



UFSM

Dissertação de Mestrado

**IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E LINGUAGEM: AS
FRONTEIRAS ENTRE O DIZÍVEL E O INDIZÍVEL
NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Evanir Piccolo Carvalho

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E LINGUAGEM: AS
FRONTEIRAS ENTRE O DIZÍVEL E O INDIZÍVEL NO
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

por

Evanir Piccolo Carvalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Educação da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial
para obtenção do grau de

Mestre em Educação

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E LINGUAGEM: AS
FRONTEIRAS ENTRE O DIZÍVEL E O INDIZÍVEL NO
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

elaborada por

Evanir Piccolo Carvalho

como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



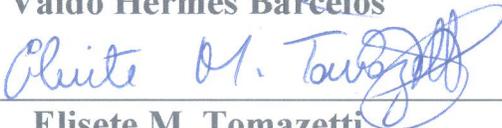
* **Valeska Fortes de Oliveira** ✓
(Presidente/Orientadora)



Amanda Eloina Scherer



Valdo Hermes Barcelos



Elisete M. Tomazetti

Santa Maria, 22 de junho de 2004

À Thaís e Carolina que me fazem compreender a cada dia
o verdadeiro sentido da vida.

Ao João Flávio, por sua presença amorosa e por trilhar
comigo este caminho.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Valeska Fortes de Oliveira, pela oportunidade de formação profissional, por sua orientação atenta e seu encorajamento intelectual, pelas trocas e aprendizado, durante este percurso, pelo cuidado e amizade, meu reconhecimento e gratidão.

Aos sujeitos de pesquisa que tornaram possível esta investigação colaborando com suas histórias de vida, pela disponibilidade e possibilidade de compartilharmos nossas trajetórias.

Aos professores do PPGE/UFMS com os quais estive em interação durante o curso e que se mostraram sensíveis em minhas buscas, contribuindo com subsídios à pesquisa.

À direção do CEFET-SVS pela colaboração e incentivo no desenvolvimento do trabalho.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação e do GEPEIS pela amizade, apoio, carinho e disposição em repartir.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	v
LISTA DE SIGLAS	vi
LISTA DE ANEXOS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	1
1. MEUS PERCURSOS ATÉ A PESQUISA	4
1.1 A Problemática	9
1.2 O Projeto e a Metodologia	17
1.3 Apresentação dos Sujeitos de Pesquisa	24
2. MEMÓRIA: UMA CONSTITUIÇÃO SOCIAL	29
3 OS CAMINHOS DA LINGUAGEM	37
3.1 Linguagem e Ensino	43
3.2 Os Percursos do Silêncio e a Escola	50
4. IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO: PERCURSOS DE SIGNIFICAÇÕES E RE-SIGNIFICAÇÕES	58
5. O MITO: PROFESSORA DE PORTUGUÊS	70
6. APRENDENDO A SER PROFESSORA: OS MODELOS, AS RE-SIGNIFICAÇÕES E A PRÁTICA	96
6.1 Os Primeiros Passos	98
6.2 As Escolhas	104
6.3 Os Modelos	111
6.4 Os Saberes e as Re-significações	122
7. AS IDENTIDADES DOCENTES: FRAGMENTOS DE IDENTIDADES OUTRAS	146
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
BIBLIOGRAFIA	171
ANEXOS	182

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – CONFRONTAÇÃO DE OLHARES	159
--	-----

LISTA DE SIGLAS

CE	-	Centro de Educação
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CEFET-SVS	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul
GEPEIS	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
LP	-	Língua Portuguesa
LM	-	Língua Materna
UFSM	-	Universidade Federal de Santa Maria
EAFSVS	-	Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Roteiro das Entrevistas	184
ANEXO B - Carta de Cessão	185

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Curso de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E LINGUAGEM: As Fronteiras entre o Dizível e o Indizível no Ensino da Língua Portuguesa

Autora: Evanir Piccolo Carvalho

Orientadora: Valeska Fortes de Oliveira

Data e local da defesa: Santa Maria, 22 de junho de 2004.

O trabalho **Imaginário, Memória e Linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da Língua Portuguesa** vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Professores do Curso de Mestrado em Educação da UFSM e ao GEPEIS que investiga imaginário, memória e formação docente. Este trabalho objetiva buscar aproximações com os imaginários docentes construídos sobre o ensino da Língua Portuguesa, nos processos de formação e na prática pedagógica, através das histórias de vida de quatro professoras de escolas públicas. O método História de Vida traz para o contexto educacional a dimensão simbólica e o deslocamento da análise das grandes formações ideológicas para a inserção dos docentes como sujeitos históricos e suas ressignificações sobre a formação e a prática, a partir dos olhares do imaginário. As primeiras imagens revelaram o *gostar* da língua como um elo entre o sujeito e a profissão, construída a partir da oportunidade de *tornar-se* professora. Sobre o curso de formação inicial, as imagens são negativas, relacionadas ao tecnicismo traduzido no estudo de estruturas gramaticais, relegando a produção textual, a leitura e a metodologia a um plano inferior. Em virtude da incompletude dessa formação, o fazer pedagógico constrói-se na prática, reiterando o imaginário instituído que liga a docência ao improviso. Outras imagens mostraram um sujeito em conflito entre as antigas práticas e as exigências contemporâneas de ensino da língua, que privilegiam a inserção do aluno e suas diferenças. Essa incompletude é constitutiva da formação e do sujeito-docente pela indissociabilidade entre ele e sua formação, aspecto pessoal e profissional. Assim, o *dizer sobre* remete às imagens outras, às do próprio sujeito e suas identidades, à busca dos saberes necessários à prática. Os sujeitos, num outro olhar, percebem-se sobrecarregados pelo excesso de

atividades didáticas, mas, sobretudo, por buscarem a completude pela autoformação e atualização. O mito professora-de-português, numa sociedade que não valoriza a docência, pode significar autovalorização, ser estratégia para evadir dificuldades impostas pelo contexto, aproximando da completude imaginária. As imagens formadas por alunos sobre a língua ligam-se a algo “difícil”, “chato” e sobre o qual poucos detêm o conhecimento. Isso contribui para a formação da imagem da professora de português atravessada por conflitos: entre o ideal mitificado e o real, enquanto pessoa e profissional, que, pela história, “não pode dar o que não recebeu”, mas obriga-se a buscar a completude imaginária. Em síntese, os sujeitos procuram compor a imagem ideal de professora, especialmente pelo domínio dos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. Entretanto, a incompletude é constitutiva do sujeito, faz parte das identidades que se constroem pelas condições de produção, pela historicidade, pelas inovações e produção de saberes. Assim, o gosto pela língua, o mito, a sobrecarga e a relação dos alunos com a língua, as re-significações e os imaginários compõem faces das identidades, expressas em linguagem. Essa se entrelaça à memória e ao imaginário, deixa fluir, entre o dizível e o indizível, as histórias de vida e aquilo que, no silêncio, pode se expressar como parte da docência.

ABSTRACT

Master's Degree Thesis in Education

Graduate Program in Education

Universidade Federal de Santa Maria

IMAGINARY, MEMORY AND LANGUAGE: THE FRONTEIRS BETWEEN EXPRESIBLE AND INEXPRESSIBLE IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Author: Evanir Piccolo Carvalho

Advisor: Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, June, 22, 2004

This work is linked to the teachers training research and social imaginary study group of Federal University of Santa Maria, RS, that investigates imaginary, memory and teacher training practices. It aims at unveiling teachers' imaginary constructions in relation to Portuguese language teaching during the teachers' training processes and the pedagogic practices of four language teachers, based on their life history. Such an approach brings to the educational setting the symbolic dimension of imaginary studies and the change of focus from ideological formation to teacher insertion as a historical being, lending a new significance to teacher's training and practice through the imaginary point of view. A first finding shows that liking to study language appears as a link between the teacher and her profession, supported by the opportunity to become a teacher. Negative images surface in considering professional/academic formation, in relation to technicism in education as it favors the study of grammatical structures and downgrades textual production, reading and methodology. Due to the fact that the academic teacher training program is considered inadequate to provide a good formation, the subjects feel that their pedagogical formation is completed during the professional practice, reinforcing the instituted imaginary that links teaching to improvisation. Also, there is a conflict between traditional teaching practices and new trends in language teaching, which take in consideration pupils insertion and individual differences. Thus, when teachers tell about themselves and their identities, they tell about the need to acquire knowledge, the professional 'Know how' they lack. The constant search proficiency and the overload of school work tax the teachers severely. On the other hand, the Portuguese teacher myth is also a self valuing image in a society where teaching is not valued and therefore is a means to overcome contextual difficulties and feel imaginary

completeness. Students' images about the language study describe it as "difficult", "boring" and so knowledge is very little. This fact adds to the conflicting image of the Portuguese teacher: someone torn between reality and myth, the personal and the professional, someone who "cannot give what has not received" but nevertheless strives for proficiency and completeness even though imaginary. In the subjects' viewpoint, the ideal image of a teacher is someone who masters the knowledge about the pedagogical, experiential and the specific teaching subject. However, as incompleteness is part of the person, identity is constructed daily by teaching conditions, historicity, innovations and knowledge production. To sum up, the various faces of teaching are composed by linking the language, myth, work overload, student relationship with the language and the imaginary and re-signified perceptions expressed in telling one's history. Memory and imaginary are intertwined, flow throughout life histories and whatever they can express – or be left unexpressed – as part of teaching.

INTRODUÇÃO

Imaginário, Memória e Linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da Língua Portuguesa constitui-se em uma investigação que teve seu início nas inquietações geradas na prática docente, como professora de Língua Portuguesa em que o desempenho lingüístico dos alunos, mesmo depois de anos de trabalho efetivo com a língua nos seus percursos escolares, não correspondia às expectativas docentes em relação à leitura e à prática textual. Esse problema apresentava-se como um fato contundente e suscitou questionamentos sobre os fatores que estariam interferindo nesse processo de aprendizagem, uma vez que tanto os saberes docentes como os dos educandos não provêm de uma fonte única, são herdados na experiência escolar.

Todos esses saberes produzem ações que resultam de concepções tanto de ensino de língua como de educação construídos na experiência profissional docente. O efeito disso resulta em dilemas, tensões, contradições entre professores e estudantes, na ausência de motivação para a aprendizagem. Questiono-me, nesta investigação, sobre as representações que têm os docentes sobre o ensino da língua, sobre sua prática e seus métodos. Qual é o imaginário social que se construiu ao longo da história acadêmica e profissional desses profissionais? Que fragmentos de suas histórias de vida se refletem na prática, nos discursos e que imaginários carregam?

O projeto ora apresentado busca dialogar com os imaginários construídos pelos docentes do ensino médio, durante a trajetória acadêmica e profissional, sobre o ensino da Língua Portuguesa, a fim de explicitar as relações existentes entre formação acadêmica e as

representações dos docentes a respeito do ensino da Língua Portuguesa pelos olhares do imaginário social.

Através da abordagem da pesquisa qualitativa e da história de vida, busco apreender o processo em sua complexidade, os significados, as imagens, o espaço das inter-relações, dos processos e dos fenômenos relacionados à docência e às representações imaginárias construídas pelos professores ao longo do processo de formação acadêmica e profissional.

Para tanto, participaram da pesquisa quatro sujeitos cujos depoimentos foram conduzidos para as lembranças da escola, vivências relacionadas à língua materna com os professores e com as práticas escolares. Esses sujeitos relataram também a escolha profissional e as práticas adotadas na atividade cotidiana em sala de aula que, pelo seu conteúdo, conduziram a aproximações imaginárias sobre a escola e as relações com a língua, formação profissional, inserção na profissão e as imagens construídas sobre os professores de Língua Portuguesa e suas práticas.

A fim de dar uma visão panorâmica geral do problema da pesquisa, o texto está dividido em sete capítulos. No primeiro, Meus Percursos até a Pesquisa, exponho minha trajetória como profissional, as inquietações que me conduziram à busca de formação, as informações sobre o projeto de pesquisa e sua metodologia. O capítulo, Memória: uma Constituição Social, procura destacar os rudimentos que constituem a memória, em suas múltiplas faces e dimensões, as riquíssimas informações que delas emergem, os sentidos que podem se evidenciar pelo silêncio, pelos esquecimentos, pelos ditos e não ditos. Em Os Caminhos da Linguagem, inicio uma revisão teórica sobre linguagem, ensino e as manifestações do silêncio na prática escolar. O capítulo seguinte, Imaginário Social e

Educação, expressa uma compreensão teórica sobre o imaginário social, as significações, re-significações e aproximações possíveis entre imaginário e educação. O Mito: Professora de Português fala sobre a imagem desse profissional no contexto escolar e social, a partir dos olhares e representações dos próprios sujeitos. Aprendendo a Ser Professora procura mostrar como os sujeitos de pesquisa se construíram como profissionais, suas escolhas, os modelos, as experiências escolares e de formação, os saberes e re-significações que, em conjunto, passaram a constituir as identidades docentes, tema do último capítulo.

A partir do imaginário social, a pesquisa busca aproximações com as diversas representações e os novos sentidos que permeiam a prática cotidiana, dando voz aos docentes e visibilidade aos seus dizeres, a partir de suas histórias de vida e dos olhares de quem vive o ensino da Língua Portuguesa, possibilitando, assim, discutir e re-significar as imagens sobre o ensino da língua.

1. MEUS PERCURSOS ATÉ A PESQUISA

Minha aproximação com a educação deu-se de maneira diversificada e prazerosa. Antes da idade legalmente recomendada, passei a freqüentar a escola para acompanhar minha irmã, e isso teve para mim um significado muito positivo, pois aprendi a ler e a escrever antes de ingressar, verdadeiramente, na primeira série, o que me ajudou a enfrentar as tarefas escolares com certa facilidade, daí em diante, no ensino fundamental e médio.

O ensino fundamental (1º Grau na época) foi realizado em diversas escolas em virtude da profissão exercida por meu pai exigir novos contratos de arrendamento de terras para agricultura. Por essa razão, mudamos do município de Jaguari-RS para o interior de São Vicente do Sul-RS e, posteriormente, para a sede deste município, para que eu e meus irmãos completássemos a escolaridade. O ensino médio, cursei na Escola Estadual de 1º e 2º Graus São Vicente, situada na sede do município de São Vicente do Sul.

Minha primeira experiência de ingresso, na universidade, foi para o curso de medicina, que fiz por influência de colegas que tinham aspiração a esse curso. Como não passei no vestibular, logo me decidi e, após o vestibular, ingressei no curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria em 1983, o qual concluí em 1986. Desde o início, realizei-me. Tudo o que eu tinha levado anos estudando no ensino médio, sem os resultados desejados, em pouco tempo, conseguia aprender. Entender melhor as estruturas da língua, suas funções e possibilidades de uso. No curso, embora não tivesse muita consciência disso, passei a realizar coisas das quais sempre gostei e que me encantavam: ler, escrever e refletir sobre a linguagem e perceber seus efeitos, a sonoridade, o ritmo, a

poesia e a expressividade existente em construções lingüísticas inusitadas.

Minha trajetória profissional foi diversificada, passei por várias escolas, em instâncias diferentes da organização educacional e com regimes de trabalho diferenciados, os quais passarei a relatar brevemente.

Em 1987, trabalhei como professora contratada pela Prefeitura Municipal de São Vicente do Sul, atuei na Escola Estadual de 1º e 2º Graus, na qual havia cursado o 2º Grau. Foi um ano de muito estudo e reflexão sobre as teorias que havia aprendido no curso de Letras e sobre a prática docente com alunos de sétima e oitava séries.

No ano seguinte, depois de realizar concurso para a rede municipal, fui designada para a Escola Antero Xavier nº 1 também em São Vicente do Sul. Esta escola foi marcante para mim, porque passei a ter contato com o meio rural do qual estava afastada desde minha infância. Era outro desafio: trabalhar com alunos do meio rural, conhecer outra realidade e vincular meu trabalho a ela. Essa escola marcou-me, ainda, porque se diferenciava em termos de estrutura: os materiais eram escassos, a biblioteca, praticamente, não existia. Em síntese, a escola era muito carente em sua estrutura física. Entretanto, vários outros fatores colaboravam para nos entusiasmar com o trabalho: as turmas não eram numerosas, possibilitando atividades diversificadas; o corpo docente era formado por professores jovens e com muita vontade de melhorar as condições da escola e da educação; a direção dava liberdade para que realizássemos atividades pedagógicas diferenciadas e programações para arrecadação de verbas para a melhoria de estrutura física e das condições pedagógicas.

Nessa época, dividia-me entre as duas escolas: trabalhava, à tarde, na Escola Antero Xavier e à noite na Escola São Vicente; eram 36 horas frente aos alunos que me marcaram tanto pelo trabalho excessivo quanto pela riqueza das experiências.

Depois, em 1990, passei a trabalhar somente na Escola Estadual São Vicente, pois havia sido nomeada em mais vinte horas, após aprovação em concurso estadual.

Paralelamente à prática docente, sempre realizava cursos de curta duração para manter-me atualizada e complementar a formação, mas já percebia que precisava de maior aprofundamento. Então, num convênio entre UFSM, 8^a. Delegacia de Educação e Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul, realizei o curso de Especialização em Metodologia do Ensino, na UFSM. Esse curso veio aprofundar e complementar os aspectos pedagógicos da formação inicial e contribuir para a atualização e o aprofundamento de questões relacionadas à educação como um todo, visto que eu estava, havia quatro anos, afastada da universidade.

Dois anos depois, em 1992, fiz concurso para a rede federal de ensino e ingressei na Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul, hoje Centro Federal de Educação Tecnológica. Trabalhar nesta instituição era para mim, ao mesmo tempo, uma conquista (ser professora da rede federal de ensino, para a qual me preparei durante anos) e um desafio, porque até então não havia exercido atividades docentes com o Ensino Médio, nem tinha muitas noções do que era ser professora da área de letras, numa escola agrícola, predominantemente masculina, e cuja estrutura e organização diferiam em tudo das outras escolas. Iniciei minha trajetória, nessa escola, com Língua Portuguesa, Redação e Expressão e Língua Inglesa e com todos os alunos da instituição. Foi um período difícil de adaptação à escola, ao seu sistema e ao ritmo de trabalho e

especificidades de uma escola técnica. Essa é a instituição da qual faço parte ainda hoje e, ao longo do tempo em que a minha história e a da instituição se entrelaçam, assumi outros postos, como a Coordenação de Supervisão Pedagógica, em 1997, e a Coordenação Geral de Ensino, no início de 2003, mas sempre atuando em sala de aula, para não me afastar dos estudantes, a razão da existência de qualquer escola e da própria profissão.

A busca pelo Mestrado em Educação é fruto do desejo de conhecer e de estar trabalhando em sintonia com os novos conhecimentos, especialmente aqueles relacionados à educação, à linguagem e a tudo que delas decorrem, as memórias e os imaginários. Assim, a atualização, a re-significação do trabalho docente e a problematização dos modelos pelos quais passamos são fundamentais para acompanhar as mudanças de nosso tempo e, a partir delas e das reflexões, gerar mudanças. É, nesse âmbito, que se insere meu ingresso no Curso de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, em março de 2002, e meu interesse por pesquisar temas relacionados à educação e os imaginários que permeiam o ensino de Língua Portuguesa.

Desse contexto, resultou o projeto de pesquisa sob o título **Imaginário, Memória e Linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da Língua Portuguesa**, que está vinculado aos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social da Universidade Federal de Santa Maria – GEPEIS, coordenado pela professora Valeska Fortes de Oliveira. Esse grupo investiga, desde 1993, temáticas relacionadas ao imaginário social, memória, história de vida e processos de formação, na área da educação, direcionadas à formação de professores, a partir dos saberes sistematizados e das práticas culturais dos docentes.

A partir das discussões sobre o campo da profissionalização docente, sua produção, seus saberes e práticas profissionais, científicas, experienciais, normas e valores, o GEPEIS busca compreender os processos de produção coletiva e individual pelas vivências do cotidiano docente e conhecer como se processa a formação do professor.

A concepção de investigação adotada pelos pesquisadores parte das ações docentes, das práticas educativas e da voz deles próprios, enquanto sujeitos de uma história da educação que se constrói cotidianamente. Essa prática afasta-se da concepção de educação em que predominam discursos não experienciados, produto de práticas geradoras de um imaginário negativo em relação à docência, “uma imagem profana” que desacredita na intervenção social advinda da ação dos educadores. “Trata-se de um tipo singular de pesquisa que tem como pressuposto dar voz aos professores enquanto pesquisadores de si (produtores de uma professoralidade)” (Oliveira, 2002, p.52).

As histórias de vida, conforme Oliveira (2002), apresentam-se como fator essencial para a construção de uma forma humanizada de ciência. O resgate dessas geram documentos que registram os fenômenos sociais, singularmente vivenciados pelos sujeitos e que constituem uma oportunidade de reconstrução de suas histórias e a descoberta das faces que referenciam a cultura coletiva. Trabalhar com as histórias de vida dos professores para essa pesquisadora é “contribuir para a construção da memória desta categoria tão falada e pouco falante” (p.54).

É com esse olhar que na investigação, conforme o título já sugere, procuro perceber as histórias de vida docente e seus imaginários, aquilo que subjaz ao dizível e que se encontra no indizível das memórias e da

linguagem que, muitas vezes, podemos mesmo assim perceber ao lançar um olhar outro sob o viés do imaginário.

1.1. A PROBLEMÁTICA

Este estudo partiu da observação da realidade em escolas de ensino fundamental e médio, em que desempenhei funções como docente e onde, pelo convívio com colegas, percebi suas preocupações, certa decepção e também pouco entusiasmo com o ensino da língua, quando seria natural a existência de um clima de alegria, de otimismo e de predisposição para ensinar e para aprender o que está presente em todas as nossas ações, que é viva e vibrante. O trabalho lingüístico poderia sim se constituir num desafio para a descoberta de todas as possibilidades, todos os sentidos que a linguagem oferece e que, com ou sem auxílio de outros meios, pode comunicar. Em síntese, é a descoberta do poder da palavra.

Descobrir tudo isso constituiria a meta principal de alunos e alunas de professores e professoras, no ensino da língua. Por que então a ausência de motivação? Que representações têm esses docentes sobre o ensino da língua, sobre sua prática e seus métodos? Enfim, qual é o imaginário social que se construiu ao longo da história acadêmica e profissional? Que fragmentos dessas histórias se refletem na prática, na linguagem e que imaginários carregam?

