuguesa, não conseguimos localizar seqüências discursivas que marcassem uma forma-sujeito desidentificada. E isso parece acontecer porque a desidentificação do professor com a FD que representa a voz do Estado, que é aquela que rege e regula o sistema de ensino, levaria o professor a deixar de ser professor desse contexto em que está inserido, pois vimos durante as análises que o professor tem orgulho de sê-lo e de ajudar o Estado a construir um documento, mesmo que em alguns momentos explicita que o Estado é também o responsável pela contra-identificação. Podemos assim dizer que a desidentificação não foi localizada porque esses professores já desidentificados não aceitariam nem mesmo a participação nas entrevistas em que teriam de falar de si, falar de sua prática, de sua relação como o Estado, pois

Ao falar da prática, o sujeito-professor fala de si, fala também do outro e fala de uma prática social de formação. Esse falar não tem origem nele, mas vem da incor

O fazer-se professor de língua portuguesa: constituição de identidades

poração de uma multiplicidade de outros fazeres e dizeres que são dissimulados, o que é evidenciado pelos deslizos de posição-sujeito. (ECKERT-HOFF, 2002, p. 113)

O sujeito professor em formação

Quando perguntamos sobre as lembranças da graduação, os sujeitos disseram lembrar das aulas, da rotina de trabalhar o dia inteiro e ir à aula à aula no período noturno. Alguns também citaram que as aulas de gramática eram um ponto negativo, pois eram realizadas de forma tradicional, como faziam seus professores nas escolas. Outros disseram que as aulas só melhoraram devido ao fato de uma troca de professores, o que fez com que o curso ficasse “atualizado”. Apontaram também que a orientação teórica do curso ajudou-lhes a entender e a gostar do papel da teoria no desenvolvimento da prática. Isso também nos ajuda a perceber que da mesma forma que os sujeitos egressos têm um identidade construída durante sua vida estudantil e profissional, os professores de ensino superior também, pois é significativa a menção ao fato de que a alteração de professores atualizou o curso.

Muitos egressos apontaram o envolvimento com projetos paralelos às tradicionais aulas na universidade, projetos como o Literatório⁵ que ensina a literatura através da contação de histórias. Outros elementos do curso foram citados, bem como os pensadores estudados durante a graduação e a lembrança dos bons professores. Isso tudo “soma-se positivo na hora de elaborar as aulas e na hora de pôr em prática em sala de aula” (SUJEITO 8).

Toda a Graduação foi boa pois a gente estudava o texto teórico e foi por essas circunstâncias que eu aprendi a gostar da teoria, estudávamos os pensadores, os autores que filosofam nas próprias obras e isso foi bastante positivo quando fui para a sala de aula. (SUJEITO 2)

Ao que parece, a graduação trouxe muitos pontos positivos para os professores em sala de aula:

Eu aprendi a trabalhar o livro didático e atividades paralelas, não tem como trabalhar só com livro didático e não tem como trabalhar sem livro didático, uma coisa completa a outra. (SUJEITO 3)

Eu trouxe da graduação para a sala de aula questões como e quando é a hora certa para se trabalhar uma obra de literatura e quando não é. Em que série eles estão mais dispostos a ler e em que série estão mais dispostos a aprender gramática. Aprendi na graduação a contar histórias, claro que não existia nenhuma matéria

sobre isso, mas o meu engajamento com a universidade me permitiu aprender... (SUJEITO 4)

Se não fosse o que aprendi na graduação hoje não estaria aqui. É óbvio que com o tempo você aprende a ser mais independente, mas no início meu Deus! Eu repassava o que tinha na mente, da universidade. Hoje consigo fazer tudo sozinha e dá certo. (SUJEITO 7)

Podemos observar nessas falas o papel decisivo que teve o curso de formação inicial para esses sujeitos se-fazerem professores de língua portuguesa. O sujeito 7 afirma que, no início de sua prática docente, usava o que havia aprendido na universidade, ou seja, sua memória de formação, e que hoje consegue ter uma autonomia. No entanto, devemos considerar que o que faz com que o sujeito consiga ter essa independência é resultado de um processo que envolve a sua memória de formação.

Segundo Orlandi (2005), a memória tem suas características próprias quando pensada em relação ao discurso, assim ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, e em nosso estudo, o que se fala na universidade. A memória discursiva constituiu um saber discursivo, e torna possível todo o dizer. "O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa uma situação discursiva dada" (ORLANDI, 2005, p. 31).

Desse modo, podemos dizer que dado o modo como a memória funciona no discurso do professor, este também marca sua plena identificação aos saberes advindos de sua formação e hoje os vê como fundamentais para sua constituição como professor de língua portuguesa e também de literatura.

Palavras finais

Os resultados obtidos com a realização desta pesquisa ajudam a compreender como o sujeito professor de língua portuguesa, egresso do curso de Letras da Unochapecó, tem se constituído como educador e quais são os fatores que têm contribuído para a construção de identidades. Em seu dizer, os sujeitos marcam a importância do curso de graduação para o sua formação como professor de língua e enfatizam que o modo como optaram e se constituíram em sua profissão é influenciado pela instituição família e pelos conhecimentos teóricos e práticos estudados.