Essas são questões que indicam alguns caminhos de investigação sob a perspectiva de sujeitos de determinada área do saber, a de Códigos e Linguagens, como geradora de significações imaginárias. Essas significações podem ser buscadas também no trabalho da memória que, aos poucos, vai reconstituindo as representações elaboradas ao longo dos processos de formação.

Assim, a língua, a memória e o imaginário social e a educação formam os percursos deste trabalho. Essas são categorias que desafiam e instigam aquele que se preocupa com as questões educacionais, uma vez que, através dos caminhos da linguagem e da memória, é possível fazer aproximações com os imaginários sociais, entender o que está subjacente aos processos que regulam a vida docente, perceber as subjetividades e outras possibilidades de investigação.

Tudo, neste tipo de investigação, evidencia sentidos e significações. A linguagem mostra faces das peculiaridades culturais, os entrelaçamentos existentes entre presente e passado, impele à exploração do invisível da realidade social e seus imaginários. Esses elementos encontram-se em áreas do saber ainda pouco exploradas e pouco valorizadas, por uma visão de ciência que vincula a cientificidade aos dados quantitativos e à representação do real e da verdade, excluindo o sujeito do conhecimento, as marcas de sua história social, seus saberes e subjetividades.

O imaginário social, como produção coletiva, cuja base ideológica está na comunidade, forma-se pelo conjunto de relações imagéticas que atuam sob a forma de memória social de uma cultura. O imaginário encontra-se num espaço privilegiado da memória que a família e os grupos sociais apreendem e assimilam em seus contatos com o cotidiano.

Na dimensão imaginária, identificamos, pela materialidade discursiva, as diferentes representações dos sujeitos em relação a si próprios e aos outros, como se percebem e se representam como sujeitos integrantes de uma coletividade. O real e o imaginário fundem-se na produção de imagens. Para Bourdieu (1996), palavra é símbolo de comunicação por excelência, capaz de revelar o pensamento, as

estruturas, os valores, as regras e símbolos, os imaginários de determinados grupos em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Cada época e grupo social têm formas próprias de discurso na comunicação, determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. Assim, pela comunicação, as pessoas refletem e refratam conflitos e contradições próprias do sistema de dominação, onde a resistência está, dialeticamente, relacionada com a submissão. Há uma relação estrita das representações construídas com a ideologia.

Este estudo inclui-se no contexto das pesquisas qualitativas da educação e propõe, do ponto de vista epistemológico, uma contextualização das investigações educativas, baseadas na dialogicidade como possibilidade de procurar respostas às indagações vinculadas à área da educação e do ensino da Língua Portuguesa. Assim, o estudo do imaginário social afasta-se das teorias que se caracterizam pela busca da verdade, cientificamente comprovada, porque a educação é um processo em permanente construção e reconstrução, que se desenvolve historicamente.

Os indivíduos e a sociedade interagem, mutuamente, sofrendo alterações e alterando-se, instituindo e instituindo-se, pela ação do imaginário radical, instituinte e social. Essa é a concepção de Castoriadis (1986); para ele, o imaginário representa a capacidade de os sujeitos e a sociedade fazerem aparecer e produzir imagens, através das quais refletem a si mesmos e representam o outro.

Esses entrelaçamentos entre aquilo que já está dado na sociedade e aquilo que ainda está tomando forma e instituindo-se pode ser compreendido pela memória e pelas marcas da linguagem. Através da

utilização da metodologia de história de vida na modalidade oral, investiguei as imagens instituídas socialmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, o presente estudo pode constituir-se em resgate social, histórico e cultural de fatos, vivências, situações e representações dos sujeitos sobre a docência ou de parte dela ao dar-lhes espaço para tornar visível seus dizeres e seus saberes.

Os processos pelos quais os docentes consolidaram suas trajetórias profissionais tornaram possível uma aproximação com o campo das representações imaginárias, pois a memória e a linguagem representam elementos constituidores dos laços de identidade social dos sujeitos. A memória, por estar vinculada à afetividade e ao pertencimento ao grupo, compõe a voz, os olhares e os sentimentos dos sujeitos e a linguagem torna possível a aproximação com as formas de expressão de tudo isso.

A importância de um estudo que tem como base as relações entre o imaginário social, a memória sobre a formação e a prática docente e o ensino da Língua Portuguesa, vai além dos aspectos metodológicos e de teorias de ensino e aprendizagem presentes nos estudos de Língua Portuguesa, visa contribuir para a compreensão da trama em que estão inseridos os sujeitos e destacar o imaginário social e a memória como campos do conhecimento presentes na educação e por isso passíveis de investigação.

Ao fazermos referência à Língua Portuguesa, são freqüentes as considerações sobre a fragilidade do desempenho lingüístico de seus usuários, a complexidade de seu funcionamento, as finalidades de seu uso, as relações que estabelece com o imaginário e as complexas implicações que mantém com a ideologia. Assim, considerada em todas

as suas dimensões, a linguagem não apenas é expressão e comunicação, mas meio de acessar conhecimentos, de exercer a cidadania, analisar as relações de poder e as manifestações do imaginário social. Esse processo transpassa o ensino e apresenta-se como um desafio, quando se buscam, através dos olhares de professores e professoras, aproximações com os imaginários construídos em torno da língua materna.

As considerações anteriormente referidas, aliadas à curiosidade sobre as manifestações discursivas e as relações estabelecidas com outras áreas do conhecimento e o dizível e o indizível presente nas construções lingüísticas e nas histórias de vida, levou-me à investigação sobre a formação acadêmica e profissional dos docentes e às significações imaginárias que são percebidas sobre o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, motivaram este estudo minhas observações e vivências como docente em dezessete anos de trabalho em escolas de ensino fundamental e médio, nas quais o tema rotineiro de discussões, em reuniões, seminários e em diálogos informais, era (e ainda é) as persistentes dificuldades de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa, mesmo após longos anos de trabalho lingüístico envolvendo as estruturas gramaticais, a leitura e a produção textual.

Essas constatações, por um lado, colocam sob suspeita as práticas escolares; por outro, traduzem a inquietação de muitos docentes envolvidos no ensino da Língua Portuguesa e conduzem à reflexão sobre como o imaginário social pode interferir nesse processo e gerar sentidos no Ensino Médio. Qual é o segredo? Onde e como se geram as diversas representações?

Optei por estudar o imaginário social existente entre os docentes do ensino médio, por ser este o nível de atuação em que estou inserida, por consolidar-se como etapa final da educação básica e também por estar passando por profundas revisões em relação a sua organização e finalidades, previstas para o ano de 2004, conforme o secretário de Ensino Médio e Tecnológico, Antônio Ibañez Ruiz, em entrevista à Revista do Ensino Médio (2003). Essa revisão consiste na inclusão de um quarto ano vocacional e de novos conhecimentos, com o objetivo de preparar melhor o aluno tanto para a continuidade de estudos em uma universidade como para a profissionalização em nível técnico.

O ensino médio caracteriza-se por ser uma etapa da educação na qual o jovem deve perceber uma sintonia entre a escola e suas aspirações como sujeito humano, valorizado em suas necessidades, desejos e possibilidades, que devem ser referência desta etapa da vida escolar. Os educadores já perceberam que há aí uma ausência de sintonia que se traduz no desinteresse, evasão e baixo desempenho escolar para muitos estudantes.

Por parte dos órgãos governamentais, acentua-se a preocupação em superar a dualidade existente nas finalidades do ensino médio que sempre oscilou entre a preparação para o vestibular e habilitação para o exercício de uma profissão, residindo aí um dos pontos de maior complexidade das finalidades desse nível.

O ensino médio também tem sido afetado pelas mudanças nos modos de convivência e de organização do trabalho, impostas pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. Segundo o Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB), a organização curricular do ensino médio exige respostas a muitos desafios, como: priorizar conhecimentos e competências que são pré-requisitos para a inserção

profissional e para a continuidade de estudos; trabalhar as linguagens como constituidoras de significados, conhecimentos e valores; adotar estratégias diversificadas de ensino que visem mais ao raciocínio e a competências cognitivas superiores e que estimulem a interação entre todos os envolvidos no processo educativo.

Essa interação entre atores visa tratar os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar; estimular o protagonismo e a autonomia intelectual do aluno; propiciar a construção do conhecimento e estimular procedimentos e atividades que permitam aos alunos reconstruir o conhecimento, através da experimentação, da execução de projetos e da atuação em situações sociais.

Essa forma de trabalho vai exigir dos órgãos governamentais a melhoria das condições de trabalho para os professores, investimento na formação continuada desses profissionais e uma infra-estrutura capaz de absorver os jovens que vêm do ensino fundamental, ou seja, 8,7 milhões, conforme o secretário Antônio Ibañez Ruiz.

Em relação à prática, é preciso redefinir o ensino da Língua Portuguesa (LP) a partir de um conceito de linguagem como interlocução, espaço de produção e de constituição dos sujeitos. É também necessária a apropriação dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto, em âmbito nacional, e a proposta pedagógica das escolas.

Na área de Linguagens e Códigos, conforme o Parecer CEB/CNE nº15/98, aprovado em 01 de junho de 1998, estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados necessários à aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares para a constituição da identidade e para o exercício da

cidadania. Isso tudo somado à complexidade das finalidades do Ensino Médio previstas na Lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) e nas propostas pedagógicas das escolas, a observância dos princípios pedagógicos da identidade, diversidade, da autonomia, interdisciplinaridade e contextualização justificam o estudo do imaginário social na Língua Portuguesa.

A importância de uma investigação sobre as influências do imaginário, no ensino da Língua Portuguesa, reside, ainda, no fato de que, em todas as ações humanas, a língua está presente, inclusive, quando há o debate em torno dela própria. A língua atua como mediadora das representações imaginárias de cada um dos sujeitos envolvidos e permite o acesso ao conhecimento de mundo, aos mitos, às crenças, às múltiplas interpretações que cada um faz do fato lingüístico e das relações dele com o simbólico e com o imaginário social.

Essas afirmações encontram respaldo nos estudos de Rego (1995), o qual, apoiado em Vygotsky, afirma que “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (p.42). Assim, o docente, como sujeito dessa cultura, deixa as marcas de suas manifestações ideológicas, simbólicas e imaginárias e suas respectivas contradições no ensino e no uso da língua.

Busco, nesta investigação, obter suporte analítico-crítico para a compreensão da rede simbólica que percorre a atuação de professores e professoras de Língua Portuguesa, sua concepção de educação, de linguagem e a simbolização que envolve seu trabalho com a língua, o dizível e o indizível presente no ensino. Tais questionamentos orientaram a investigação no sentido de conhecer como essas questões atravessam o discurso e vinculam-se ao imaginário social subjacente ao trabalho

pedagógico, intrinsecamente ligado ao processo de formação do professor e à realidade percebida. E, a partir disso, re-significar os processos de ensino e de aprendizagem, analisando-os sob o olhar do imaginário social.

1. 2. O PROJETO E A METODOLOGIA

A partir das reflexões suscitadas pela realidade, tracei como objetivo geral deste estudo buscar aproximações com os imaginários construídos pelos docentes sobre o ensino da Língua Portuguesa, ao longo da trajetória acadêmica e profissional e os desdobramentos desses imaginários na prática pedagógica do ensino médio, como forma de ampliar as discussões sobre o campo da educação e da formação de professores, pelo olhar do imaginário social docente.

Esse objetivo desdobrou-se em questionamentos sobre a influência do Imaginário construído socialmente sobre o ensino da Língua Portuguesa, tais como:

- Qual é o imaginário construído por professores e professoras a respeito do ensino da Língua Portuguesa?
- Qual é a representação simbólica dos (as) docentes sobre sua própria atuação no ensino da língua no Ensino Médio?
- Qual é o imaginário existente, no meio escolar, a respeito da Língua Portuguesa?
- Há interferências do imaginário social construído ao longo da formação e atuação profissional na forma como são tratadas as questões lingüísticas?

Essas questões nortearam a elaboração de objetivos mais específicos:

- identificar que representações imaginárias foram construídas pelos docentes do ensino médio, durante os processos de formação, sobre o ensino da Língua Portuguesa;
- analisar, com base no imaginário social e na linguagem, as relações existentes entre formação acadêmica, profissional e a prática docente e as representações dos professores e professoras de Língua Portuguesa, a respeito do ensino da língua e da profissão.

Para conhecer as representações imaginárias construídas pelos docentes de Língua Portuguesa e os desdobramentos dessas representações nos discursos sobre a prática pedagógica de quatro professores do Ensino Médio de duas escolas do município de São Vicente do Sul, esta investigação articula, basicamente, três áreas do conhecimento: a educação, os estudos do imaginário social e da linguagem; e encontra suporte na concepção de que os fatos sociais não podem ser compreendidos isoladamente, sem considerar as influências políticas, econômicas, sociais e culturais.

Dessa forma, acredito poder entender o processo das interações e os significados configurados pelas ações dos sujeitos entre si e no meio social. Conforme Triviños (1987), compreender o processo das interações acaba por fornecer as bases para uma interpretação dinâmica que permite perceber a complexidade do real e, a partir da percepção dos fenômenos no contexto, como advêm os significados. No caso deste estudo, o contexto foi fornecido pelas histórias de vida das professoras que atuam como sujeitos da história social e da educação brasileira construída no cotidiano, a partir dos saberes e das práticas docentes inseridas na realidade.

Esta investigação, portanto, filia-se à abordagem qualitativa e tem como método a história de vida na modalidade oral. A opção pela

pesquisa qualitativa deve-se ao fato de possibilitar apreensão do processo em sua complexidade, os significados, as interações, os motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, um olhar histórico-cultural.

A história de vida põe em evidência a maneira como cada sujeito mobiliza conhecimentos, experiências e valores que vão compondo suas identidades. Esse método possibilita, portanto, atingir o espaço das interações, dos processos e dos fenômenos da docência e às representações imaginárias construídas pelos sujeitos ao longo do processo de formação acadêmica e profissional.

A História de Vida constitui a base deste trabalho, porque apresenta, conforme Josso (2002), possibilidades de diálogo entre o individual e o sócio-cultural. Pressupõe, ainda, um caráter qualitativo, inter/transdisciplinar que privilegia a visão humanística de investigação. Os relatos orais fazem emergir aspectos do fenômeno social pelos depoimentos dos sujeitos, possibilita associá-los a situações presentes e suprir as lacunas deixadas pelos registros oficiais, nos quais os docentes não figuram como sujeitos, não lhes é dada visibilidade. Assim, a história de vida, conforme Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), possibilita a compreensão e a identificação de problemas e de aspectos específicos da docência, sua complexidade e subjetividades.

Becker (2000) enfatiza que o método História de Vida atende aos objetivos de quem pesquisa, e está preocupado com a fidelidade das experiências e interpretações do autor ou da autora sobre seu mundo. Assim o enfoque dado a um trabalho dessa natureza enfatiza a perspectiva do ator por aceitar que a compreensão do comportamento de um sujeito só é possível, quando este comportamento é visto sob o ponto de vista do próprio ator.

Segundo Simson [199-], a História de Vida representa uma posição política, em relação à realidade social e ao ato de pesquisar, porque dá voz aos indivíduos, representa o espaço de um grupo de sujeitos que, na história oficial, não tem espaço para dizer de si. Por esse método, criam-se condições, para que os sujeitos e seus relatos passem a fazer parte da memória coletiva e da história da educação enfocando a versão de quem viveu o fazer diário; e por ser assim, o trabalho memorialístico traz a subjetividade e a individualidade.

Ao mesmo tempo, nessa memória, estão presentes os aspectos sociais, porque ela tem como suporte a cultura de um grupo que, no caso desta investigação, são os docentes de Língua Portuguesa. Assim, estudar o imaginário docente é uma forma de re-significar a produção docente diária, que está oculta nos recantos das escolas, sem espaços para visibilidade.

Apesar de o método de História de Vida ser contestado pelos adeptos de uma concepção positivista de ciência em relação a sua cientificidade, à validade das informações coletadas por serem elas inconclusivas e permitirem apenas o entendimento parcial do comportamento humano, Bourdieu (2002) contrapõe essa idéia ao defender que a história de um indivíduo traz certa especificação da história coletiva e, por essa razão, ela tem sua significação histórica e legitimidade nas ciências humanas:

Podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais de habitus de grupo e de classe, sistematicamente organizados nas diferenças que os separam: o estilo pessoal, isto é, esta marca particular que trazem todos os produtos de um mesmo habitus, é uma variação em relação ao estilo de uma época ou de uma classe (p.189).

Além de a história de vida de um sujeito trazer consigo parte da memória coletiva, uma de suas principais contribuições é a noção de processo social e, segundo Becker (1999), a história de vida “não é uma interação imaginada de forças invisíveis ou um vetor estabelecido pela interação de múltiplos fatores sociais, mas um processo observável de interação simbolicamente mediada” (p.110). Essa mediação simbólica se evidencia na memória e no discurso e, nesse cruzamento de imagens, faz aproximações com os imaginários sociais.

Embora a questão da generalização dos resultados e da cientificidade sejam questões polêmicas, é possível afirmar que a história dos sujeitos forma-se pela especificação da história coletiva, portanto são produções do segmento social. O método da história de vida é, portanto, uma forma especial de estudar a realidade e de, a partir dela, realizar o levantamento de novas hipóteses e processos, porque está repleta de sensibilidade e de subjetividade e é essa dimensão subjetiva que permite flexibilizar a análise das informações. Além desse aspecto, a história de vida proporciona aos sujeitos de pesquisa a auto-reflexão, a autocrítica e o conhecimento de si próprios, conduzindo-os a uma re-significação das vivências docentes, atuando, funcionando, conforme Oliveira (2000), como autoformação.

A investigação a partir de uma história oral apresenta um caráter interdisciplinar e, por isso, oferece imensas potencialidades de estudo que, conforme Catani (1997), transitam entre a história, a sociologia e a psicologia, as quais fundamentam o trabalho e também possibilitam uma análise mais profunda dos temas acerca da memória, do discurso e do imaginário. Por essa razão, a história de vida representa o ponto de partida para os estudos vinculados ao imaginário social, porque ela permite pôr em evidência as representações, as subjetividades existentes

nas relações com os demais sujeitos, com a própria docência e com os fenômenos relacionados à profissão e aos processos de socialização, que ocorrem na sociedade. Nas palavras de Minayo (1994), isso “constitui uma tentativa de revelar o ambiente intangível dos acontecimentos que fazem parte de determinado grupo social” (p.127).

As informações obtidas a partir das histórias de vida, neste estudo, serviram de base para análise e como forma de dar visibilidade ao imaginário social construído pelos docentes. Para tanto as leituras que dão suporte à investigação, em âmbito do imaginário social, estão em Castoriadis (1986), Postic (1993), Barbier (1994) e autores brasileiros como Córdova (1994), Oliveira (1997, 2000) e Teves (1994). As teorias da educação e da formação docente orientam a leitura e o estudo da ação pedagógica com base no que propõem Tardif (2002), Gauthier (1998), Huberman (2000), Nóvoa (1991, 1992, 2000) e Freire (1993, 1996). Os aspectos relacionados à memória terão como base os estudos de Halbwachs (1990) por enfatizar o caráter social da memória; Simson (2000) no que se refere ao uso da metodologia da história oral e Josso (2002), Catani (1997) e Louro (1997) sobre memória e formação de professores.

Estudar o imaginário docente requer lidar com conceitos e representações que se inserem em diferentes áreas do conhecimento, como história, antropologia, sociologia, psicologia, lingüística. Por ser uma discussão pluridisciplinar, não se pode abordar a memória e o imaginário docente desvinculados das relações que ambos mantêm com essas áreas e, especialmente, com a linguagem, pois, através dela, emergem as representações da docência e a memória social. Nesse sentido, a memória, a representação social e as relações estabelecidas com a linguagem são percebidas como expressão do pensamento, das condições estruturais, dos valores, das normas, dos símbolos e têm a

possibilidade de comunicar as representações de grupos em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

A investigação teve como base as informações obtidas pelo método história de vida de quatro sujeitos, professoras de Língua Portuguesa, num universo constituído de nove profissionais de duas escolas de ensino médio do município de São Vicente do Sul: a Escola Estadual de Ensino Médio São Vicente e o Centro Federal de Educação Tecnológica do mesmo município.

A Escola Estadual de Ensino Médio São Vicente, fundada em 1958, é uma instituição pública estadual, localizada na sede do município de São Vicente do Sul, região centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem um quadro de pessoal composto por sessenta e dois professores efetivos e dez servidores. O corpo discente está constituído de 1370 alunos provenientes de comunidades rurais e urbanas do município e de municípios vizinhos. Os alunos da instituição estão, assim, distribuídos: 428 no ensino fundamental regular; 381 no médio; 500 na modalidade de educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio; e ainda 61 no curso técnico em contabilidade.

A proposta pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio São Vicente tem como objetivo formar um cidadão preparado para acompanhar as mudanças mundiais e atuar de forma consciente, responsável, democrática e com autonomia intelectual, pensamento crítico e capacidade de continuar aprendendo.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul teve sua fundação em 1954; é uma instituição pública federal, cujo campus localiza-se na zona rural de São Vicente do Sul, RS. É uma

instituição que desenvolve o ensino profissional nos níveis básico, técnico, tecnológico e ensino médio e, para isso, dispõe de uma estrutura física adequada, com área de 338 hectares, destinada a atividades teóricas e práticas de todos os cursos.

O quadro de pessoal dessa instituição é composto por vinte e oito professores efetivos, nove professores substitutos, cinco professores colaboradores eventuais e setenta e um servidores.

No CEFET-SVS, estudam 837 alunos de diversas comunidades rurais e urbanas da região centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul. Esses alunos estão distribuídos em quatro cursos: Técnico Agrícola nas Habilitações de Agricultura e Zootecnia; Técnico em Agroindústria; Técnico em Informática e Técnico em Enfermagem.

Essa instituição, no Projeto Político-pedagógico (2000), apresenta como objetivo oferecer educação e tecnologia através de ações formadoras em que os alunos, através de trabalhos integrados, desenvolvam criatividade, criticidade e iniciativa. Aliado a isso, a escola busca uma formação voltada para valores como liberdade, responsabilidade, ética e honestidade.

1.3 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Participam deste estudo, com suas histórias de vida, professoras do ensino médio que pertencem a essas duas instituições de ensino. Os sujeitos de pesquisa trabalham, atualmente, com alunos do ensino médio e têm tempo de docência que varia entre cinco e trinta anos. Esse tempo acena, desde já, com a riqueza de informações das histórias de vida, os diferentes olhares que nos aproximam dos imaginários sobre o ensino e a aprendizagem da língua, comum no trabalho cotidiano de todas elas. A seguir, passo então a fazer uma breve apresentação da trajetória

profissional de cada um deles, para melhor situá-los no contexto da pesquisa.

A professora Margarete, no dia marcado para a primeira entrevista, esperava-me já à porta da sala de sua residência e recebeu-me com a alegria e o entusiasmo que lhe são próprios. Logo comecei a explicar-lhe os objetivos do trabalho, porque teria aulas à noite. A conversa fluiu, mas, logo em seguida, tivemos de interrompê-la, porque a chamavam na escola, para antecipar o horário da aula. Marcamos então novo encontro para aquela mesma semana. Nesse dia, passou a narrar de modo natural e com vivacidade sua história de vida, da qual fiz uma síntese para inseri-la no contexto da pesquisa.

Margarete tem 38 anos, é professora estadual e municipal e está na profissão há sete anos. Durante esse tempo, já atuou como docente em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Artística. Atualmente, além de exercer atividades docentes na Escola Estadual São Vicente, com segunda e terceira séries no ensino médio, trabalha com Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coqueiros, com turmas de quinta, sétima e oitava séries.

Outra professora, chamada Lísia, foi entrevistada no próprio CEFET-SVS, onde somos colegas. Recebeu-me em sua sala e, com a gentileza que lhe é muito característica, passou a reviver e a tecer comentários sobre sua história, vivências até então desconhecidas para mim, porque a rotina escolar não nos dá tempo para cada uma falar de si e de suas trajetórias.

Dessa história de vida procurei aqui apresentar alguns aspectos que possam dar conhecimento sobre a professora Lísia. Ela tem 39 anos, atua há 14 e já foi professora da rede municipal, estadual e, atualmente,

da rede federal de ensino. Já foi docente na Escola Agrotécnica Federal de Sertão, RS e agora está no CEFET-SVS. Durante seu percurso, já ministrou aulas de Língua Portuguesa, Redação e Expressão e Literatura. Hoje, atua como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, no ensino médio.

Outra entrevistada foi a professora Vanussa. No dia e hora marcados, cheguei a sua residência. Era uma tarde ensolarada e quente. A professora escolheu o turno da tarde, porque nesse horário suas filhas estariam na escola. Estava tranqüila e, depois de explicação sobre a investigação e a inclusão das histórias de vida no trabalho, ela calmamente iniciou seu relato que procurei sintetizar a fim de situar a professora-colaboradora no contexto investigativo.

Vanussa tem cinco anos de docência e 32 anos de idade. Iniciou as atividades docentes, ao concluir o ensino médio, numa escola municipal, com classe multisseriada, com a qual trabalhou durante um ano. Depois, atuou na Escola Municipal São Miguel, com Língua Portuguesa para o ensino fundamental; e, por último, após nomeação em concurso do magistério estadual, dedica-se ao ensino da Língua Portuguesa, no ensino médio, na Escola Estadual São Vicente. Recentemente, concluiu o curso de pós-graduação em nível de especialização.

Outra participante da investigação é a professora Lenir, que de pronto aceitou o convite para colaborar com a investigação. No dia da entrevista, já estava à disposição e demonstrava alegria por contribuir para o trabalho. Expliquei-lhe os objetivos da pesquisa, o método História de Vida e o tipo de investigação que dele se originava. Depois de pensar um pouco, ela, calmamente, começou sua história de vida, a qual transformei em apresentação de informações sobre a professora.

A professora Lenir há 30 anos atua no magistério estadual e está aposentada em uma de suas matrículas; em outra tem 14 anos de docência, o que lhe possibilita mais alguns anos de experiências. Atualmente, exerce atividades como diretora da escola Estadual de Ensino Médio São Vicente, eleita em 2002. Na sua trajetória profissional, atuou em vários níveis de ensino, em várias disciplinas, como Língua Portuguesa, Literatura, Redação e Expressão e em vários municípios, tais como Santa Maria, São Sepé, Dom Pedrito, Livramento e, por último, em São Vicente do Sul.

Os relatos dos sujeitos foram gravados e, posteriormente, transcritos com a autorização dos sujeitos para comporem este estudo. O relato das histórias foi realizado em quatro etapas, as quais chamei de entrevistas (Anexo A). A primeira foi um primeiro contato no qual houve o estabelecimento de um acordo de cooperação com o trabalho investigativo, a exposição sobre o trabalho que seria realizado, os objetivos que envolviam a investigação e a coleta de dados pessoais e profissionais dos sujeitos. Na segunda etapa, o enfoque foi conduzido para as lembranças da escola, vivências a respeito da língua materna na escola, com os professores e com práticas escolares. Na terceira etapa, o roteiro de trabalho sugeriu como temas a escolha profissional e as práticas docentes adotadas pelos sujeitos de pesquisa em sua atividade docente e um relato das relações com a língua, o ingresso na profissão, as imagens do professor de português na atualidade, lembranças, vivências e fatos marcantes a respeito da Língua Portuguesa. O quarto encontro consistiu na leitura e aprovação do conteúdo transcrito da história de vida de cada sujeito e assinatura da Carta de Cessão de direito de uso das informações na presente investigação (Anexo B).

De posse das informações, a investigação direcionou-se para o

trabalho de levantamento das representações imaginárias sociais sobre o ensino da Língua Portuguesa evidenciadas nas histórias de vida daquelas docentes.

A fase final do trabalho representa a discussão das informações e a análise das imagens que permeiam as histórias de vida acadêmica e profissional dos sujeitos, sob os olhares do imaginário social construído sobre o ensino da Língua Portuguesa e a docência. Essas aproximações com o campo do imaginário, através da linguagem e das histórias de vida, permitem olhar a docência a partir de sua produção e de sua subjetividade; possibilitam, ainda, a percepção de como os docentes mobilizam seus saberes, valores, experiências e representações, são formas reveladoras das identidades docentes, de fragmentos do que é ser professor(a) de português.

2. MEMÓRIA: UMA CONSTITUIÇÃO SOCIAL

Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa só; leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levaram muito, mas não há os que nada nos deixaram.

Saint- Exúpery

A memória, em suas múltiplas faces e dimensões, continua a instigar novos estudos e novos olhares relacionados à docência. Há nela riquíssimas informações a investigar: os sentidos que pode evidenciar pelo silêncio, pelos esquecimentos, pelos ditos e não ditos, os e sentidos ocultados e os parcialmente revelados. Quando a memória docente é investigada, “a memória não é sonho é trabalho” (Bosi,1994), e esse trabalho intensifica-se, por resgatar não somente a memória docente, mas a de muitos outros sujeitos envolvidos no meio escolar e, além deles, a história de grupos e da própria educação. Braga (2000) salienta: “nunca estamos só. Não é preciso que outros homens estejam lá, que se distingam, materialmente, de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” (p.26), tal como escreveu Saint Exupéry, em O Acaso.

Trabalhar com a memória é, portanto, reconstruir as experiências, revisitá-las, ressignificando-as com novos olhares e, a partir delas, retomar o caminho, porém acompanhados daquilo e daqueles que, socialmente, fizeram parte de nossas vidas. A memória assim considerada ultrapassa a concepção de transmissão biológica; ela retém, conserva, recupera e aborda o aspecto sociocultural de um grupo. Afasta-se tanto da visão biológica quanto daquela que considera a memória em seu aspecto estritamente individual questionado por Halbwachs (1990) e

Vygotsky (1989), que vêem na sua composição elementos sociais.

A memória individual não é condição suficiente para lembrar; são necessários pontos de contato entre as memórias individuais, para que as lembranças sejam reconstituídas. Paralelamente a isso, a duração da memória está intimamente relacionada à força de duração do grupo, ao lugar social ocupado pelo sujeito. Esse lugar define o que será lembrado ou esquecido. Assim, o esquecimento, como parte da memória, constitui a representação do desprendimento do sujeito em relação àquele grupo social.

Aqui reside a importância dos depoimentos de vários sujeitos, a fim de reorientar as lembranças e permitir uma reconstrução mais ampla dos fatos. Além disso, muitas idéias, reflexões e sentimentos que atribuímos à individualidade são inspirados, na verdade, pelo grupo no qual as lembranças têm significação profunda. Esse é o caso da presente investigação sobre a memória docente, que é partilhada por todos que constituem o ambiente escolar.

Considerada como parte da memória coletiva, a memória individual sofre influência das representações sociais e culturais da memória, no encontro de várias correntes do pensamento coletivo. A reconstrução se dá em função do lugar tomado pelo indivíduo na dinâmica social. Conforme o movimento interpessoal das instituições sociais como família, escola, profissão, mais facilmente ocorre o trabalho da memória. O meio sociocultural tem, então, um papel constante e constitutivo para o conjunto de relações sociais e para o indivíduo.

Para Halbwachs (1990), as lembranças e as significações estão vinculadas aos grupos e o sentido dos acontecimentos altera-se quando o sujeito muda de grupo. A memória estrutura-se na relação com os outros

e no processo de produção material. Isso remete ao fato de que a reconstrução da memória tem natureza social e de que existe uma íntima ligação da vida atual de um sujeito com o processo de reconstrução do passado.

Essa é, portanto, uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujo representante é Vygotsky (1989), o qual defende que a relação de um sujeito com o outro se dá pela linguagem. Para ele, o homem se configura pelas interações que estabelece e pela criação que emerge através da linguagem. Nesse processo de ativação e reconstrução da memória, entram, além da linguagem, outros elementos constitutivos também importantes, como a consciência e o signo.

De acordo com Bakhtin (2002), a linguagem está no centro desse processo, por ser portadora do registro das mudanças sociais e ser constituída de signos ideológicos que tecem essas relações sociais. É pela linguagem e seus signos ideológicos que se forma a consciência individual, pois “os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis” (p.35).

Essa centralidade do signo como fragmento social e histórico é o que distingue a perspectiva histórico-cultural dos estudos de Halbwachs (1990), para quem entre os signos há um processo dialético de ação e interação do qual emergem novos signos como fenômenos do mundo exterior, partes materiais da realidade, sujeitas à avaliação ideológica.

Ao revisar Luria, Braga (2000) afirma ser a consciência o resultado da elaboração da sociedade, cujo trabalho e linguagem são fatores de formação da consciência. A linguagem, nesse contexto, produz mudanças na atividade consciente do homem, discriminação e conservação dos

objetos e acontecimentos, na memória, a partir das significações. Estabelece, ainda, as relações dos objetos a outras coisas.

A noção de memória como reconstrução, relaciona-se ao processo histórico de significação e de uso lingüístico e implica ainda uma outra relação entre memória e imaginação que também existe. Ambas se entrecruzam num processo contínuo que indica não haver limites para ação de ambas. A memória e a imaginação interagem e complementam-se, constantemente, nos quadros sociais.

Os fatos reconstituídos vão tecendo sentidos outros que se evidenciam pela linguagem e, nela, o sujeito do discurso se insere, estabelecendo sentidos. Entretanto, para Braga (2000), o trabalho da memória vai além, consiste em “pensar a memória em termos de sua relação com os processos de significação e processos discursivos, implica pensá-la em termos de construção, produção” (p.196). O sujeito, portanto, não controla o processo de produção desses sentidos.

A memória docente insere-se nesse contexto, porque apresenta a voz, os olhares e os sentimentos dos sujeitos e suas relações com o mundo que os cerca. Evidencia, portanto, o que, na visão de Halbwachs (1990), são os laços de identidade social dos sujeitos, a afetividade e o pertencimento ao grupo. Dessa forma, é possível resgatar as relações e os sentidos gerados em torno do ensino da língua pela reconstrução dos fatos da vida acadêmica e profissional dos sujeitos, como mostram os depoimentos a seguir:

Na época da faculdade, teve também um professor. Tu sabes... o X, apesar do jeito dele, bem rígido e, às vezes desfazer até de uma redação de algum aluno. Aquilo eu encarava como um desafio para mim e eu aprendi muito com ele, porque ele era bastante exigente, bem tradicional, mas eu, ainda, acho que foi válida essa maneira, essa

prática dele, porque... a gente aprendeu (...). Nunca me espelhei no jeito de agir deste professor, mas ... não sou como ele. (...) A gente tem a tendência é lógico de seguir.... a gente não pode dar o que não recebeu. Então, a tendência foi de me espelhar muito mais nessa professora, a Ideli, do primeiro grau do que da faculdade. Ele era muito radical e era só gramática e eu já não sou assim... Já fui mais tradicional, no ensino da Língua Portuguesa, com os alunos, mas a gente vê que não leva a muito... Não obtém resultados (Lísia).

Depois eu fui gostar mesmo do Português, quando eu fui aluna da Joluci. Nunca me esqueço: a Joluci, pequenininha, braba que só ela, mas eu adorava as aulas dela. Os alunos adoravam, ninguém se mexia, ninguém piava naquela época, porque, na época que a gente ainda tinha um certo respeito, respeitavam, assim.. . (Vanussa).

Nesses fragmentos de entrevista, pode-se perceber que as palavras, os não-ditos e, além deles, as contradições evidenciam sentidos e significações como no trecho: “Ele era muito radical e era só gramática e eu já não sou assim... Já fui mais tradicional, no ensino da Língua Portuguesa (...)” em que parece ser importante para o sujeito desvincular sua imagem daquela de um professor tradicional no qual não se espelha, mas que, nas entrelinhas, admite a possibilidade de ter sofrido influências: “A gente tem a tendência, é lógico, de seguir... a gente não pode dar o que não recebeu”.

Além disso, o resgate da admiração pela professora permite perceber o que foi fator determinante no gosto pela língua: “eu fui a gostar mesmo do Português, quando eu fui aluna da Joluci (...)”, “a Joluci, pequenininha, braba que só ela, mas eu adorava as aulas dela”.

Nesses trechos, é possível fazer aproximações com o imaginário de que parte da docência se constrói também por inspiração em modelos que são seguidos ou rejeitados, mas funcionam, no contexto da docência,

como inspiradores de práticas pedagógicas. Essas influências vão compor, posteriormente, após reflexões e análises, o processo identitário que, para Nóvoa (2000), se caracteriza pelo modo como "cada um se sente e se diz professor" (p.16).

A memória e a linguagem, num trabalho integrado, ocultam, silenciam e, ao mesmo tempo, fazem emergir imagens instituídas socialmente. Elas revelam as peculiaridades culturais, os entrelaçamentos existentes entre presente e passado, os processos de consolidação de práticas docentes, as trajetórias profissionais e a aproximação delas com o campo das representações imaginárias e seus efeitos na prática pedagógica.

Quanto à relação memória e imaginário social, Oliveira (2000) assim se manifesta:

A intenção de revisitar o passado, através do trabalho da memória, permite ao professor um exercício de desconstrução de imagens instituídas socialmente com relação à docência, possibilitando também a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação (p.14).

O método biográfico ou da história oral cria, assim, condições para que as essas memórias emerjam e passem a fazer parte da memória coletiva da sociedade. Constroem-se, dessa forma, muitas versões pelos olhares dos diferentes sujeitos sociais, permitindo compreender, sob pontos de vista diferenciados, o contexto político-cultural de um período, a partir daquilo que foi significativo para cada um sob a percepção e os olhares do presente. A história oral, nesse contexto, é fonte de inclusão, porque contempla o imaginário construído pelos sujeitos sociais do lugar que ocupam.

O trabalho de reconstrução do imaginário social docente, através da memória das quatro sujeitos, permite transpor um mundo desconhecido que liga aquilo que é particular de cada uma deles aos fatos e conceitos historicamente construídos. Esse mundo de memórias reconstrói a história oficial com a textura formada pela individualidade dos sujeitos que a viveram. É neste ponto que se inserem as visões sociológicas dos estudos da memória, compartilhadas por autores como Halbwachs, Le Goff, Pollak, Bosi, Braga, entre outros que abordam o processo de utilização da memória e as possibilidades de investigação por suas vinculações ao imaginário social e à educação.

Buscar, pela linguagem, as imagens docentes construídas não é um trabalho fácil, pois essas nem sempre estão na superfície dos enunciados emitidos, são parte da subjetividade. É um trabalho minucioso em que se reúnem os fragmentos que a memória e também o discurso permitem reconstruir, a partir do que é dito e do que é calado a respeito da trajetória acadêmica e profissional dos professores, de suas histórias de vida, memórias, crenças e representações sobre o ensino da língua materna.

Para tornar mais visível a relação sujeito, história e imaginário e explicitar os sentidos inscritos nas memórias e aproximações com o imaginário, é necessária a inclinação do olhar para muitas direções. Neste trabalho, proponho trilhar os caminhos do imaginário social, da memória e da educação, a fim de transitar as fronteiras entre o dizível e o indizível e buscar, pela linguagem, meios para melhor perceber sutilezas dos enunciados emitidos pelos docentes ao mencionarem suas memórias e suas práticas. A noção de memória discursiva está aí implicada, porque leva a considerar as relações que ela mantém com o inconsciente e com a ideologia.

Nesse ponto de vista, as memórias fazem parte de um interdiscurso, vêm de um outro lugar, de uma rede de sentidos construída na relação entre língua e história, ideologia e inconsciente. Constituem, segundo Orlandi (2000), o interdiscurso que é “o conjunto de dizeres, já ditos e esquecidos, que determinam o que dizemos, que sustentam a possibilidade mesma do dizer” (p. 152). Dessa forma, o que é dito, bem como os não-ditos, são reveladores de partes acessíveis do sentido capazes de fazer emergir as significações imaginárias aí presentes.

Para Orlandi (2000), “as diferentes posições do sujeito fazem com que eles se inscrevam em diferentes porções de sentidos” (p.152). Assim, através do uso dos mecanismos da linguagem, do simbólico e do histórico-social, realiza-se a interpretação dos enunciados produzidos pelos sujeitos.

Dessa forma, as histórias de vida, traduzidas em discurso e memória docente, são, ao mesmo tempo, capazes de fazer aparecer, bem como de desconstruir, imagens instituídas socialmente, a fim de repensar a docência a partir de novos sentidos.

3. OS CAMINHOS DA LINGUAGEM

Chega mais perto e contempla a palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra,
E te pergunta, sem interesse pela resposta
Pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

A linguagem que percorre o meio escolar é múltipla, vai desde a organização física e suas imagens até o espaço de relacionamento entre as pessoas, suas linguagens e seus discursos e a aura formada no ambiente. Até aquilo que poderíamos chamar de detalhes como as cores, os sons, os rituais dos horários das aulas, os recreios, as festas, as comemorações e os calendários são reveladores e compõem as linguagens da escola. Tudo, nesse universo, significa.

Neste trabalho, a linguagem verbal, especialmente, será abordada como um espaço privilegiado de interação e de significação, revelada pelo dito e pelo silenciado, pela presença, mas também pela omissão de fatos e situações nas histórias de vida dos sujeitos.

As nuances no uso da língua tornam possível recuperar pela memória, traduzida nos tons do discurso, o imaginário social construído pelos sujeitos. Esses são as responsáveis não só por ensinar o uso da língua, em todas as suas dimensões, como também por educar e fazer os alunos e alunas despertarem para novas e ilimitadas possibilidades do uso lingüístico, que se traduzem pela reflexão e pelas descobertas sobre o mistério e a magia das palavras no contato social. Além disso, o ensino deve estar voltado para a percepção de que, por detrás das palavras, há outras faces que falam e questionam, tal como expressa Carlos Drummond de Andrade em suas reflexões acima.

Nesse contexto, a língua é mais que um sistema de signos, uma atividade social por meio da qual comunicamos as informações, expressamos os sentimentos e agimos sobre o outro. A língua constitui-se de usos concretos, envolvendo locutor e interlocutor com objetivos já estabelecidos. Ultrapassa o conceito de língua tal como aparece nas obras de Ferdinand Saussure (1999), dentro da dicotomia língua e fala; e o de Roman Jakobson (1997), que enfatizou o aspecto social da comunicação ao considerar todos os elementos que a compõem. A ênfase a esses elementos possibilitou, então, a ampliação dos estudos da teoria das funções lingüísticas.

Essa ampliação do uso da língua como atividade social levou à formulação da Teoria da Enunciação que, conforme Bakhtin (2002), constitui-se na valorização da natureza social, a indissociabilidade da fala às condições da comunicação, que são inseparáveis de outras formas de comunicação, dos conflitos e das relações de dominação, resistência e adaptação.

Bakhtin (2002) estuda a perspectiva de integrar linguagem e ideologia dentro de uma visão sociológica em que os recursos retóricos que fazem parte da construção de um texto ultrapassam o nível dos recursos formais de embelezamento do texto. A escolha dos recursos lingüísticos tem ligação com o cunho ideológico que se quer dar ao texto. Para Bakhtin, a ideologia está vinculada aos signos, os quais tornam possível a ideologia. O signo para ele é simbólico, por isso a composição básica da palavra é seu caráter simbólico.

Os mesmos objetos, em contextos diferentes, podem produzir idéias e valores situados fora de sua significação e refletir outra realidade, e conduzir a outras ideologias pelos signos. Portanto, o discurso

persuasivo é resultado do discurso institucional, expresso por signos fechados, monossêmicos. Segundo Citelli (2002), esse tipo de discurso é corrente nas instituições como estado, igreja, forças armadas, família, sala de aula e a sociedade de bairro.

A ação persuasiva, nessas instituições, é direcionada para não haver alteração do que é codificado como signo persuasivo pela lei, pela ética. Todos os enunciados giram a favor da não alteração de normas. Assim, são construídos os discursos autorizados, a verdade das instituições que traduzem verdade de todos, como imaginário instituído. Nesse contexto, as palavras ampliam valores e conceitos, são elementos difusores de persuasão, quando usados, omitidos ou suavizados para alterar comportamentos estabelecidos, defender ideologias ou para ocultá-las.