Assim, além de termos um diagnóstico sobre o papel do curso de formação inicial na formação/construção do fazer-se educador, também podemos planejar ações de formação continuada que possam contribuir na atuação desses egressos.

O fazer-se professor de língua portuguesa: constituição de identidades

A tão discutida crise na identidade do professor de língua portuguesa precisa ser compreendida como algo constitutivo a qualquer sujeito, não só ao professor de língua. O sujeito professor constitui-se como tal ao longo de sua vida profissional e estudantil.

Além disso, também é preciso continuar a insistir na revalorização do ser professor, para que fatos como o não reconhecimento profissional e salarial; diminuição intelectual/profissional; falta de tempo para elaboração de aulas diferenciadas deixem de ser tomados como pontos referências para se falar o que é ser professor.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAGNO, M.; RODRIGUES, A. D. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BENITES, S. A. L. **O professor de português e seu discurso**. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/Benites.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2006.

BRASIL, M. D. **Parâmetros Curriculares Nacionais - língua portuguesa**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.

CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do (a) professor de português. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

INDURSKY, F. Formação discursiva: essa noção ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

LOPES, L. P. M. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Mary Neiva Surdi da Luz - Glauber Oteiro Westphalen

OLIVEIRA, M. B. F. O. **As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação.** Linguagem & ensino, Pelotas, v. 1, n. 2, 1998, p. 11-26. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v1n2/Oliveir6.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2006.

_____. **Revisitando a formação de professores de língua materna:** teoria, prática e construção de identidades. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão. v. 6, n. 1, jan/abr 2006. Disponível em: <<http://unisol.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/06.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2006.

ORLANDI, E. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: FUCAMP - Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, 1995.

SANTA CATARINA. S. E. E. D. **Proposta curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. (Org.). **Língua portuguesa:** história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil.** São Paulo: Escuta, 1994.

Notas

¹ Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Professores, da Unochapecó, e financiada com recursos da Unochapecó e do art. 170 do governo do Estado de Santa Catarina. Trata-se aqui de um subprojeto vinculado ao projeto de longa duração – “O ser e o fazer-se professor: memórias, trajetórias e identidades docentes”, executados pelos professores Dr. Elison Paim; Me. Maria Lucia Maraschin e Me. Mary Neiva Surdi da Luz.

² A Unochapecó está localizada na região Oeste de Santa Catarina. Possui sua sede no município de Chapecó e duas extensões que oferecem cursos de graduação, uma na cidade de Xaxim, com o curso de Pedagogia, e outra em São Lourenço do Oeste, com os cursos de Administração e Pedagogia, além da atuação no município de Palmitos, com curso seqüencial. Também possui uma estação de piscicultura e área agrônômica no município de São Carlos, onde ainda desenvolve projetos ligados à preservação ambiental. Sua área de atuação vai além do Oeste catarinense, pois recebe alunos provenientes do noroeste do Rio Grande do Sul e sudoeste do Paraná. Isso faz com que desenvolva atividades de pesquisa e extensão ligadas aos cursos de graduação também nesses municípios. Com isso, cumpre seu papel de universidade regional, inserida no centro da Mesorregião – Grande Fronteira do Mercosul, que compreende 415 municípios numa área total de 139.282,5Km². Disponível em: http://www.unochapeco.edu.br/?cod_orgao=1&cod_modulo=6&cod_dado=2142. Acesso em: 28 de jul. 2008.

³ Trata-se da modalidade cuja estrutura tem o propósito de preparar o futuro professor de uma (ou duas) língua(s) e de suas respectivas literaturas, para o exercício do magistério regular na Educação Básica (uma língua – habilitação simples; duas línguas – habilitação dupla).

O fazer-se professor de língua portuguesa: constituição de identidades

⁴ Pêcheux (1995) define a formação discursiva como aquilo que, numa formação ideológica, determina o que pode e o que deve ser dito. Assim, as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. “Os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” (PÊCHEUX, 1995, p. 161).

⁵ O Literatório – laboratório de leitura e literatura – projeto previsto no Plano Político Pedagógico do curso de Letras, nasceu da necessidade de se criar um espaço que incentivasse os acadêmicos a ler, pensar, produzir, interagir e aprofundar-se na leitura e literatura. Disponível em: https://www.unochapeco.edu.br/?cod_orgao=1&cod_modulo=12&cod_projeto=5026. Acesso em: 01 nov. 2008.

Correspondência

Mary Neiva Surdi da Luz - Rua Marechal Deodoro, 373 d, CEP: 89801-060 - Centro, Chapecó-SC.

E-mail: neivadaluz@unochapeco.edu.br

Recebido em 19 de agosto de 2008

Aprovado em 10 de dezembro de 2008