Essa é uma perspectiva oposta à de Saussure. Bakhtin (2002) valoriza a enunciação e aponta a natureza social da língua, ligada às condições de comunicação e, portanto, às estruturas sociais. Como enunciação, amplia-se a visão lingüística, as resistências e as diferenças de registro passam a ser valorizadas, a comunicação verbal é inseparável de outras formas de comunicação e das relações que estabelece com a ideologia e, assim, tudo nela significa.

Após Benveniste, conforme Maingueneau (1998), a enunciação passa a ser definida como “a colocação em funcionamento da língua por um ato de individual utilização” (p.52). É concebida, portanto, como a apropriação do sistema da língua por um indivíduo pela interação e pelos múltiplos discursos. A enunciação, como centro da relação entre língua e mundo, é um acontecimento único, definido no tempo e no espaço, na medida que permite representar no enunciado os fatos.

Essa forma de perceber a língua afasta-se da dicotomia saussuriana, que a trata como signo ideológico, reflexo das estruturas sociais existentes, nas quais “toda modificação das idéias encadeia uma modificação da língua” (p.15). Assim considerada, a forma lingüística é algo mutável. É um processo ininterrupto no qual a enunciação constitui o diálogo social, pois é ela que registra até mesmo as mudanças sociais mais sutis. A língua como produto e condição da vida social possibilita criar e recriar signos e significados. Por essa razão o trabalho, a cultura, as condições histórico-sociais revelam-se como constitutivos da língua.

Nesse processo, o sujeito representa um lugar social de onde fala, definido pela estrutura da sociedade. Esta foi uma das grandes contribuições de Benveniste, como reintrodutor da questão do sujeito na lingüística, atribuindo uma metafísica do sujeito, como origem e centro de referência de seu dizer. Esse sujeito constitui-se à medida que interage com outros como ser social e histórico e internaliza signos existentes nas interações de que faz parte:

A experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. Esta experiência pode ser caracterizada, em certa medida, como processo de assimilação (mais ou menos criativa) de palavras alheias (e não de palavras da língua). (Bakhtin, 1978 *apud* Geraldi 1996, p19)

O uso da língua em ação, para Benveniste (1995), é formado pelas maneiras de dizer de cada um, é conjunto de funções definidas socialmente, resultado de valores históricos, sociais, culturais e individuais. É, portanto, a compreensão do fenômeno comunicativo não mais considerando a língua como um sistema ideologicamente neutro, mas como processo de interação social em que o interlocutor desempenha um papel importante na constituição do significado.

A palavra, nesse contexto, é um signo ideológico, produto dessa interação e retrata as formas como pode se apresentar a realidade dialógica, na qual o locutor tem participação ativa na construção do significado. Essa forma de perceber a linguagem supera a visão estruturalista de estudo da língua que enfoca o sistema interno, sem estabelecer vínculos com outros textos e com as representações dos indivíduos.

A abordagem da língua como produto e condição da vida social também é compartilhada por Bourdieu (1996, p.27) para o qual, num discurso, “não existem palavras inocentes”. Enunciar é situar-se em relação ao que já foi dito; e isso constitui um outro discurso, um outro ato de comunicação, já re-significado. Nas palavras de Foucault (1996), isso equivale a dizer que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (p. 26). As histórias de vida têm muito dessa apreensão do entorno social que renova e atribui significados diferentes aos acontecimentos, dando-lhes novos olhares a cada época da rememoração, como resultado das experiências e das produções imaginárias dos sujeitos e da sociedade.

Bourdieu (1996), em seus estudos, recupera o uso da língua nas organizações sociais dos diferentes grupos como uma forma de atuação particular e distintiva. Nesse uso da língua, muitas vezes não se percebem as contradições ideológicas e as relações existentes entre a escola e o poder simbólico, as quais podem incidir sobre a cultura e, conseqüentemente, sobre a língua. As relações estabelecidas pela linguagem são também relações de poder simbólico, através das quais se atualizam forças entre o grupo e o sujeito.

Dessa forma, na era da informação superabundante, modificam-se as culturas e a sociedade e tornam-se diversas as articulações da linguagem e do poder simbólico. Há uma busca de reconstrução dos saberes e a ampliação das competências comunicativas. Conseqüentemente, além das abordagens lingüísticas, há outros aspectos filosóficos e sociológicos a serem tratados no estudo da linguagem: suas relações com o imaginário social, com as representações, com a consolidação de crenças e mitos; pois, pela linguagem, revela-se o mundo que se constrói pela via do significante, do imaginário radical e do simbólico pelos quais os sujeitos sociais evidenciam suas singularidades e subjetividades, especialmente através das próprias histórias de vida.

Nesta mesma perspectiva, a contribuição de Castoriadis (1986) em relação à linguagem está em dar-lhe impulso renovado ao ligá-la à instituição imaginária, em abordar a linguagem no plano pragmático, como ação, práxis criativa. As vinculações da linguagem às manifestações da dimensão simbólica se inserem, neste estudo, como um sistema de significações existentes na sociedade, portanto, reveladoras daquilo que está instituído e que pode fazer emergir onde se encontram as possibilidades de mudança, especialmente ao que diz respeito à educação. Nas palavras de Castoriadis (1992).

Só podemos pensar este imaginário social, que cria a linguagem, as instituições, os costumes, como a capacidade criadora do anônimo coletivo que se põe em funcionamento cada vez que os humanos se reúnem e se dão, uma figura singular instituída para existir (P.92).

A linguagem é, sob este olhar, uma criação coletiva e anônima, capaz de difundir expressões imaginárias sociais, inclusive sobre o ensino da própria língua, pois é na e por ela que os sujeitos estabelecem uma

relação lógica com as coisas que os cercam - a dimensão identitária-conjuntista da linguagem.

3.1. LINGUAGEM E ENSINO

A linguagem, além de sua configuração lingüística, constitui-se de uma dimensão psicológica e, ainda, de uma dimensão social em que é instrumento de interação social dos sujeitos com seu meio. Assim, as manifestações lingüísticas orais ou escritas envolvem fenômenos sociocognitivos.

Segundo Bakhtin (2002), cada sujeito está inserido em uma rede de relações sócio-culturais e é controlado por um conjunto de instituições que têm suas práticas, valores, significados e demandas, proibições e permissões que exercem influências sobre os indivíduos e são expressas e articuladas pela linguagem.

As manifestações da ideologia, o fazer pedagógico e o imaginário social que carregam são mediados pela linguagem e ela está, intrinsecamente, ligada às representações que fazemos da realidade e, conforme Castoriadis (1986), nela e por ela constroem-se discursos e evidenciam-se os imaginários sociais:

nas considerações da linguagem, não podemos fazer abstração do fato de que, certamente, de uma outra maneira a significação remete às representações dos indivíduos, efetivas ou virtuais que suscita, induz, permite, modela. Sem esta relação não há linguagem; a permeabilidade indeterminada e indefinida entre os mundos das representações dos indivíduos e os significados lingüísticos é condição de existência e de alteração tanto para uns, quanto para outros (p.109).

Foi pelo ensino da língua que o educador Paulo Freire (1996) procurou alterar formas instituídas no modo de ensinar. Para ele o ato de ensinar e de aprender exige reconhecer dois pontos fundamentais: a educação como ideológica e o saber como algo igualmente fundamental à prática educativa do professor.

Ao analisar o trabalho pedagógico, distingue-se a ideologia predominante, a qual tem uma força própria, que pode induzir a práticas sem reflexão; porque, para Freire (1996), “o discurso ideológico nos ameaça anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (p.149). Portanto, na visão freiriana, a educação verdadeira conduz o sujeito à conscientização, à inserção atuante no processo histórico e, sendo assim, esse sujeito mantém uma postura aberta, comprometida, dialógica, curiosa e não apassivada, já que a educação é uma forma de intervenção no mundo e de tomada consciente de decisões, uma forma de instituir o mundo diferentemente.

Através do discurso e do fazer pedagógicos é possível perceber se a prática educativa busca o diálogo, conduz a uma experiência diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, ou é um obstáculo à emancipação. A investigação sobre o meio escolar permite delinear a ideologia que norteia o trabalho pedagógico e o imaginário social construído historicamente por todos os atores.

Essa é a educação dos sonhos de todos aqueles que a vêem como um espaço de conhecimento, de aproximação dos sentidos que constroem a consciência na vida cotidiana na qual a força da linguagem é decisiva, por ser ela produtora e, ao mesmo tempo, reveladora de parte dessas forças:

A linguagem transcende seu papel como condutora de informação. Os analistas pós-formais vêem a relação entre o falante e o ouvinte ou entre o escritor e o leitor como sendo baseada em constante interpretação no contexto das matrizes semióticas trazidas para o ato de comunicação por todos os participantes (Kincheloe, 1997, p.194).

Castoriadis (1986) defende também que qualquer ato humano ocorre na linguagem a qual produz uma multiplicidade de sistemas simbólicos nos quais há distintas linguagens correlacionadas. Tudo é regido pela informação, tecnologia, palavras, sons, gestos, cores e símbolos. Por essa razão, a linguagem passou a ser um campo desafiador investigado com mais profundidade. Nesse contexto, ensinar uma língua passou a exigir conhecimento das teorias lingüísticas e sociolingüísticas sobre a aquisição e uso da linguagem, da semiótica, da aprendizagem, de metodologias inovadoras para seu ensino.

No entanto, vários docentes e os estudiosos da educação apontam que, ainda hoje, o ensino da língua materna (LM) mantém-se distante da magia da multiplicidade de usos da língua, da aprendizagem das infinitas possibilidades de construção lingüística. Encontra-se muito preso aos programas, à utilização de regras àquilo que desvincula o ensino da língua de seu contexto; e, embora haja trabalhos muito inovadores nas escolas, esses não constituem a regra, existem na medida em que as condições físicas, materiais, humanas e da formação docente permitem.

Por essa razão, muitos conteúdos são ensinados sem, muitas vezes, o aluno saber da aplicabilidade deles, uma vez que as vivências desses alunos e as diversidades de variedades lingüísticas não estão presentes na escola. Aliás, esse é um problema que não se restringe apenas ao ensino da língua, mas ao de muitas outras disciplinas na realidade das escolas brasileiras.

Nesse contexto, uma das dificuldades encontradas pelos alunos, conforme Geraldi (1996), está em que a sala de aula se caracteriza como primeira instância pública de uso da linguagem, e essa instância não faz parte da experiência anterior dos alunos; nem a variedade lingüística adotada pela escola e nem o ponto de partida para qualquer estudo lingüístico é a sua linguagem, mas outra mais prestigiada socialmente e distante deles.

A variedade lingüística adotada pela escola diferencia-se, radicalmente, daquela utilizada pelos falantes que, sociologicamente, não pertencem às classes dominantes. Para Ghiraldello (2003), a língua oficial, estudada na escola, é homogeneizadora, não prevê as diferenças sociais e regionais. Sobre isso, Geraldi (idem) chama a atenção para as relações de poder aí representadas. O resultado é o confronto entre diferentes modos de falar e de ver o mundo. Há um desencontro de expectativas. Os alunos têm saberes e compreendem o mundo diferentemente da escola, que, às vezes, não aceita e não compreende as diferentes variedades lingüísticas de seus alunos.

Grande parte do que ainda se faz nas escolas secundárias, no ensino de línguas, ainda se limita ao ensino da gramática, da coesão microestrutural e das modalidades retóricas como narração, descrição e dissertação. Embora esses conteúdos sejam imprescindíveis à utilização da linguagem, é preciso ir além dessas categorias para melhor preparar os alunos para a leitura e avançar em direção a uma produção textual que contemple as diferentes variedades lingüísticas e tipologias textuais.

Um ensino que se quer produtivo e prazeroso deve valorizar também as diferentes variedades lingüísticas, pois elas direcionam a aprendizagem para outros caminhos: a valorização do saber do aluno, a reflexão sobre seu mundo para, a partir dessa realidade, aprender e

produzir o novo. Porém, para essa mudança, é necessário refletir, planejar, conhecer os alunos, ressignificar teorias e práticas à luz das situações que se apresentam na escola. Questiono-me se a escola cria esses espaços para renovação coletiva e solidária da prática docente, conforme comenta uma colaboradora sobre sua realidade:

A gente até fez uma proposta de pegar... ficarmos só nós com o português numa escola do município. Só que daí teriam que nos dar desdobramento (contrato adicional) e daí foi inviável nossa proposta. Porque nós queríamos fazer um trabalho de continuidade ... (Margarete).

O trabalho diferenciado, coletivo e renovador que procuravam esbarrou na questão econômica, que impediu a realização do projeto. Esta é apenas uma das dificuldades enfrentadas na realidade docente.

Barros (2000) nos mostra um pouco do contexto dos estudos lingüísticos que, a partir da segunda metade do século XX, passaram a trazer uma dimensão de estudo da língua além do nível da frase. São posturas que vêem a língua como instrumento de argumentação e de informação, devido à interação e às relações intersubjetivas existentes no campo lingüístico. Há aí relações que estabelecem diálogo com a lógica, a filosofia, a antropologia, a psicanálise e o materialismo histórico.

Essa pesquisadora mostra um pouco mais do contexto do ensino da LP, ao analisar as redações de vestibular. Constata que a escola desconhece a gramática do discurso e trabalha ainda na gramática da frase. A autora atribui a esse desconhecimento o fracasso dos alunos na escrita. Essa análise revelou ainda uma competência narrativa e discursiva pobre, sem variação do uso da sintaxe, da estrutura do texto, da organização da narrativa e de perspectivas discursivas mais autênticas. Essas constatações mostram a redação como reprodução de modelos escolares, ausência de recursos discursivos e de efeitos de

sentido, os quais a construção lingüística possibilita para tornar o texto criativo e inovador.

Em trabalho intitulado *Fases do Ensino da Língua Portuguesa em São Paulo*, Guimarães (2001) constatou a predominância de exercícios de análise sintática, sem que sua utilização se constituísse em forma de conduzir à clareza de expressão em língua materna. A partir da concepção de trabalho de língua como busca da expressão, o autor defende um ensino cujas bases estejam, na operação sobre a linguagem como articulação de estruturas, funções e relações existentes entre termos. O ensino da língua visa a um processo de organização textual, busca a coerência e a coesão, o encadeamento do texto em sua estrutura temática e informacional presente na linguagem em funcionamento.

Vários são os fatores que conduzem a essa dissonância entre o ideal de ensino de língua materna e a realidade das escolas. Esses problemas iniciam na formação inicial, passam pela inexistência, para a maioria dos docentes, de programas de formação continuada, a sobrecarga de trabalho, a falta de condições materiais para a inovação e vão até a luta pela sobrevivência. Porém, não me cabe, neste momento, analisar todos esses aspectos. Direciono as discussões para o estado em que se encontra a arte de ensinar Língua Portuguesa.

É muito preocupante a forma como ocorre a formação inicial. Nela, conforme aponta Kleiman (2000), a concepção tecnicista ainda está muito presente na formação docente da área de letras e pedagogia. As conseqüências desse tipo de formação, nas práticas pedagógicas adotadas nas aulas de língua materna, são claramente expressas pela autora:

Passou-se da análise gramatical da frase descontextualizada à gramática textual, que nada mais é,

tal qual praticada em sala de aula, do que a gramática da frase exercitada a partir de trechos do texto de leitura. Com isto a atividade de leitura até perdeu espaço na aula, pois hoje é comum ler-se o texto de forma rápida, para imediatamente depois passar ao trabalho “textual” que, em vez de identificar e classificar conjunções, identifica e classifica “operadores argumentativos” [...] (p.67)

Os sujeitos desta investigação também falaram sobre sua formação, enfatizando a presença de um tecnicismo gerador de prejuízos à prática profissional: “Claro que com deficiências e a gente foi aprender, depois, com a vivência...”, “No curso de formação quase a gente não teve redação, prática de redação, parece incrível isso... ela era só gramática...”, “Hoje eu questiono o curso de graduação. Ninguém me ensinou a preparar uma aula, os professores, também, eram, extremamente, não sei se tradicionais...”.

Os reflexos desse tipo de formação revelam-se nas escolas. O ensino que dela deriva não tem significância, muitas vezes. A construção lingüística desejada por alunos e professores está ausente ou desvinculada dos usos concretos e situações reais. É um ensino fragmentado, seus conceitos e aplicações não partem da necessidade, dos usos concretos da língua. Embora haja, freqüentemente, discursos inovadores na fala de professores, isso não tem reflexo na prática pedagógica.

A prática é movida por valores e concepções do professor que o constituem, é a expressão do processo de formação, constituição de sua identidade e que, segundo Kleiman (2000), “não são evidentes nem transparentes para ele, nem fácies de serem transformadas” (p.79).

As revelações da prática e os silenciamentos fazem parte da memória educativa e trazem com eles significações imaginárias

resultantes de uma construção social em torno da língua e da instituição escolar.

3.2 OS PERCURSOS DO SILÊNCIO E A ESCOLA

Educar para e emancipação significa rever muito daquilo que foi globalizado, instituído socialmente e, conseqüentemente, aquilo que foi silenciado por ações que privilegiaram determinados grupos, culturas e valores em detrimento de outros. Exige partir dos conflitos geradores propostos por Boaventura Santos (2002) e também trabalhar de modo que o bom senso, a ética, o multiculturalismo e a comunicação permeiem o que se faz. São novas posturas no fazer pedagógico, afastar os silenciamentos, uma vez que há uma tendência de a escola reproduzir e de até intensificar valores das culturas dominantes. Gadotti (1993) expressa isso da seguinte forma:

Fazendo estudos comparativos entre nível de renda e acesso à educação, facilmente podemos concluir que a educação não se constitui no Brasil, como deveria ser, num instrumento de democratização, mas de manutenção dos privilégios, gerados pela distribuição injusta de renda (p.30).

Uma das formas de expressão dessa reprodução de desigualdades sociais, do atraso educacional do país, vem sob a forma de números reveladores: 10 milhões de analfabetos, conforme Gadotti (1993), e quase dois milhões de jovens fora do ensino médio, segundo Antônio Ibañez Ruiz, Secretário de Ensino Médio e Tecnológico, em entrevista à Revista do Ensino Médio, em julho de 2003.

Entretanto, há casos que não chegam às estatísticas, mas sabemos são reproduções das desigualdades. A própria seleção de conteúdos das disciplinas, o tipo de escola que se destina ao centro e

aquele da periferia, os professores destinados a atender a este ou àquele grupo, conforme as exigências das classes sociais. O que, a princípio, pode parecer gerenciamento do sistema de ensino, a administração escolar reflete, na verdade, a reprodução de uma cultura: a da dominação e do silenciamento de algumas vozes e a escuta atenta de outras.

A cultura escolar, na sociedade contemporânea, está voltada para o não reconhecimento de alguns segmentos sociais, para o atendimento das exigências mercadológicas, da economia, da qualidade e da produtividade. É a lógica de mercado que desconsidera, muitas vezes, o ser humano e incorpora-se à educação. Nesse compasso, os programas, os currículos, a duração dos cursos tornam-se mais importantes que as necessidades apontadas pelos docentes, a realidade escolar, o ritmo de aprendizagem dos educandos, o direito à palavra e à reflexão. Em síntese, o sistema vai reproduzindo, silenciando vozes de segmentos importantes e deixa pouco espaço para a autonomia.

Há um movimento amplo, em nível mundial, no sentido de a educação trabalhar para a geração de ações emancipatórias e inclusivas. Um exemplo disso é o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que elegeu como princípio fundamental de suas reflexões o respeito pelo pluralismo cultural e lingüístico e aponta a educação intercultural como fator de coesão e de fundamento de uma identidade.

Nessa perspectiva, o sistema educativo deve conduzir ou reconduzir aqueles que se afastaram dele, porque o ensino e suas práticas conservadoras não conseguiu incluí-los. Um ensino que caminhe em direção oposta à da exclusão e da dominação promove a participação dos pais na definição da orientação escolar dos filhos, o auxílio àqueles

para quem os custos com a educação são difíceis de suportar, a personalização e a busca da valorização da originalidade.

A educação, para afastar a exclusão social, deve procurar ter em conta a diversidade dos sujeitos e dos grupos humanos. O respeito à diversidade e à especificidade dos indivíduos constitui um princípio fundamental da educação. No entanto, muitas vezes os sistemas educativos formais impõem a todos o mesmo modelo cultural e intelectual, desconsiderando os talentos de cada um. Isso se evidencia de várias maneiras: por privilegiar o conhecimento abstrato em detrimento da imaginação, da comunicação, do trabalho em equipe, do sentido do belo, da dimensão espiritual ou da habilidade manual, da linguagem e da cultura dominantes, em vez de partir daquilo que os estudantes trazem consigo. Essas escolhas podem conduzir muitos estudantes ao desinteresse pela escola, ao desencanto pela aprendizagem e ao insucesso.

Segundo Delors (2002), cabe à escola “explicar aos jovens o substrato histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias que os possam atrair, tanto na escola ou em sala de aula” (p.59). Nessa visão, a educação para o pluralismo torna-se aliada contra a violência e meio para o enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. Ao trabalhar o pluralismo cultural como condição básica para o desenvolvimento da democracia, a escola produz uma cultura de respeito ao outro e à tolerância. Esta é aqui entendida como prática cotidiana inclusiva, de respeito às diferenças culturais e sociais dos sujeitos, capaz de integrá-lo, valorizando o que lhe é próprio.

A prática escolar inclusiva e democrática deixa espaços para os educandos evidenciarem suas potencialidades, a autoria das palavras e do pensamento. Normalmente, poucos são os espaços criados para “as

comunidades criadoras e os encontros significativos escasseiam, nas salas de aulas e fora delas” (Antônio, 2002, p.33).

A meu ver, são necessários novos olhares, novas escutas. É preciso afastar o silenciamento existente no meio escolar, que vai ouvindo uns e silenciando outros e, geralmente, aqueles que podem dizer mais a respeito das falhas da instituição escolar, onde ela pode estar gerando mecanismos de exclusão.

Percebo aí a complexidade do problema. A escola anda esquecida das lições de Freire, de que a melhor maneira de refletir é pensar sobre a realidade, intervir nela e transformá-la. A escola está desvinculada do mundo do aluno, de sua cultura, de seus saberes e, além disso, internamente, o ensino encontra-se fragmentado. Não consegue, ao mesmo tempo, atrair os estudantes através daquilo de que gostam; nem realizar projetos interdisciplinares que possam também tornar a educação mais próxima da realidade.

A escola, em sua organização, não é também uma estrutura democrática, somente algumas brechas, algumas iniciativas nesse sentido se ensaiam, mas elas não se ampliam, não permeiam as práticas. Não há a construção de um trabalho coletivo com todos os segmentos. Podemos traduzir essa democratização escolar em pequenos gestos que sinalizam para a democracia, como a flexibilidade, eleições, participação em determinadas decisões, direito ao voto, etc

Na sala de aula, em alguns momentos, os alunos são consultados sobre determinados rumos da aula, conteúdos e formas de trabalho, porém isso não é prática corrente. Geralmente, os saberes do estudante, sua cultura, seus desejos são silenciados. As formas desse silêncio são múltiplas: as aulas de caráter predominantemente narrativo, dissertativo

ou expositivo, que não dão espaço de visibilidade a outras culturas e outros saberes e deformam a criticidade e criatividade tanto do educando como do educador.

Muitos já disseram que a educação está em crise. Todos concordam com isso. Hoje, o mundo a nossa volta está cada vez mais complexo, repleto de informações que geram outras necessidades. Então, é preciso educar para a compreensão dessa complexidade, para o diálogo, a criação e a revelação de sentidos, para a leitura do que está nas entrelinhas, os ditos, os não ditos, os sentidos ocultos. Em síntese, para o que Antônio (2002) chama de “conhecimento como rede” (p. 34).

Mesmo com esse entorno tão estimulador, o que percebemos nas escolas são alunos sem desejo de aprender, com aversão a pensar, sem curiosidade para a descoberta do conhecimento, produtos perfeitos do conhecimento-regulação de que fala Santos (1995), das estruturas modernas ainda muito presentes na cultura escolar.

Entre a escola e os desejos dos estudantes há um grande vazio. Há, certamente, frustração de expectativas. O ritmo e as características da escola já sabemos. O que há na escola? O aprender sem desejo, aulas indiferentes, avaliações para cumprir a função burocrática de atribuir nota ou conceito, fragmentação do conhecimento e distanciamento da realidade. A escola está presa em sua estrutura e alunos e professores insatisfeitos. Isso, nas palavras de Antônio (2002), corresponde à “insignificância da aprendizagem, que não leva a pensar, a sentir, a imaginar. O abismo entre a escola e o cotidiano” (p.36).

E os estudantes o que desejam? Um ritmo acelerado na velocidade do mundo em que vivem, com cores, sons, voz e participação na construção do conhecimento, através de experiências e projetos em

que consigam evidenciar suas potencialidades individuais, transitar de uma área a outra e transpor conteúdos facilmente para a vida cotidiana. Buscam estímulos à capacidade criativa, à sensibilidade, ao entusiasmo de conhecer e de vislumbrar possibilidades de transformação do mundo do qual a escola é parte. Desejam que a escola seja um espaço para sair do silêncio, para dizer, estar em evidência. Desse contexto, surgem as rotineiras reclamações de que os alunos não têm motivação, vontade, interesse em estudar, atitudes reveladoras dessa ausência de sintonia entre desejos dos alunos e realidade escolar.

Ao contrário do que os discursos sobre educação dizem a respeito da posição do aluno no espaço escolar, há muitas formas de silêncio instituídas, inclusive nas aulas de língua portuguesa. Entretanto, esse silêncio, ao contrário do que muitos supõem, também significa que nele há múltiplos sentidos expressos. Para Orlandi (1997), não se trata de um sentido implícito nas palavras, nem da ausência de sentidos no silêncio. O sentido é percebido como significação, algo que está na relação entre o dizível e o indizível. Nas palavras de Orlandi (1997), o silêncio é traduzido “como horizonte, como iminência do sentido (...), nos aponta que o fora da linguagem não é o nada, mas ainda sentido” (p.13). Nessa perspectiva é que a sociedade e a escola utilizam o silenciamento como um mecanismo de poder. Quando percebem sentidos que ameaçam ou desejam privilegiar determinados segmentos sociais e culturais, geram formas de silenciar, de produzir o não-sentido e de tirar da evidência o indesejável.

A primeira forma de silêncio, bem concreta, com a qual o estudante logo se depara já nos primeiros dias de escola, é o silêncio propriamente dito: a escola não é lugar de barulho, nem de conversas. Na escola, não se deve falar, ou deve falar muito baixo. Há pouco espaço para o pronunciamento do aluno, sua oralidade, suas coisinhas e muito para a escrita (no sentido de reprodução; não de criação) e, principalmente, para

a audição, explicações, solicitações, ordens, para a palavra dos adultos, etc. A oralidade é o conhecimento mais evidente da cultura do educando, especialmente nos anos iniciais da vida escolar e poderia ser mais explorado pela escola.

As formas do silêncio se expressam sutilmente: a linguagem escolar adotada é a culta padrão; portanto, diferencia-se daquela dos estudantes, as variantes sociais e regionais. Os espaços de participação são restritos, dentro e fora da sala de aula. A cultura da periferia e do campo, por exemplo, não aparecem nos livros didáticos e nas aulas ou ocupam um pequeno espaço em relação à cultura e à língua dominantes. Assim, o sujeito-estudante juntamente com a cultura das minorias vão sendo silenciados, diariamente, pelas práticas didáticas e administrativas que desconhecem esses grupos como históricos, negam-lhes espaços para o exercício da cidadania, da palavra e da autonomia.

Há silenciamento também quando se torna rotineira a prática da “Educação bancária”, na linguagem de Paulo Freire. Nela há o domínio da ação do professor, o qual passa a narrar, dissertar, explicar sua disciplina. A ele cabe dar aula e ao aluno assistir, receber, realizar as tarefas. Felizmente, há hoje espaços para a manifestação do aluno e trabalhos que buscam sua participação; entretanto, isso não é prática comum; na maioria das instituições predomina ainda muito o silenciamento ou um pronunciamento do aluno sem a escuta. Os interesses, os saberes e a cultura do educando são pouco valorizados e por isso muitos trabalhos propostos não têm significação, não são prazerosos nem para o aluno, nem para o professor, que não alcança os objetivos com aquilo que planejou. A aula é apenas o local de encontro em que professor, e aluno têm tarefas a realizar, cada um de sua posição.

O ensino da Língua Portuguesa pode ser exemplo de silenciamento, quando os estudos gramaticais prevalecem em detrimento das diversas habilidades comunicativas, quando se poderia explorar a produção de textos que buscassem resgatar a memória familiar, dos grupos ou da comunidade, histórias da vida dos estudantes, a cultura e os saberes desse sujeito, integrando isso à História, à Geografia, etc. Neste aspecto, Oliveira (2001) salienta a importância da realização de um trabalho integrado: “o apelo ao interdisciplinar é à busca da característica humana na produção do conhecimento. O conhecimento e a ação humana são globais, não são fragmentários...” (p.59). Sabemos o quanto é prazeroso para alguém se sentir valorizado, poder falar de si mesmo, de suas coisas, interesses, anseios e sonhos, enfim ter um espaço para dizer e alguém para ouvir.

Esse ensinar exige reflexão, diferentes olhares para as identidades culturais, para os direitos e para as diferenças. Num espaço escolar assim, não há lugar para o silenciamento em suas formas mais sutis. Há espaços para todos poderem dizer, para a escuta e a inclusão. A escola, que o mundo pós-moderno busca direcionar o olhar para outros horizontes e foge daquilo que a estrutura escolar, até hoje, consagrou em suas práticas.

4. IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO: PERCURSOS DE SIGNIFICAÇÕES E RE-SIGNIFICAÇÕES

Quem escreve? Quem fala em um poema? Quem narra em uma novela? Quem é este eu das autobiografias? Quem conta um conto? Quem são os que conversam nesta peça imaginada de apenas três paredes? Quem é este ventríloquo oculto que fala neste momento pela minha boca? Esta voz inaudita, ou este escrivão invisível é a linguagem. Contudo, a última dúvida é também a primeira: de que voz original a linguagem se fez eco? (Guilherme Cabrera Infante)

Na atualidade, o imaginário social tornou-se um caminho desafiador, pois vivemos numa sociedade em que ele se faz presente em todos os momentos, produz escolhas, atitudes e preferências. Assim não há como desconhecer a presença dele também na educação.

Um estudo sobre o imaginário social docente não deve, portanto, desconsiderar o contexto cultural e as relações de poder que permeiam a linguagem e o fazer pedagógico, pois através desses imaginários, do discurso e da contextualização do trabalho do professor, analisam-se os diversos ângulos da ação pedagógica: se ela conduz à passividade e à domesticação da imaginação pedagógica, ou é apenas reformista e busca o fortalecimento crítico do poder e a reconceitualização do conhecimento do professor; ou se busca, por meio da construção da ética pós-moderna e da pesquisa-ação, desenvolver o construtivismo crítico.

É através do ato de imaginar que se percebe o real e também o que pode vir a tornar-se realidade: a imaginação, resultado daquilo que é imaginado, uma atividade de reconstrução e de transformação do real em vista dos significados que atribuímos a esse real e das repercussões interiores que têm para os sujeitos.

A concepção de imaginário, neste estudo, vai além do sentido expresso no dicionário; apóia-se em Castoriadis (1986), para o qual a criação imaginária corresponde ao que a faz sociedade produzir, estimula a criação de novos sistemas de significados e significantes; em síntese, refere-se ao inédito, às novas posições, aos novos tempos.

Para Castoriadis (*idem*), o imaginário social é veículo para a busca de uma sociedade autônoma, através da superação das diferentes formas de alienação, pela construção de um projeto de autonomia que se dá pela revisão das estruturas sociais e superação das formas de alienação desde o plano individual até o coletivo para realizar a transformação social. Exige, portanto, reflexão sobre o processo de simbolização pelo qual o imaginário manifesta-se, nos seus três elementos constitutivos: o significante, o significado e o vínculo, através do imaginário efetivo.

Essa autonomia, busca incessante de todos os homens, para Castoriadis (1986) é assim definida:

Não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim a elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio (p. 129).

Essa autonomia se opõe à alienação que, para Castoriadis (*idem*), se traduz no conjunto de condições de privação, opressão, indução, mistificação, manipulação e violência, por uma estrutura solidificada global, material e institucional, de economia, de poder e de ideologia que induz os sujeitos a agirem, na sociedade, conforme o que está instituído.

No plano social-histórico, o imaginário efetivo, segundo Córdova (1994), manifesta-se por sistemas simbólicos que instituem a sociedade.

São exemplos disso o uso que fazemos da linguagem, os esquemas de representação (*legein*) e de ação (*teukhein*), a forma como um determinado grupo se institui como sociedade e historicidade, sua autodenominação, religião, rituais e formas de exercício da autoridade.

Nesses sistemas, está presente a dimensão funcional, identitária que se manifesta, especialmente, pelo discurso. Esse imaginário é o produto do imaginário radical e constitui-se pela geração intensiva de significados e formas, que, na linguagem de Castoriadis, é um “magma de significações imaginárias sociais” (p.277).

Por outro lado, o imaginário radical constitui-se na imaginação criativa, na capacidade de invenção propriamente dita, refere-se à originalidade em sua essência (*poiésis*), que se afasta, radicalmente, da reprodução, cópia (*techné*). Esse imaginário radical tem sua existência e expressão a partir do próprio imaginário efetivo e seus produtos.

É, então, o imaginário efetivo que define a identidade coletiva de um grupo social que, neste estudo, são as professoras de Língua Portuguesa. É através dele que um grupo social manifesta sua *ecceidade*, conjunto de significações de uma sociedade, que dá ao grupo identidade e unidade, seus pensamentos, percepções, formas de agir, as relações do grupo entre si e com os demais, seus objetivos, as representações de si próprio e as maneiras de viver (Castoriadis,1986).

O imaginário efetivo manifesta-se, segundo Córdova (1994), pela divisão de classes existentes na vida social, pelas formas de dominação, manipulação, de despersonalização, das forças de trabalho, da economia. Acrescenta-se ainda a racionalização e a estrutura institucional e da organização burocrática. Além delas, a figura do capitalismo, a temporalidade, que é funcional e identitária, e também dimensão

imaginária, representando o progresso infinito, a acumulação permanente da produtividade dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, o processo educativo apresenta-se como mais uma forma de manifestação do imaginário efetivo, porque funciona como modelo identificatório para o indivíduo, conforme as instituições e as significações imaginárias sociais. No entanto, esse imaginário também tem um componente de reação, pois questiona a reificação, ou em outras palavras, o imaginário instituído. É a “decantação” desse imaginário instituído que luta pela autonomia e pela reapropriação das instituições, pela superação do imaginário opressor e mistificador.

Na educação, o imaginário manifesta-se pela relação entre a imaginação radical do sujeito e o imaginário social do coletivo anônimo. Assim, a sociedade e a *psiquê*, para Castoriadis (1986), são inseparáveis, porque a sociedade proporciona ao sujeito uma forma de encontrar sentido na significação social instituída e, no mundo privado, um mínimo de atividade autônoma. Portanto, a instituição social educação, nesse contexto, deve fazer existir para a psique um mundo público comum. Dessa forma, o imaginário, o discurso, a educação e suas manifestações constituem-se em elementos significativos de análise em uma proposta de pesquisa sobre o imaginário social e suas relações com a docência.

O imaginário, nesta perspectiva, está intrinsecamente ligado à linguagem, porque ela é uma criação do coletivo anônimo, é o imaginário instituinte. A linguagem é constituída de signos que ligam significantes a significados, às informações; e, através delas, toda a cultura, suas representações, imagens, símbolos e imaginários que se fazem presentes na vida social, na situação familiar, educacional, econômica, religiosa e política.

A comunicação lingüística, portanto, relaciona-se às reproduções simbólicas do mundo e possibilita um aprofundamento teórico no campo da linguagem, através das interações simbólicas dos sujeitos, que constroem sentidos pela linguagem. Assim, investigar o imaginário social veiculado pelos docentes a respeito da LP exige percorrer vários caminhos para, então, descobrir os elos existentes entre o imaginário, a memória, a linguagem, a formação e saberes docentes e o ensino.

O imaginário social não está dissociado da linguagem, pois ela produz uma multiplicidade de sistemas simbólicos. E, nesse entrecruzamento entre linguagem e imaginário, inserem-se os estudos de Cornelius Castoriadis (1986), para quem há distintas linguagens correlacionadas, e é aí que, primeiramente, encontramos o simbólico. É a linguagem que nos “dá mobilidade ilimitada, permite-nos questionar a própria linguagem e nossa relação com ela” (p.153).

Encontramos o simbólico nas ações humanas e nas instituições que são redes simbólicas sem as quais não existem, pois a economia, o direito, o poder instituído ou uma religião existem, socialmente, como sistemas simbólicos sancionados. “Eles (os sistemas) consistem em ligar a símbolos (a significantes) significados, representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer e fazê-los valer como tais, ou seja, tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou grupo considerado” (p.142). Portanto, no mundo social, tudo se liga ao simbólico que admite características divergentes e, por essa razão, muitas vezes não se consegue estabelecer claramente as fronteiras entre o simbólico e o real, isto é, o significante vai além do significado preciso.

Para Castoriadis, também, a relação entre o simbólico e o imaginário está na utilização do simbólico como forma de o imaginário existir, para ultrapassar o virtual. O simbólico pressupõe capacidade

imaginária que pode ser gerada pelo imaginário efetivo ou radical. A diferença entre eles é assim expressa por Castoriadis (1986):

O imaginário pode ser efetivo ou radical. O primeiro diz respeito à influência decisiva do imaginário sobre o simbólico, de modo que o significante, o significado, o símbolo e a coisa são mantidos como simultaneamente unidos e distintos, numa relação ao mesmo tempo firme e flexível, entretanto isso só é possível em etapas muito desenvolvidas do pensamento racional. O segundo é a “raiz comum do imaginário efetivo e do simbólico. É, finalmente, a capacidade elementar e irreduzível de evocar uma imagem” (p.154).

Em síntese, o imaginário constitui-se na capacidade de produzir uma imagem, uma semelhança, de fazer aparecer aquilo que não se dá, diretamente, na percepção, é a criação propriamente dita.

De acordo com Laplantine e Trindade (1997), as imagens, de acordo com as realidades, superpõem-se, alteram-se, transformam-se e são marcadas pela percepção e sentimentos de cada indivíduo, o qual atribui significados diferentes, mas sempre restritos pelo próprio objeto.

Essas imagens fazem parte do ato de pensar, são construídas pelas experiências visuais e alteram-se com a percepção de cada um; portanto, a imagem de um objeto é apenas uma de suas faces percebida, difere dele próprio. Assim, ao estudarmos o imaginário social sobre o ensino da língua materna, não podemos apreender o imaginário como totalidade, já que não é um produto reificado, imutável, mas é possível fazer aproximações com imagens construídas em diversos tempos da vida acadêmica e profissional de cada uma das docentes, pois a memória se transforma, continuamente, em respostas a questões do presente.

Em tudo que nos cerca e, especialmente, na linguagem, os signos, os símbolos, as imagens constituem redes de relações que fazem parte do imaginário. Os signos, nesse contexto, vinculam-se aos objetos, formas e imagens concretas, são polissêmicos e contêm significações afetivas mobilizadas de comportamentos sociais, quando vinculados a valores subjacentes, históricos, ideais, ligados a objetos ou a instituições. Nessa perspectiva, o imaginário “utiliza o simbólico para exprimir-se e existir e, por sua vez, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária” (Laplantine, 1997, p.25).

Uma outra leitura sobre o imaginário é feita por Teixeira Coelho (1997), que afirma ser o imaginário o

Conjunto das imagens e relações de imagens produzidas pelo homem a partir, de um lado, de formas, tanto quanto possível, universais e invariantes – e que derivam de uma inserção física e comportamental, no mundo – e de outro, de formas geradas em contextos particulares historicamente determináveis (p.213).

O imaginário, nessa visão, tem por função promover o equilíbrio psicossocial e adaptar-se aos desejos e necessidades de determinado grupo. A identificação das imagens produzidas pelos docentes possibilita o entendimento dos fenômenos de aceitação, rejeição ou alteração de imagens, que constituem dados para o conhecimento, autoconhecimento do universo cultural dos sujeitos em relação à docência.

Os estudos de Sartre (1996) consideram a imagem como produção realizada a partir da consciência do objeto real e, implicitamente, assimilada ao objeto material que a representa. Ela é descritível através de um outro ato de consciência, reflexivo e evidencia a consciência imaginante. A imagem é formada a partir de um apoio na percepção do real; nas palavras de Sartre (1996, p.19), a “imagem não é mais do que

uma relação”, liga-se ao fenômeno da observação que cada um faz do objeto, de sua multiplicidade de faces e apresenta-se em bloco. Além disso, caracteriza-se por ligar a consciência ao objeto. Isso é assim expresso por Sartre (1996):

No ato da consciência, o elemento representativo e o elemento do saber estão ligados por um ato sintético. Portanto, o objeto correlativo desse ato se constitui ao mesmo tempo como objeto concreto, sensível, e como objeto de saber. Disso resulta essa consequência paradoxal de que o objeto se torna presente de fora para dentro e de dentro ao mesmo tempo. De fora, pois nós o observamos; de dentro, pois é nele que percebemos o que ele é”
(p24).

A imagem, portanto, é a estrutura básica do imaginário, caracteriza-se pela espontaneidade e pela produção de uma consciência imaginante que é uma síntese de todos os aspectos, faces e elementos representativos de um saber concreto, em diversos momentos relacionados ao objeto, dando-lhe identidade. Essas imagens são formas de consciência que definem tanto o mundo imaginário quanto o universo real.

O imaginário é algo concreto que ultrapassa o existente e representa o sentido implícito do real. Apóia-se no real para existir e, ao mesmo tempo, amplia essa percepção do real e transforma-se num ato imaginário. Podemos dizer, então, que o imaginário parte do real e atribui a ele um valor, um sentido específico. Esse imaginário é assim expresso por Sartre (1996):

Todo imaginário aparece “sobre o fundo do mundo”, mas reciprocamente, toda apreensão do real como mundo implica uma ultrapassagem velada em direção ao imaginário. Toda consciência imaginante mantém o mundo como fundo nadificado do imaginário e,

reciprocamente, toda consciência do mundo chama e motiva uma consciência imaginante apreendida como resultante do sentido particular da situação. (Sartre, 1996, p.245)

Toda a incursão, no plano do imaginário social, apresenta desafios ao pesquisador, porque há um enfrentamento entre os processos inconscientes próprios e os imaginários que trazemos ocultos. O mundo e o imaginário estão intrinsecamente ligados através das imagens apreendidas pela consciência imaginante, em que o imaginário e o mundo são representados reciprocamente. Nesse mundo de imagens e símbolos, insere-se também a docência, que utiliza imagens e as produz, concomitantemente, sobre o ensino e a profissão. Como se pode inferir na fala de Margarete, transcrita abaixo:

Eu ficava pensando assim: bom.. ah, eu não gostava do jeito que aquela professora dava aulas... Tipo assim... ficava imaginando como eu vou fazer. Eu acho que eu vou fazer assim: tenho que levar uma coisa que os alunos tenham que memorizar em aula. Tudo eu fazia em forma de esquema. Então, esse é um esquema. Vocês sabendo daqui, vocês têm meio caminha andado. Então eu sempre pensava assim, oh. Sempre me perguntava como eu gostaria de receber aquele conteúdo.

Através do imaginário social, os sujeitos constroem suas identidades; elaboram representações, desempenham papéis e ocupam posições sociais, formando imagens daquilo que constitui a docência e, nesse caminho, vão re-significando práticas como sujeitos históricos. Um dos sujeitos reitera essas afirmações ao dizer:

(...) por mais que tu saibas que deixaste marcas, boas ou ruins, tu deixaste. As ruins eu penso que vão servir para não repetirem os mesmos erros da gente, (...). O primeiro trabalho foi com o ensino

fundamental, Português e Inglês. (...) Aí eu tive que estudar muito. Porque daí eu me deparei o curso de formação a gente tem a ilusão de que vai chegar e vai fazer isso e aquilo... tem muito da ilusão. E a gente chega e se depara com uma realidade, totalmente diferente (Margarete).

A sociedade, no seu conjunto, gera as representações a respeito das instituições, pessoas, atividades, profissões, etc. No depoimento acima, houve a construção de representações imaginárias acerca da prática docente, às quais, em contato com a realidade, precisaram ser re-significadas, gerando novos sentidos e novas imagens sobre a docência e sobre os cursos de formação.

Assim, os seres humanos, em relação às significações imaginárias, são autores e produtores de sentido em interação nas instituições; portanto, geradores do imaginário radical mediado pela linguagem e pelas ações. Esse é o processo de produção e de criação histórica que Castoriadis (1986) nomeia de ação instituinte do social-histórico. Isso equivale a dizer que as ações geram significações dentro das instituições e o próprio sujeito é resultado dessa ação histórica.

Um exemplo disso é a construção social a respeito das atribuições do professor de Língua Portuguesa, dentro ou fora da sala de aula e até da escola, segundo o que expressa um sujeito em seu depoimento:

(...) eu penso que tem uma sobrecarga para o professor de português. Penso que todos os professores, de todas as disciplinas deveriam trabalhar a questão da língua, não deixar só para o professor de português... (...)Tem que fazer um texto, o professor de português é que tem que olhar. Lê, está certo? E assim sobrecarrega um, né? Sempre tem um professor que tem que saber tudo. Eu digo, não sou gramática, nem dicionário ambulante. Têm os outros colegas (Margarete).

Esse imaginário existente em torno do sujeito docente que trabalha com a Língua Portuguesa é reiterada na fala de outro sujeito:

Eu acho que até é respeitado o professor de português, porque, não sei se é um mito que foi criado, que o professor de português, ele sabe falar, sabe escrever, ele tem facilidades assim. Só que não é bem assim... Tu só tens facilidade, se tu tens o hábito (...) porque todos eles, de qualquer área, eles precisam do quê? Da língua, né? Pra escrever e pra falar. Só que eles também acham que a gente tem que saber tudo. Ah... é com o professor de português o que significa tal coisa... Então aí está. Eles têm que dar o exemplo, eles têm que procurar também...(Lísia)

No caso do exemplo acima, historicamente, o que se viu nas escolas é que questões relativas à LM eram (ou são) de domínio exclusivo do professor ou da professora dessa disciplina. Razão que isenta os demais docentes de opinarem ou despenderem esforços para a resolução de qualquer questão de natureza lingüística, por mais simples que seja.

Esse é um imaginário instituído em relação ao domínio da língua como campo restrito de um grupo, os professores e as professoras de Língua Portuguesa. Esse imaginário reforça a fragmentação do conhecimento, porque dá a idéia de que cada “especialista” deve cuidar de sua área. Essa concepção, por sua vez, acaba por se refletir na construção da imagem que os alunos fazem (ou farão) de construção do conhecimento: a de que basta dominar, ser especialista em uma parte do conhecimento; e desprezar aquelas que não lhes agrada, de que as demais são desnecessárias, não têm importância, etc. Quando seria necessário que a aprendizagem se desse de forma interdisciplinar e que

todos os conhecimentos se intergrassem para uma formação melhor, para a construção do conhecimento emancipação de que fala Santos (2000).

Essa ação histórica determina as estruturas significativas que tendem a controlar e a estabelecer padrões sobre os indivíduos. A partir daí, temos imagens de sujeitos e de instituições, modelos de comportamento e valores, conforme o que foi gerado pelo grupo social que passa também a controlá-las. Esse grupo gera imagens fortes sobre si mesmo e sobre os demais, atribui características e poderes superiores ou altera, de modo inverso, as imagens sobre coisas, ações e seres; em síntese, sobre os sujeitos e suas criações, há uma constante deriva de imaginários outros.

5. O MITO: PROFESSORA DE PORTUGUÊS

Se as coisas são inatingíveis...Ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos,
Se não fora a mágica das estrelas!

Mário Quintana

Um estudo voltado para a área da educação não pode prescindir de uma observação dos imaginários e dos mitos, pois a sociedade mostra a influência acentuada de seus mitos no pensamento e no modo de agir humanos. Para trilhar esse caminho repleto de imagens e mitos, é preciso lançar olhares outros sobre o que emerge no plano lingüístico e simbólico, a fim de conhecer algumas das possíveis interpretações, uma vez que os mitos constituem a expressão de contradições, dúvidas e inquietações da sociedade.

As diversas acepções da palavra Mito mostram que esse é um fenômeno complexo e de difícil definição, pois são múltiplos os contextos bem como suas significações em cada um deles. No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), encontra-se assim definido o vocábulo Mito: origem grega *Mythos*, fábula, pelo latim *Mythu*. Entre suas várias acepções destaco aqui as que se relacionam ao tema desta investigação:

3. Representação de fatos ou personagens reais, exagerada pela imaginação popular, pela tradição, etc. **4.** Pessoa ou fato assim representado ou concebido, nesta acepção, monstro sagrado. **5.** Idéia falsa sem correspondente na realidade. **7.** Imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos e que representa significativo papel em seu comportamento. **8.** Coisa inacreditável, fantasiosa, irreal, utopia (p.1143).

O mito, nesta investigação, distancia-se, portanto, das primeiras explicações dadas por Évemero, no século IV a. C, em que tem o sentido de narrativa de tempos fabulosos ou heróicos, referente a deuses encarnadores das forças da natureza e/ou de aspectos da condição humana.

O mito, nas sociedades primitivas, exprime, preserva e impõe princípios orientadores da conduta humana. Nele estão as origens, os modelos e as orientações dessas sociedades. O mito, na contemporaneidade, precisa ser interpretado, porque seu sentido transcende o que está expresso na superfície das mensagens lingüísticas, subjaz a elas a possibilidade de apreender o sentido mais denso da imaginação, o valor que o mito possui na vida social de um grupo.

Segundo Ribeiro Júnior (1992), o mito é uma intuição que surge da projeção imaginativa do homem. Nessa forma, o mito não é um engano, nem falsidade, “é um modo de falar daquilo que a razão jamais poderá captar” (p.17). Está presente na cultura humana, mesmo quando esta procura rejeitá-lo em favor da cientificidade.

A insuficiência da visão racionalista do século XIX, que tratava o mito como ficção, falsidade, foi superada pelas idéias do estruturalismo lingüístico de Saussure. Este mostrou que o uso lingüístico vai além do uso funcional e pode exprimir valores do inconsciente coletivo do grupo; e, por isso, gera sempre novas interpretações em relação ao contexto histórico-cultural.

O mito constitui-se em entidade complexa, gerou estudos diversos e, conseqüentemente, múltiplas interpretações. A interpretação racionalista buscou estudá-lo objetivamente; a psicanalítica procurou dar

acesso ao inconsciente humano; a fenomenológica procurou atingir o comportamento, a mentalidade das civilizações que produziram o mito; a hermenêutica buscou penetrar nas significações latentes e implícitas do símbolo; e a interpretação simbólica, que constitui a base deste estudo, percorreu o mito enquanto pensamento simbólico. Todas essas interpretações trazem contribuições importantes, fazem conhecer as implicações e influências dos esquemas míticos em nosso pensamento, completam-se, mas nenhuma delas atinge o mito em sua totalidade; constituem os diferentes olhares e enfoques sobre um mesmo objeto: o mito.

Essa complexidade que envolve o pensamento mítico, para Ribeiro Júnior (1992) pode ser expressa como palavra, linguagem e mensagens, através das quais o mito busca descrever as origens e as relações entre os homens e sugerir o inexprimível, o que está por trás das palavras ou da ausência delas.

Nas definições da palavra mito, nas produções do campo do imaginário, existe uma conotação da ordem simbólica que se traduz no que Coelho (1997) explicita, através da interpretação do mito, segundo o olhar de Durand:

um sistema dinâmico de símbolos e arquétipos¹ que, sob o impulso de um *schème*, tende a compor-se em narrativo. O mito é já um esboço de racionalização, uma vez que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos, em idéias (p.252).

¹ Arquétipos, segundo Ribeiro Junior (1992), constituem representações coletivas e simbólicas da concepção do mundo dos povos primitivos. Aparecem como atividades mentais inconscientes, cuja existência e sentido podem ser induzidos só indiretamente.

A lógica do mito, conforme Durand (2001), encontra-se na sua diferença em relação à lógica clássica de Aristóteles, que busca o conhecimento verdadeiro e que provoca ainda suspeitas em relação ao campo do imaginário. Na lógica mítica, existe uma convivência de contrários, uma dualidade onde um elemento contrário precisa de outro para existir e para se definir. Constitui-se em um sistema flexível que permite a coerência dos plurais, tão característica do campo imaginário.

Há, no mito, também, o princípio da redundância, traduzido pela metonímia generalizada, isto é, uma relação que designa um objeto por sua relação semântica com outro objeto. Assim sendo, cada ato ritual, cada parte contém em si a verdade relativa à totalidade do mito ou rito.

O mito, para Durand (2001), "não raciocina nem descreve: ele tenta convencer pela repetição de uma relação ao longo de todas as nuances possíveis" (p86). A lógica interna diferenciada do mito caracteriza-se, nessa visão, por uma identidade não-localizável, pelo tempo não-assimétrico, por um sentido conquistado pela redundância persuasiva e pela metonímia.

Nessa mesma direção, num olhar voltado para a interpretação simbólica dos mitos, Cassirer (2003) contribuiu no sentido de dar reconhecimento ao caráter próprio e específico do mito enquanto pensamento simbólico; por ser assim, o mito exige uma interpretação, uma hermenêutica e a mediação da linguagem para chegar ao seu conteúdo.

Assim, Cassirer (2003, p. 19), ao revisar estudos de Marx Muller, expõe, claramente, a ligação do mito com o simbólico, pois para Max Müller mito é "o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento". É algo condicionado e mediado pela linguagem como resultado de uma

deficiência lingüística, de uma “obscura sombra” que a linguagem sobrepõe ao pensamento.

Cassirer apresenta uma visão um pouco diferenciada, em que o mito, a arte, a linguagem e a ciência aparecem como símbolos: não no sentido que designam um real existente, mas sim no sentido que cada imagem gera e reforça em seu próprio mundo significativo.

Para Cassirer (2003), as representações míticas

não são extraídas de um mundo já acabado do ser; não são meros produtos da fantasia, que se desprendem da firme realidade empírico-positiva das coisas, para elevar-se sobre elas, como tênue neblina, mas sim, representa para a consciência primitiva a totalidade do ser (p.23).

A formação mítica não pode ser compreendida nem discernida completamente, porque se constitui em uma forma de ver, contém um modo peculiar de perceber. Assim, para Cassirer (*idem*), a linguagem, a arte e a mitologia configuram-se, como “protófenômenos do espírito que podem, na verdade, ser representados como tais, mas não explicados, isto é, reportados a algo que não eles” (p.25). Por isso para esse autor, a apreensão mítica foi chamada de apreensão complexa, para que se distinguisse melhor o modo de ver analítico-abstrato em que a linguagem e o pensamento assim se inserem:

O que chamamos comumente de mitologia nada mais é que um resíduo de uma fase muito mais geral do desenvolvimento do nosso pensar; é apenas um débil remanescente daquilo que antes constituía todo um reino do pensamento e da linguagem (Cassirer,2003, p.104).

Por essas definições e estudos mencionados, posso inferir que o mito tem sua base no real, parte de um modelo precedente, porém esse

real é superdimensionado pela imaginação, gera uma outra imagem, um outro imaginário em torno do sujeito ou do fato alvo de mitificação e expande-se.

Essas imagens emergem como criação do imaginário, apóiam-se no mundo natural, são transformadas na e pela instituição social e impregnam-se socialmente, como expressão da experiência humana. Assim, a sociedade que nega mitos arcaicos acaba por deixar-se seduzir por personagens do mundo televisivo e personagens históricos, transformados em modelos exemplares que refletem os desejos dessa mesma sociedade.

Contemporaneamente, a educação sofreu essa mitificação, ao ser colocada como fator principal de desenvolvimento social e de evolução da sociedade; em síntese, o mito do progresso para o qual o homem transforma seu mundo e cria sua história. Conforme Cambi (1999, p.390), essa mitificação foi utilizada como “via para operar a construção do homem moderno”, para torná-lo indivíduo e cidadão autônomo e socializado. A educação passou a ser vista, portanto, como estrutura central da sociedade, da ação histórica e política.

Sabemos que essa concepção de educação como redentora da sociedade deve-se ao predomínio das idéias iluministas do século XIX cuja principal característica era a valorização da ciência e da racionalidade como formas de eliminar a ignorância dos seres humanos acerca da natureza e da vida em sociedade. Essas idéias não só foram defendidas, como passaram a ser práticas e valores que ainda hoje estão presentes na sociedade. A produção cultural dessa época teve suas bases ampliadas por pensadores como Francis Bacon, René Descartes e John Locke.

No século XX, houve o enfraquecimento do mito da educação e a percepção de que há limites para a ação educativa. Entretanto, parte dessa imagem da educação como redentora e fonte de ascensão social está ainda muito presente como parte do imaginário instituído na sociedade.

Esse é o contexto de mitificação da educação como um todo. Há, entretanto, dentro desse conjunto, outros mitos, como o do aluno ideal, do bom e do mau aluno, de determinada escola, de um método, curso ou teoria de ensino; e também aí está inserido o mito do professor e da professora de português. Além deles, posso mencionar ainda o mito de que, através da escola, um sujeito pode “ser alguém” ou pode “subir na vida”.

Dedico-me de ora em diante, especialmente, às referências marcantes feitas pelos sujeitos, em suas histórias de vida, sobre a mitificação a respeito de seu trabalho, de seus saberes, conhecimentos e competências e as implicações disso no cotidiano delas como profissionais.

Por serem memória, a história de vida constitui um lugar em que a pluralidade de lembranças sobre um mesmo grupo social pode co-existir. Além disso, ela tem relações estreitas com o tempo e, assim sendo, faz parte da dimensão do imaginário radical e transforma-se em criação. Na visão de Castoriadis (1986), esse tempo é um lugar, dimensão que pertence tanto ao sujeito quanto ao imaginário sócio-histórico e faz emergir para a sociedade, imagens, instituições, significações sociais e figuras outras sobre as quais repousa um outro olhar.

Os sujeitos revisitam esses lugares, através da memória, e re-significam imagens percebidas acerca da figura do professor e da

professora de Português. São imagens que pertencem ao imaginário, mobilizam representações, sintetizam valores e julgamentos e manifestam-se como dizer social:

Eu acho que até é respeitado o professor de português, porque, não sei se é um mito que foi criado, que o professor de português, ele sabe falar, sabe escrever, ele tem facilidades assim. Só que não é bem assim... Tu só tens facilidade, se tu tens o hábito (Lísia).

Esse depoimento levanta elementos para pensar os diferentes entendimentos sobre os mitos que cercam o professor ou a professora de português, sobre os imaginários sociais e as memórias coletivas aí envolvidos.

Em primeiro lugar, essa representação, para Le Goff (1993) remete à tradução mental de uma realidade e, sendo assim, a imagem percebida a propósito das professoras e professores de português é alçada a uma posição exemplar, excepcional, ascende a uma dimensão acima das demais. A mitificação, no trecho acima, gira em torno dos saberes e das competências profissionais, sobrepondo-a à dos demais sujeitos naquele grupo social.

Um segundo aspecto a ressaltar é o de que há uma contestação por parte do sujeito, ao salientar que nada existe de mágico e de extraordinário nesses saberes. Com esse olhar mais apurado e mais crítico, ele próprio busca desmitificar o imaginário social aí existente, por que é a partir dele que derivam outras representações, como a de que esse profissional “sabe tudo”; e, por isso, aquilo que se refere à língua, no meio escolar, tem que passar pelo crivo de seu conhecimento.

Isso, por sua vez, gera um outro imaginário que os sujeitos têm de si próprios, como pessoas sobrecarregadas; e, conseqüentemente,

buscam instituir um outro imaginário, de que cada um é capaz de buscar por si mesmo uma construção lingüística melhor e de que a busca do conhecimento lingüístico é responsabilidade de todos.

No entanto, salientamos que essa sobrecarga, mencionada anteriormente, não constitui uma exclusividade dos professores de Português, pois Jesus (1999), em uma análise do mal-estar docente no plano sociopolítico, diz que as alterações sofridas na sociedade exigem um novo sentido para a escola e para o trabalho do professor. Essa sociedade requer uma forma participativa e personalizada de educação, a dinamização na construção dos conhecimentos pelos alunos, a fim de conduzir ao desenvolvimento pessoal e social. Aos professores e professoras, nesse contexto, já não é mais permitido centrar sua prática apenas na transmissão de conteúdos pré-estabelecidos.

Assim, para além das rotinas de qualquer docente, são exigidas desse profissional novas responsabilidades e funções que acabam por representar uma sobrecarga de trabalho, provocando exaustão. Face à diversidade de tarefas, os professores, segundo Jesus (1999), “têm dificuldade em dar uma resposta adequada a todas elas, tanto mais porque não foram devidamente preparados para as novas funções” (p.22). Em vista disso, há uma hiper-responsabilização dos professores em relação ao ensino e à prática pedagógica, pois a realização do processo educativo recai, de modo geral, na figura do professor.

Entretanto, em nossa investigação, o que os sujeitos, em suas entrevistas, deixam transparecer é que a sobrecarga, para os profissionais da área de letras, vai além dessas exigências; acrescentam-se outras constantemente, fruto do que, socialmente, foi construído em torno desse profissional e até reforçado por ele próprio em certos momentos: a necessidade de ser perfeito, nunca cometer erros e estar

sempre disposto a colaborar para a resolução das questões da língua em âmbito escolar, com os alunos ou colegas.

Um outro aspecto, que é na verdade a síntese dos demais, é o de que o imaginário mitificado do profissional de Português remete à representação de uma coletividade e a sua identidade. Nesse caso, o professor de Português representa um modelo formador, uma aspiração de competência lingüística do segmento social, manifestado por esse imaginário. São, talvez, esses alguns dos significados subjacentes ao mito do professor e da professora de Português, no imaginário social do grupo envolvido na investigação, mas que faz aproximações com as imagens dessa categoria como um todo.

A forma de perceber esse imaginário se relaciona ao que Backzo (1985) nos diz a respeito do imaginário social e seu funcionamento:

É assim que, através de seus imaginários sociais, uma coletividade designa sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores, tais como o do “chefe”, o “bom súdito”, o “guerreiro corajoso”, etc (p.77)

O fragmento: “Eu acho que até é respeitado o professor de português”, destacado de um dos depoimentos, mostra que, por trás da expressão “até”, subjaz uma outra leitura: o professor ou professora de Português ainda é respeitado pelo grupo social talvez como parte dessa mitificação. Por outro lado, deixa implícita uma dúvida sobre a deferência que seriam merecedores os demais docentes por parte do grupo social.

No trecho abaixo, além de reiterar a existência de um imaginário em relação aos docentes de Língua Portuguesa, o sujeito expressa

também um imaginário que procura instituir: o de que os professores de outras áreas têm a responsabilidade de colaborar nas questões relativas à linguagem.

Só que eles, também, acham que a gente tem que saber tudo. Ah... é com o professor de português o que que significa tal coisa... Então aí está. Eles têm que dar o exemplo, eles têm que procurar também (Lísia).

Para Castoriadis (1986), o mundo social é constituído e articulado em função do sistema de significações que constituem o imaginário efetivo. Compreender e captar o simbolismo da sociedade é também perceber suas significações, pois é através delas que se compreendem as escolhas que a sociedade faz de seu simbolismo.

Assim, ao mitificar o professor de português, o grupo social joga para esse profissional a responsabilidade sobre o bom uso da língua e transforma-o em modelo a ser seguido na superação dos problemas lingüísticos e, ao mesmo tempo, minimiza as responsabilidades do grupo em relação ao uso da língua.

As significações imaginárias construídas pelos grupos sociais, portanto, dão à sociedade definições sobre suas identidades e suas relações com o mundo. Nelas evidenciam-se tanto a manutenção como as resistências às imagens instituídas socialmente.

No trecho abaixo, as responsabilidades e competências atribuídas à profissão professor-de-português constituem imagens superdimensionadas, às quais representam tensões entre o instituído e aquilo que o sujeito não “tem que”, assumir integralmente como esse imaginário lhe diz. Esse imaginário instituinte, no seu componente funcional, tem relação com a prática cotidiana do trabalho lingüístico e

nele atribuir exclusivamente a um profissional a consecução da competência lingüística de todos os alunos é uma tarefa, no mínimo, difícil, razão pela qual os sujeitos procuram afastar-se da imagem da “superprofessora”.

Essa tarefa parece-me inviável, se for atribuída a um só profissional, uma vez que a competência lingüística depende das influências contínuas do grupo social e das experiências lingüísticas de cada um, bem como de seus interesses em relação à língua e de como ele quer interagir pela linguagem. Além disso, conforme Tarallo(1985), a língua, é heterogênea e diversificada e assim também são suas formas de aprendizagem.

Percebo, a partir das análises dessas falas, um movimento para a construção de diferentes imaginários sobre os profissionais da Língua Portuguesa. Um procura instituir o professor como um profissional competente, mas que não “sabe tudo”; e o outro é o de um sujeito que vive sob a pressão das exigências que lhe são impostas pelo imaginário e pelo excesso de atividades no fazer docente. Há uma reiteração disso, na fala de um sujeito: ”eu penso que tem uma sobrecarga para o professor de português“. Esse é um imaginário que os sujeitos têm de si mesmos, bem como de outros na mesma condição.

Claro que tem um lado muito assim... sobrecarregado dessa profissão, por isso que a gente diz eu gostaria de fazer outra coisa e não ser professora, mas... no fundo, não é bem assim... (Lísia)

se tem ... ah, pergunta para o professor de português, ah isso é coisa para o professor de português, mas é a nossa língua, não sou só eu professora que tenho que saber tudo. Porque o professor de História, Matemática, Geografia, também, tem que saber Português, pelo menos saber escrever corretamente as palavras (Margarete).

“(...) não sou só eu professora que tenho que saber tudo”. Nesta declaração, há uma reiteração do imaginário instituído em relação aos professores e professoras de Português e, além disso, a extensão desse imaginário aos docentes das demais áreas que, assim como as professoras de português, “têm que saber tudo”.

Além disso, subjaz a esse enunciado o imaginário instituído, para o qual as questões de linguagem têm, exclusivamente, relação com as professoras de Língua Portuguesa e sobre os demais profissionais de outras áreas deixa visível a inexistência de preocupação com as questões relativas à linguagem, residindo aí a alteração do sentido já instituído: ensinar a língua materna não é responsabilidade exclusiva do professor de Português, mas de todos, exigindo sua colaboração e seu interesse.

Nesse processo, está em jogo a ação do imaginário radical que, segundo Castoriadis (1986), criação, o “fazer ser”, é a substituição do “representar/dizer social” (*legein*) e do “fazer social” (*teukhein*) por outras imagens e fazeres em relação ao ensino e à aprendizagem da língua materna e aos atores envolvidos.

Está presente nos depoimentos dos sujeitos em alguns momentos, a expressão “tem que”, como significação imaginária de uma obrigatoriedade a que se vêm submetidos na cultura escolar. Essa expressão aparece em vários enunciados e é, especialmente, enfatizada na fala de um dos sujeitos: “... não sou só eu professora que *tenho que* saber tudo...”.

A expressão *tem que* recebeu especial destaque no trabalho de Eckert-hoff (2002, p.73). Numa análise das marcas lingüístico-discursivas, a autora defende que essa expressão indica “uma pretensa necessidade de dever e de uma pretensa obrigatoriedade”, um desejo inconsciente do

enunciador de evitar uma contestação. Porém, aqui esse imaginário é negado na frase: “não sou só eu professora que tenho que saber tudo”, mas, ao mesmo tempo, é deslocada a necessidade, a obrigação para outras áreas: “Porque o professor de História, Matemática, Geografia também tem que saber Português” (Margarete).

Assim é que o grupo social, neste caso, o sujeito professor-de-Português, manifesta parte das significações que lhe dá identidade, a *ecceidade*, segundo Castoriadis (1986, p.204), aquilo que, concomitantemente, o caracteriza e o diferencia dos demais.

A identidade expressa-se pelo mito professora de Português, pela “sobrecarga” de trabalho e pelo “ter que saber tudo”, conforme os enunciados: “Todos têm que trabalhar juntos; ... na sobrecarrega o professor de português” (Lenir).

E ainda:

E, às vezes, assim, entre os colegas mesmo sai uma coisa assim que sai, um texto... mas como que vocês não sabem, vocês não são professores de Português, tem que saber, é. Então essa ... imagem que tanto os alunos como as pessoas a ... vêm do professor de Português tem que saber tudo, sobre a escrita, sobre leitura, que a gente é obrigado a saber tudo, né. (Vanussa)

Nesses fragmentos, os sujeitos discutem as imagens instituídas e expõem parte das tensões existentes entre o real e a forma como essas profissionais são percebidas socialmente: como alguém que deve *saber tudo*.

Percebo, também, as tensões existentes entre a imagem instituída, o mito do professor de Português e responsável único pelas questões lingüísticas, e aquilo que os próprios sujeitos procuram instituir: a

preocupação com a linguagem, no meio escolar, como uma meta de todos os professores e professoras e não somente dos especialistas.

Eu acho que a gente já estaria evoluindo. Esses dias eu disse: gente eu não sou um dicionário ambulante .. que aperta um botãozinho e rrrrr, pergunta para a colega, porque tem que ser eu e o dicionário, para que é que existe? (Margarete)

A tensão existente nessa fala advém de vários fatores: o primeiro é que a atitude de quem pergunta subjaz uma preocupação que não se traduz em empenho na aprendizagem da língua, mas na resolução de um problema momentâneo. Segundo, o fato de a solicitação ser sobre uma questão que poderia ser resolvida por uma pequena consulta ao dicionário, uma tarefa simples, portanto, à qual não necessariamente a professora de Português teria de responder. A tensão está em que não é uma questão relativa às estruturas mais complexas da língua, a qual, realmente, necessitaria de um especialista para responder e expõe um certo comodismo daquele que pergunta. O último fator é o de que a aprendizagem não se efetivou. Talvez esse seja o motivo maior para o protesto e para a decepção.

O que diz o sujeito, no trecho abaixo, estabelece vínculos com o imaginário instituído a respeito dos profissionais que atuam em Língua Portuguesa:

Os professores de Português parecem que têm aquela bolinha de cristal que parece que têm que saber tudo, todas as respostas certas. Não é assim? Escrevem qualquer frase... está certo, professora? (Margarete)

Esse *saber tudo*, profissionalmente, traduz-se na imagem de correção extrema no uso da linguagem oral e, especialmente, da escrita. *Saber tudo* constitui, além disso, uma exigência de responsabilidade

profissional que significa dominar profundamente uma ampla gama de conhecimentos, que vão desde a lingüística, passam pelas regras gramaticais propriamente ditas, pelas técnicas de redação dos mais diversos documentos e textos literários, as diversas literaturas, até as línguas estrangeiras que também fazem parte da área de Códigos e Linguagens. Isso é repetido, em outras palavras, no trecho:

E, às vezes, assim, entre os colegas mesmo sai uma coisa assim que sai, um texto... mas como que vocês não sabem, vocês não são professores de Português, têm que saber, é. Então essa ... imagem que tanto os alunos como as pessoas a ... vêem ... do professor de Português, ele tem que saber tudo, sobre a escrita, sobre leitura, que a gente é obrigado a saber tudo, né (Vanussa).

Os sujeitos colocam para si, bem como para os colegas das demais áreas, o trabalho lingüístico como compromisso coletivo: “Todos têm que trabalhar juntos” (Lenir). Ao mesmo tempo, entendo que há, nos enunciados, reação a essa imagem instituída:

Tem que fazer um texto, o professor de português é que tem que olhar. Lê, está certo? E, assim, sobrecarrega um também, né? Sempre tem um professor que tem que saber tudo. Eu digo, não sou gramática, nem dicionário ambulante. Têm os outros colegas (Margarete).

Outro depoimento:

(...) mas que existe isso aí em relação ao professor de português existe. Eles (os colegas) têm um certo ciúmes que a gente tem essa facilidade e eles também não ajudam muito e ficam jogando pra cima: nós temos que saber (Lísia).

Como parte do magma de significações imaginárias, o que foi instituído em relação à docência em Língua Portuguesa constitui a dimensão identitária conjuntista sobre o fazer desse profissional.

Apresenta-se, portanto como significação imaginária instituída, que representa uma estabilidade relativa. A esse imaginário vão sendo acrescentados nomes outros que acabam por configurar e reforçar representações e colaborar na formação da identidade desse profissional.

Entre eles, ressalto o que um dos sujeitos acrescenta, o da “responsabilidade” dos docentes de Língua Portuguesa e de todos aqueles que atuam no espaço escolar. Contudo, ela não divide com eles a imagem de sobrecarga e enfatiza a representação dos docentes de Língua Portuguesa nos imaginários que permeiam o cotidiano escolar:

É uma responsabilidade muito grande, nas reuniões, sempre, nas escolas, o professor de português é muito cobrado, e a responsabilidade é enorme, porque nós... é conosco a interpretação, o entendimento do que lê... isso aí é muito cobrado. Então acho que a nossa responsabilidade é grande, se bem que não acho que é só o professor de português isso aí. Todos têm que trabalhar juntos na... na... sobrecarrega o professor de português (Lenir).

Na análise deste enunciado, bem como em outros, percebo que, com frequência, aparecem construções que se configuram em tentativas de desmitificação, de instituir um novo imaginário a respeito de si próprios como nesta:

(...)Só que não é bem assim.... Tu só tens facilidade, se tu tens o hábito. O professor de português que não faz ata nunca, por exemplo, ou ofício, um requerimento ele vai ter as mesmas dificuldades de um outro colega de matemática. ele vai ter as mesmas dificuldades de um outro colega. Claro que a gente domina mais as regras, a estruturação do texto (...) (Lísia).

Os enunciados: “Tu só tens facilidade, se tu tens o hábito”, “ele vai ter as mesmas dificuldades de um outro colega” constituem construções

que fazem aproximações com um outro imaginário que o grupo social, professores e professoras de Português, procuram instituir: esse profissional como alguém que tem domínio da maior parte dos conhecimentos lingüísticos, mas que para tais saberes há limites impostos pela formação, pelas experiências de vida, pelas necessidades; e que o professor de português pode errar e ter dúvidas lingüísticas, inclusive como qualquer profissional de outra área.

As imagens instituintes aqui buscam aproximações com a realidade, com a imagem de alguém que, mesmo sendo professora-de-português, como qualquer outro profissional, poderia ter dificuldades em relação à língua, que se tornarão mais freqüentes se o docente não estiver em constante contato com seu objeto de estudo e de investigação lingüística. Em síntese, se o profissional não estiver em permanente construção de seu próprio conhecimento, num movimento de formação continuada e, a partir disso, gerar mudanças em relação à língua. É, nesse processo que, na visão de Castoriadis (1986), os sujeitos e a sociedade interagem, sofrendo alterações e alterando-se, instituindo-se e instituindo por força do imaginário instituinte e social.

O sujeito aponta para os colegas de outras áreas o caminho investigativo como forma de construção do conhecimento e de consecução de autonomia lingüística dos alunos e, especialmente, dos professores, pois “Eles têm que dar o exemplo, eles têm que procurar também”.

Essa mesma posição, bastante enfática, é defendida por outro:

No meu entendimento, todos os professores teriam que ter uma noção da Língua Portuguesa. O professor de Matemática pode escrever errado, com palavras sem acento? Não pode! Ele é professor. O mínimo que ele tem que saber é que casa é com S; não com Z (Margarete).

Nesse mesmo sentido, um dos sujeitos manifesta sua posição: "... a nossa responsabilidade é grande, se bem que não acho que é só o professor de português isso aí. Todos têm que trabalhar juntos..."(Lenir).

Esse "trabalhar juntos", idéia de que todos são co-responsáveis no trabalho com a língua, apresenta-se aqui como parte de um imaginário instituinte. Esse imaginário constitui as necessidades geradas, que podem tornar-se necessidades sociais em função da elaboração cultural que parte do grupo de sujeitos, de suas sugestões, de práticas em sala de aula e de discursos:

E outra coisa a gente pede também que eles trabalhem bastante textos, assim, da parte de geografia mesmo tem que ler aqueles capítulos dos livros .(...) Eles acham que é só o Português que tem trabalhar a escrita e a língua, né (Vanussa).

Devido à ausência de tal autonomia em relação às questões lingüísticas por parte de uns, a conseqüência é a sobrecarga de outros, os professores de português. Estes, além das atividades com os alunos, são constantemente consultados, nas instituições, a colaborarem na redação de documentos, projetos, relatórios, atas, interpretações de documentos, etc, conforme as falas abaixo mostram:

Houve uma situação, numa reunião esses dias, e a gente estava analisando uma lei, e ela estava meio duvidosa, e todo mundo entendeu que ela estava duvidosa. Só que um colega levantou e disse: eu gostaria que um professor de português interpretasse isso aí. Então quer dizer que os outros são todos retardados. Foi só o professor de português que entendeu e que pode dizer o que significa, né? Não é bem assim... (Lísia)

Um outro sujeito acrescenta:

É uma responsabilidade muito grande, nas reuniões, sempre, nas escolas, o professor de português é muito cobrado, e a responsabilidade é enorme, porque nós ... É conosco a interpretação, o entendimento do que lê... Isso aí é muito cobrado (Lenir).

Quando são mencionadas as práticas escolares, os sujeitos fazem reaparecer o imaginário da atribuição aos docentes de Língua Portuguesa como os responsáveis por todas as práticas relacionadas à língua e pelo desempenho dos alunos em seus usos lingüísticos. Entretanto, nesse imaginário, há um componente de reação que questiona o imaginário instituído: a responsabilidade quase exclusiva pela formação lingüística dos alunos a cargo do professor de língua materna. Esse questionamento constitui-se em luta pela superação do imaginário opressor e mistificador de que o conhecimento está fragmentado, compartimentado, e que, para cada parte dele, há especialistas; e que somente esse profissional pode tocá-lo. Isso subjaz as falas dos sujeitos, sob a forma de questionamentos e conseqüente reação ao modo de os professores das demais áreas perceberem o ensino e a aprendizagem da língua:

E eu vejo, assim, só quem cobra a leitura é o professor de Português, porque nas outras disciplinas, não precisa ler. Como não precisa ler? Então assim... Nós não amadurecemos para isso: que todos trabalhem a questão da leitura "(Margarete).

Uma outra professora acrescenta:

E outra coisa a gente pede, também, que eles trabalhem bastante textos, assim, da parte de geografia mesmo tem que ler aqueles capítulos dos livros . Parem, mandem ler, trabalhem resumos, mandem contar, fazer um parágrafo contando aquilo que entendeu e eles dizem: isso não é Português para ta fazendo isso. Eles acham que é só o Português que tem trabalhar a escrita e a língua, né (Vanussa).

Esse “nós” e “a gente”, nesses enunciados, representa o grupo de docentes como símbolo, um significante da existência já estabelecida na sociedade e que remete a significados que, como conotação, designam um coletivo. Assim, nessa concepção “cada um se define e é definido pelo outro em relação a um nós” (Castoriadis, 1986, p.178); e essa imagem é expressa pela linguagem, que dá visibilidade ao imaginário social construído; mesmo lutando contra ele, o sujeito acaba por reafirmá-lo:

Então eles mesmos... às vezes, tu esqueces um cedilha, ou esqueces um acento, e eles: olha lá, mas como! Um professor de Português escrevendo errado. Eu digo: não é errado, é esquecimento. Ele diz: Ah, mas não pode. Uma professora de Português não pode esquecer nunca. É acontece, né, de eles fazerem isso. (Vanussa)

A forma imaginária instituinte do professor e da professora de Língua Portuguesa é a aceitação dele ou dela como educadores e, principalmente, como seres humanos com suas contradições e limitações e o cuidado que isso exige na atuação docente:

Então isso é gratificante... ir além da aula de Língua Portuguesa... é essa vivência que se tem ... que eu sou professora de português, mas tenho assim uma grande ligação, preocupação com o ser humano (Lenir).

Outro sujeito reitera:

Eu não posso achar um absurdo, porque um aluno escreveu “consciência” com Ç. Não, eu tenho que dizer: olha não é com Ç. É com SC e só para ele eu tenho que dizer isso. Eu não tenho que expor esse erro dele. Eu tenho que ajudar. Acho que esse é o papel do professor de português: ajudar e incentivar a usar o dicionário... (Lísia)

Há, nas falas dos sujeitos, uma inquietação, um “quero buscar mais” que vai ao encontro das idéias de Freire (1996, p.55) de que

“ensinar exige consciência do inacabamento”, da incompletude do nosso trabalho enquanto educadores e da nossa formação:

Só o que eu fico assim... um pouco... pensando de fazer de outra maneira é que, muitas vezes, parece que a gente... se distancia um pouco da realidade...né...eu quero, agora, quando eu retomar a sala de aula, procurar ser mais...vamos dizer ser mais prática..... porque é isso (a ausência) que deixa o aluno sem interesse...que não gostam da Língua Portuguesa tem que ir ao encontro da realidade deles (Lenir).

É muito presente, nos depoimentos, a permanente revisão de conceitos e atitudes, em virtude de ser cada sujeito único, de cada situação ser um recomeçar, da complexidade e da velocidade das informações que exigem um ressignificar práticas e concepções para responder às questões cotidianas. Em outras palavras, isso é, no dizer de Oliveira (2000), uma forma de, aos poucos, se estabelecer o desmonte da cultura instituída no magistério de que a formação não se limita aos cursos de licenciaturas” (p.14):

É isso que eu quero buscar mais e que a gente sente dificuldade devido à formação que se teve, porque ainda foi, naquela época, muito ligada à gramática. A gente tem que se desvencilhar dessas coisas, né... E trazer mais pro dia-a-dia (Lenir)

Essas falas coincidem com as idéias da contemporaneidade em que o professor modelo-mito é afastado e dá lugar a um profissional cujas habilidades sejam a da predisposição à mudança, à aceitação das diferenças e ritmos de aprendizagem, da capacidade de estimular a socialização, a criatividade e a comunicação através do trabalho pedagógico em qualquer área.

A fala deste sujeito diz da predisposição à mudança:

Para mudar esse contexto e a língua ficar... digamos.. ideal, mas próximo ao ideal, nós, professores, teríamos que rever muito nossas práticas. Teria que ter... acho que nós, professores, ainda estamos... ai, não é minha disciplina. Teríamos, que ter a ousadia de querer fazer alguma coisa melhor e todos se proporem junto, porque um só, eu acho... muito difícil (Margarete).

Estar em sintonia com os fundamentos da educação para a nossa época, a preocupação em voltar o trabalho pedagógico para a aceitação das diferenças, ritmos, gostos e valores, para a idéia de que o homem é um ser inacabado e que a aprendizagem é constante, parece ser uma preocupação, como sugere a fala abaixo:

Então a gente sente que eles gostam e evoluem mais, quando tu procuras trazer temas que estão dentro da realidade deles. Então a gente está sempre procurando levar em conta o gosto do aluno. Para poder despertar neles isso aí, né (Vanussa).

Nesse trecho, há ênfase ao trabalho interdisciplinar para a construção do conhecimento, presente no imaginário dos professores de Língua Portuguesa, mas que encontra resistência em outras áreas por força do que está instituído: cada um deve trabalhar dentro da área específica de formação, de forma compartimentada.

O trabalho fragmentado e dissociado da realidade é muito comum em nossas escolas e representa os efeitos da parcelização do conhecimento de que fala Santos (1995). Essa forma de trabalho iniciou num modelo de ciência e estendeu-se a outros domínios. Nesse modelo, os conhecimentos não são conduzidos de modo que progridam ao encontro de outros, não constituem projetos comuns ao grupo social, mas são fragmentados. Não se traduzem em sabedoria de vida, porque são desvinculados da realidade, não se inter-relacionam, isolam-se.

Nesse sentido também se dirige a crítica de Morin (2000) sobre as formas de produção do conhecimento, para o qual “a atual supremacia do conhecimento fragmentado impede de operar o vínculo entre as partes e a totalidade” (p.22). Por isso, é necessário apreender os problemas globais, estabelecer as relações e influências recíprocas entre o que é local e o global, e, a partir deles, estudar os conhecimentos parciais e locais, para, dessa forma, obter-se uma visão integrada da condição humana.

Diferentemente do que tradicionalmente ouvimos durante muito tempo na educação, Santos (1995) propõe um projeto que visa mexer com a instituição escolar. A base do projeto emancipatório está no conflito como uma proposta geradora de mudanças e de inquietações, de questionamentos, em síntese, perturbadora, que mexe com essa estrutura fragmentada e desestimulante.

Parte dessa fragmentação desestimulante existente na organização do trabalho pedagógico é traduzida nos depoimentos:

E outra coisa a gente pede também que eles trabalhem bastante textos, assim, da parte de geografia mesmo tem que ler aqueles capítulos dos livros. Parem, mandem ler, trabalhem resumos, mandem contar, fazer um parágrafo contando aquilo que entendeu e eles dizem: isso não é Português para estar fazendo isso. Eles acham que é só o Português que tem trabalhar a escrita e a língua, né.

E mais:

Então... existe ainda um certo comodismo, dentro do... da escola com relação aos professores que se... porque aí entra a interdisciplinaridade, né, que a gente tenta trabalhar. Então têm alguns que ainda criam barreiras, acham que não que tal coisa é pra tal matéria, inclusive, a aula de Português (...) Ah não, mas esse tema vai pra os

professores de Português, eles trabalham com isso, é mais fácil, né. Então a gente diz: não, não é por isso, por quê? Só porque é da Matemática, não pode trabalhar na parte de teatro, na parte de leitura, um texto? Por que tem que ser só na área de Português?

Um outro sujeito reitera as tensões existentes no meio escolar e questiona a fragmentação do ensino.

Por causa daquela interdisciplinaridade ou temas transversais... então o professor de português, ele tem que trabalhar textos das outras matérias e as outras matérias no que elas nos ajudam? Então são alguns colegas que fazem algumas cobranças do modo como os alunos redigem... Só que não adianta só criticar (Lísia).

Em virtude da busca da educação como desenvolvimento humano, os sujeitos revêem e ressignificam suas práticas e seus posicionamentos, analisam o imaginário que as cerca, em que as exigências superam as atitudes de valorização do trabalho docente.

(...) as pessoas não estão bem, não estão bem na sua auto-estima, as pessoas são cobradas. Todo mundo cobra, cobra, mas ninguém chega lá e diz, mas que bonito teu trabalho (Margarete).

É visível no trecho acima o mal-estar docente de que fala Esteve (1999). Esse mal-estar tem como elemento motivador a desvalorização do trabalho do professor, cuja origem está nas deficientes condições de trabalho, nos exíguos salários, na ausência de programas de formação continuada; mas é especialmente sentido pela desvalorização daquele que está bem próximo ao meio escolar: o colega, o aluno, a direção.

Em relação a isso, Nóvoa (1992) enfatiza:

A organização das escolas parece desencorajar um

conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento em experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica (p. 26).

A atuação dos sujeitos, professoras de Língua Portuguesa, encontra-se atravessada por tensões e desafios impostos em outras instâncias, e suas histórias de vida permitem-me conhecer algumas faces da docência; suas singularidades, o modo como esses sujeitos se percebem e como dizem ser percebidos. Enfim, os imaginários sociais que se construíram nos contextos de atuação, a respeito dos saberes e práticas docentes que, se por um lado lhes dão o destaque permitido pela visão mitificada, por outro, acabam por gerar resistências e tensões motivadas pelo excesso de atividades e pela constatação de que as questões relativas à linguagem constituem preocupação, quase exclusiva, dos docentes de Língua Portuguesa. Sendo assim, no imaginário instituído, há muito a trilhar no sentido da instituição de um imaginário diferente, o da busca da construção do conhecimento lingüístico por e para todos e, neste caminho, um sujeito enfatiza, “(...) a gente consegue passar muita coisa e aprender muita coisa. Então é muito rico, é amplo, não dá pra medir. Isso aí é lindo” (Lenir).

6. APRENDENDO A SER PROFESSORA: OS MODELOS, AS RE-SIGNIFICAÇÕES E A PRÁTICA

A formação é um fazer permanente
que se refaz constantemente na ação.

Paulo Freire

Até aqui busquei fazer aproximações com os imaginários construídos em torno do mito da professora de Português. A partir deste ponto, busco, nas histórias de vida, compreender a construção de imagens que de alguma forma colaboraram na escolha da profissão, no modelo de profissional configurado hoje como professora-de-português e do qual dele derivam novas relações com a língua e com a educação.

Passo a aventurar-me pelos caminhos trilhados pelos sujeitos, percursos que apontarão diversas direções, cruzarão com outros que se completam, se integram, se multiplicam, formando uma grande rede, um “magma de significações imaginárias” (Castoriadis, 1986) em relação à docência e, especialmente, em relação à Língua Portuguesa.

Esses caminhos serão múltiplos; ora possibilitarão o trânsito fácil, ora serão caminhos íngremes e tortuosos; outros ainda constituirão trilhas novas ou a elas não será permitido o acesso. Conduzir-me-ão a algumas significações e ressignificações do trabalho docente, porém os caminhos seguem infinitamente e, nesse movimento, constroem, multiplicam e transformam significações imaginárias. Não há fim nos caminhos imaginários, dada a impossibilidade de apreender o imaginário como uma totalidade. Embora o método História de Vida abra possibilidades para a compreensão das representações construídas e das influências dos imaginários sobre o modo de olhar a docência em língua portuguesa,

cada rumo tomado, nessa grande rede, apontará imaginários ainda não vislumbrados; e ainda outros permanecerão inacessíveis.

Nessa viagem, a memória é, ao mesmo tempo, meio e caminho, conduz e é conduzida pelas lembranças. Estas trazem muitos personagens e fatos; em cada ponto, alguns são convidados a entrar, uns são abandonados, outros fazem mudar o rumo da viagem, outros tantos permanecem e instalam-se; porém todos entrelaçam imaginários e ressignificam experiências que fazem mudar o olhar sobre as personagens, sobre os caminhos já trilhados e sobre os futuros também.

Nesse ir e vir da memória, as práticas docentes são re-significadas e, assim, ela atua em cada sujeito envolvido como autoformação, uma vez que, “permite ao professor um exercício de desconstrução de imagens instituídas socialmente em relação à docência, possibilitando também a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação” (Oliveira, 2000, p.14). Essa re-significação é expressa por um dos sujeitos, que lança um olhar sobre sua formação e atuação:

A Língua Portuguesa ela é (era) bastante direcionada bastante para a teoria, que é uma pena. Penso, assim, também agora, de modo geral... às vezes, na segunda série a criança não dominou a escrita e ela está estudando assim... encontro consonantal. Então, eu penso que é muita teoria, e o aluno sai do ensino médio, muitas vezes, não consegue falar em público, não dominando... não sabendo fazer uma redação, não conseguindo colocar sua idéia (Lenir).

Conhecer os processos de formação e refletir sobre eles leva à revisão de práticas pedagógicas que compõem as identidades docentes, conduz a aproximações com os imaginários sociais que permeiam a docência, a escola e, especialmente, neste trabalho, o fazer e o ser docente.

Como sujeitos sociais, os professores e as professoras se constroem, nesse processo contínuo e dinâmico, em que se imbricam a vida pessoal e a vida profissional, as dimensões culturais e emocionais, os saberes, as ressignificações e as representações formadoras das identidades docentes. Em vista da diversidade de experiências, as trajetórias são singulares e vêm com elas as opções e os processos formativos reveladores de saberes, de elementos que fundamentam e influenciam as práticas pedagógicas nos diferentes contextos. É nessa perspectiva que proponho percorrer as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, procurando evidenciar como se deram as relações entre a formação profissional e o contato com a língua portuguesa e que imaginários instituídos e instituintes aparecem e se constroem nesses caminhos.

6.1 OS PRIMEIROS PASSOS

A Histórias de Vida traz representações dos sujeitos desde os primeiros anos escolares sobre ensinar e ser professor que, de alguma forma, contribuíram para a constituição profissional. Essas histórias, na sua maioria, apontam, nas primeiras imagens relacionadas à língua portuguesa, para formas positivas vinculadas ao fazer pedagógico dos professores e professoras, ao relacionamento no espaço escolar e à predisposição ao trabalho lingüístico, como expõem os sujeitos:

Tenho assim... lembranças positivas, boas de todo o trabalho que foi feito, desde a infância até a adolescência, numa escola em Santa Maria, (...) em que a educação, assim, era muito bem dada.... se preocupavam com valores ... (Lenir).

Uma coisa que eu sei que eu não tive foram traumas, no meu período de escola, em relação a professor de

português ou à ensino de língua, tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua Inglesa (Lísia)

(...) fui bem alfabetizada, tanto é que eu adoro português, por causa disso... foi... eu devo a ela, porque ... eu considero tanto para os alunos meus também que a alfabetização, na primeira, segunda e até a terceira série é fundamental, porque é ali que tu formas a base pro aluno (Vanussa).

Os primeiros contatos com o ensino formal da Língua Portuguesa expressam, sobretudo, o gosto pela língua e a facilidade de aprendizagem, o sucesso revelado em notas altas nas avaliações; em síntese, são imagens positivas: “a Língua Portuguesa assim eu sempre adorei... adorava Português, adorava fazer redação. Sempre gostei. Mas assim da língua nunca imaginei que eu fosse seguir o lado dela” (Vanussa). O gosto pela língua, aliado ao desempenho positivo foram importantes na escolha profissional de um dos sujeitos: “Sempre tive notas boas em português, admirava muito uma professora, como já falei da sétima e da oitava séries, de português (...) Então a escolha profissional foi por aí, nas disciplinas em que eu me dava melhor” (Lísia). ou, ainda, por práticas prazerosas desenvolvidas dentro ou fora da escola:

Uma coisa curiosa que acontecia comigo é que eu chegava em casa e dava aulas num quadro que tinha... eu dava aulas, aulas e aulas... para alunos imaginários e... aulas de português e eu enchia o quadro, esperava os alunos copiarem, apagava o quadro e enchia de novo. Isso foi, na quarta, quinta série, eu fazia isso. (...) Outra coisa... na primeira ou segunda série, eu lembro que eu recém, mal sabia escrever assim... já estava alfabetizada e eu fazia livrinhos, livrinhos, fazia várias páginas, fazia desenhos, tudo como balõezinhos , (...) Então já era uma tendência de um bom relacionamento com a língua. (...) Em casa eu costumava corrigir o pai, a mãe, quando eles falavam errado. Isso é uma coisa que eu lembro que é também uma vivência com a língua (Lísia).

Ou as primeiras lembranças sinalizam modelos de docência que vêm da influência da família ou oscilam entre a amabilidade e a exigência e, por serem assim percebidos, exerceram um certo fascínio no sujeito:

A primeira lembrança que eu tenho, quando eu queria estudar... eu sempre dizia que queria ser aluna da mãe (professora das séries iniciais), né. Aí deu o acaso que eu entrei na escola e fui, fui aluna da minha mãe e graças a Deus... eu acho que fui... eu fui... eu sou... fui bem alfabetizada, tanto é que eu adoro português, por causa disso... foi... eu devo a ela, porque ... eu considero (...) que a alfabetização, na primeira, segunda e até a terceira série (...). E eu acho que toda essa minha tendência ao português e à língua foi em vista disso, porque eu sempre me dei bem na escola, no português, redação sempre as minhas notas eram altas. (...) Depois eu fui a gostar mesmo do Português, quando eu fui aluna da Joluci. (Vanussa)

No caso de um dos sujeitos a, a inspiração pode ter derivado de uma soma de imagens positivas em relação à docência e à língua: “Me espelhei bastante em professores e isso aí me deu vontade de ser professora” e “E o que eu queria mesmo era Língua Portuguesa” (Lenir).

Além da aptidão para uso lingüístico, são apontados outros motivos que justificam sua inserção no trabalho com a LP, tais como “ser detalhista”, “ser curiosa”, ter “facilidade para a leitura e para a escrita”, ter sido bem alfabetizada”, não ter tido “traumas relacionados ao ensino da língua” e o bom desempenho nessa disciplina. É um conjunto de características pessoais que somadas a outros saberes profissionais e experienciais formam as identidades docentes.

Em alguns momentos, foram reveladas as dificuldades enfrentadas na aprendizagem da língua. Subjaz a esse problema bem mais que dificuldades com as estruturas lingüísticas, mas imagens negativas desse

contato inicial, motivadas, principalmente, por práticas pedagógicas que não consideravam o educando como sujeito, nem suas diferenças e seu contexto sócio-cultural. A desconstrução das imagens dessa prática e sua re-significação servem, hoje, de guia para a atuação profissional desse sujeito no que se refere às dificuldades dos alunos e o relacionamento com eles e à ação pedagógica como um todo:

Com a língua, eu sempre tive muita dificuldade, porque, (...), meus pais falavam alemão e eu tenho uma dificuldade bem grande para pronunciar R, dificuldades mesmo. Eu fui superando depois e... eu trocava muito... pela origem(...). E, depois, eu saí de casa bem nova... Eu tinha dez anos, eu tinha que estudar, eu vim para a Escola São Vicente, para a quinta série. Que horror foi a quinta série: um monte de disciplinas, eu com um monte de dificuldades na língua. Então, o português para mim era um horror, um bicho de sete cabeças. E eu lembro que... eu tenho dificuldades até hoje de falar em público, porque a minha professora corrigia quando eu falava errado e eu só fui entender... Quer dizer, hoje, com meus alunos eu não faço isso, porque eu fui aprender no curso de pós-graduação que a gente não deve corrigir um aluno. Deixa-o ler, se ele leu errado, mostra depois (...) bom eu tinha medo... eu tremia na classe, porque a professora corrigia: não sabe ler! Mas não era que eu não soubesse, tinha uma coisa que era minha, né... que eu tinha dificuldades com a língua, atreladas a essas questões de origem talvez (Margarete).

O depoimento acima assinala um tipo de prática homogeneizadora, forte tendência nas aulas de leitura e escrita, que desconsidera as diferenças e, segundo Coracini (1997), a partir de critérios homogeneizadores de proficiência, rotulam o que sabe e o que não sabe, o bom e o mau aluno.

A razão de problemas semelhantes e a esse vivido pelo sujeito está em que, mesmo hoje, o ensino da língua vincula-se à língua oficial, a qual, para Ghirardelo (2003), desconsidera as variantes regionais e sociais e, sendo assim, difere da língua materna do sujeito que, na

escola, passa a estudar a língua nacional e a oficial.

Ao revisitarem as lembranças sobre experiências educativas marcantes, os próprios sujeitos afirmam o que contribuiu para o processo de construção da identidade profissional e abrem espaços para pensarmos que as concepções e práticas docentes não se formam, apenas, no contato com teorias pedagógicas, mas também se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais, na interseção entre os sujeitos, nos espaços das diferenças sem que possamos estabelecer com precisão as fronteiras entre eles. Esse é um processo de subjetivação, em que o silêncio, o indizível, pode significar bem mais do que o dizível, porque o constitui.

Nessa perspectiva, o método História de Vida possibilita aos sujeitos reinterpretações tanto de si próprios como dos processos de formação vivenciados. Conforme Josso (2002), é nesse sentido que o trabalho da memória tem um caráter formativo, uma vez que suscita um redimensionamento da formação e das trajetórias profissionais de cada sujeito, gerando uma nova cultura, que é a de permitir que os docentes “se ouçam e se façam ouvir”, no dizer de Catani (1997), no momento em que narram suas histórias e compreendem as subjetividades que compõem a docência, como expõe o sujeito:

Eu tive uma professora, na sétima e oitava séries, que eu julgava muito competente eu gostava muito das aulas de Português com ela. Ela explicava muito bem... e aquilo ajudou, também, a me influenciar, assim a me espelhar, ser como ela enfim...(Lísia).

Nesse caso, o sujeito passou a exercer a função de modelo relacionado à imagem docente e à prática profissional para a futura professora e isso passou a fazer parte do repertório de saberes da nova

profissional. Esses saberes² construídos na experiência possuem uma certa coerência. Na visão de Tardif (2002), essa “não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica”. É uma espécie de conhecimento prévio, aplicado e construído na ação, quer seja durante a escolarização, quer na formação inicial ou prática profissional.

Os saberes ligados ao trabalho constituem-se de competências, aptidões, atitudes específicas, saberes mobilizados e empregados que só podem ser adquiridos em situações existentes na prática cotidiana. Tardif (2002) diz que eles são construídos e dominados, progressivamente, na prática cotidiana. Essa construção do eu-profissional, a partir de vivências e, sobretudo, de re-significações, é reiterada no depoimento que segue:

Assim como se decora a tabuada, eu aprendi português. Só houve uma grande falha na parte de redação e da produção de textos. Ele era essencialmente... gramática, e essa lacuna eu fui sanar, depois, sendo professora aí eu tive que estudar, buscar bastante essa parte aí, mas (...) Nunca me espelhei no jeito de agir deste professor, mas ... não sou como ele. (...) Ele era bastante rígido e apavorava os alunos...(Lísia)

Num processo dialético, o sujeito contrapõe as possíveis influências recebidas e faz uma análise crítica das práticas adotadas na época da formação:

(...) as práticas docentes adotadas. A gente tem a tendência, é lógico, de seguir... A gente não pode dar o que não recebeu Então a tendência foi de me espelhar muito mais nessa professora, a Ideli do primeiro grau do que no da faculdade. Ele era muito radical e era só gramática e eu já não sou assim... Já fui mais tradicional, no ensino da Língua Portuguesa, com os alunos, mas a gente vê que não leva a muito... obtém resultados. (Lísia)

² **Saber** aqui é usado na acepção formulada por Tardif (2002), tem um sentido amplo que envolve conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes dos docentes, o saber-fazer e o saber-ser.

Esses depoimentos condizem com os estudos de Tardif (2002) e Gauthier (1998) sobre a construção do conhecimento docente e confirmam que boa parte da formação dos professores e professoras provém de uma construção que se dá ao longo da história de vida de cada um deles ou delas, em diferentes papéis desempenhados, em diversas situações sociais ligadas ou não à escola, pela interseção entre os diversos saberes próprios da docência.

Esse é outro imaginário instituinte o de que a professora ou o professor não se forma em apenas um curso, seus saberes estão em permanente construção. Esses saberes iniciam antes mesmo da opção pela docência e, conforme Gómez (2001), surgem naquilo que cada sujeito vivenciou, antes e paralelamente à escola. A partir dessas vivências, formam-se representações sobre o que é ensinar e ser professor e professora, e isso passa a constituí-lo (a) e a fazer parte do repertório de saberes.

6.2. AS ESCOLHAS

Todas as experiências com a língua, dentro e fora da escola, de certa forma, representam, no dizer dos sujeitos, indícios de uma tendência ou aptidão que sinalizam para a profissão professora-de-português:

Uma coisa curiosa que acontecia comigo é que eu chegava em casa e dava aulas, num quadro, que tinha; nem era um quadro, era um armário que tinha uma porta grande de madeira e eu dava aulas, aulas e aulas... para alunos imaginários e... aulas de Português. E eu enchia o quadro, esperava os alunos copiarem, apagava o quadro e enchia de novo. Isso foi, na quarta, quinta série, eu fazia isso (Lísia).

Brincar de escolinha, o fato de haver professores na família, a afetividade de alguns professores na escola expõem, a meu ver, as possíveis influências que sofreram dos sujeitos da investigação. Tais influências também foram percebidas nas investigações com histórias de vida docente elaboradas por Pinto e Miorando (2000), para as quais muito mais do que um entretenimento ou inspiração pode ter existido a reprodução de um modelo de professora e de mulher que, possivelmente, associado a outros fatores, determinou a opção pela docência.

A escolha de uma profissão é um processo complexo e envolve vários fatores de ordens diversas sobre o qual o sujeito não tem muito domínio. As teorias vocacionais, sistematizadas por Crites, conforme Silva (1996), indicam algumas possibilidades. Essas teorias dividem-se em psicológicas, não-psicológicas (sociológicas e econômicas) e gerais (interdisciplinares), as quais procuram dar conta dos fatores que interferem, direcionam e até determinam as escolhas profissionais.

Ao serem considerados os aspectos psicológicos no processo de escolha profissional, entram em jogo as fases de desenvolvimento humano, os interesses, capacidades, valores e oportunidades oferecidas pelo meio, as alternativas e as conseqüências advindas da decisão.

Já as correntes não-psicológicas enfatizam a importância dos determinantes socioeconômicos e culturais na opção profissional, como a família, a raça, a nacionalidade, a classe social, as oportunidades educacionais e culturais, que estabelecem os limites das escolhas. Numa visão mais voltada para a economia, as escolhas profissionais se dão pela lei da oferta e da procura. Todos esses determinantes, para as teorias gerais ou interdisciplinares, não podem ser considerados isoladamente, pois a estrutura social e as interferências psicológicas exercem fortes influências na escolha ocupacional.

A docência não foge desses fatores condicionantes. Os estudos de Nóvoa (2000) demonstram as múltiplas razões que motivam a opção pela docência. São fatores de ordem material e profissional em que aspectos como as condições individuais e as circunstâncias também podem interferir, conforme exemplifica o depoimento abaixo:

A escolha da profissão foi bem engraçada, porque a gente de cidade pequena não tem muita opção, e a mãe e o pai não queriam que eu saísse longe. Na época, o pai... e a mãe guardavam um pouco debaixo da saia. Então, na época, quando nós terminamos o segundo grau, eu disse: quem sabe, nós vamos fazer o magistério. Bem ou mal, hoje em dia, ainda é... era, na época, uma das profissões mais fácil de conseguir emprego, né? (...) Fomos... Passamos... (...) com a faculdade já saímos com uma profissão, uma profissão bem definida, e seja o que Deus quiser. E foi, assim, que entramos nas...Letras (Vanussa).

Nesse caso, houve desde as influências familiares, às de ordem econômica e sociais que conduziram o sujeito ao curso de letras. Em outros depoimentos, a escolha profissional pode ter surgido a partir de uma oportunidade na qual ele descobriu sua aptidão:

O curso de letras não era meu objetivo. Eu fiz o curso de letras, porque, quando eu fui fazer o vestibular em Santiago, era o que era mais viável... para que eu pudesse fazer e ali eu vi o quanto foi importante (Margarete).

Ou ainda:

Quanto à escolha da profissão então, não foi minha primeira opção. Meu primeiro vestibular... eu era muito seduzida pela área médica, porque eu, também, eu ia bem em Biologia, porque, também, meu segundo grau foi um curso profissionalizante, né... Então a gente tinha o ensino médio, que é o segundo grau, e área profissionalizante em outro turno. E eu optei pela área biomédica, análise de

laboratório e eu gostava muito daquilo. Meu primeiro vestibular foi para Fisioterapia. Claro que eu não passei, por causa de Matemática e Física. Então... só que eu fiz vestibular, na federal para fisioterapia e fiz, na FIC, pra Inglês. Aí claro, eu passei na FIC. Daí eu comecei com Inglês. Daí houve algumas interferências, parei o curso, parei dois anos de estudar... e depois eu fiz letras na, hoje, URI, mas era FAFIS. Porque eu optei por letras? Porque sempre foi a área, os conteúdos, as disciplinas que eu... mais tinha facilidade, no que eu me saía melhor e eu acho que eu me presto pra explicar... pra aulas... eu já fazia isso...desde criança (Lísia).

As explicações de Cruz (2001, p.97) sobre a escolha profissional indicam que o ingresso de muitas mulheres no magistério foi, na grande maioria das vezes “circunstancial, resultante de um horizonte restrito de oportunidades e opções a que esta se achava sujeita no contexto do país”. Isso acontecia no passado e parece ainda se repetir, na atualidade, como nos mostraram os depoimentos dos sujeitos de pesquisa.

Assim, os sujeitos, no seu meio social, diante de situações objetivas e da percepção das condições materiais, buscam, consciente ou inconscientemente, estratégias que auxiliem a manter ou a melhorar suas posições na estrutura social. Sobre isso Bourdieu (1974) defende que a posição na estrutura social os indivíduos transportam com eles em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*”. Este é entendido como:

conjunto estruturado de disposições duráveis sociais e individuais que presidem as ações diante de situações e estímulos. São os mecanismos internalizados que subjazem aos comportamentos, determinados pelas condições materiais de uma classe e apreendidas pelos sujeitos e, assim, geram práticas e representações internalizadas a partir da realidade objetiva”(Bourdieu, 1974, p.175).

Nessa perspectiva, o sujeito tende a reproduzir simbolicamente a estrutura de relações próprias da classe social a que pertence. Assim

atuaram os sujeitos, percebendo suas condições e buscando seu “lugar ao sol”, nessa estrutura social que não lhes apontava muitas outras possibilidades de profissionalização.

Dessa forma, a escolha profissional também pode ser resultante de uma oportunidade surgida, um despertar para um caminho que o sujeito não planejava trilhar, num contexto econômico-social que não permitia muitas opções:

A escolha profissional foi, porque eu tinha um sonho de fazer um curso superior e surgiu a oportunidade de fazer o curso de Letras. No momento que eu comecei a fazer o curso de Letras, eu despertei para um lado que eu achei muito interessante que foi o lado da leitura e descobri que a leitura era uma coisa fascinante... (Margarete).

A docência parece estar condicionada, principalmente, a fatores sociais e econômicos e, em muitos casos, constitui uma oportunidade de profissionalização, num contexto social que não possibilita a livre escolha a todos, mas que seleciona e restringe.

Isso é agravado ainda pelas deficiências existentes na educação básica, que intensificam as desigualdades no acesso à formação de nível superior. Assim, ingressam, na universidade pública aqueles que dispõem de meios para pagar estudos complementares à escola básica, isto é, os cursinhos pré-vestibulares. Resta a esses a universidade particular, como foi o caso de três das quatro entrevistadas, que cursaram universidades pagas por oferecerem cursos noturnos, possibilitando-lhes trabalhar ou realizar outras atividades durante o dia. Assim, o avanço que os sujeitos conseguiram implementar em suas vidas foi resultado de um conjunto de fatores sociais, econômicos, culturais e psicológicos, caracterizados pelas interferências familiares, pelos aspectos econômicos, pelas vicissitudes do mundo pessoal e profissional e pelas aptidões que os sujeitos já

evidenciavam ou descobriram no processo de construção profissional.

Esse contexto é traduzido no depoimento de um sujeito em explicações como: “O curso de letras não era meu objetivo. Eu fiz o curso de letras, porque, quando eu fui fazer o vestibular em Santiago, era o que era mais viável...”, “Me espelhei bastante em professores, e isso aí me deu vontade de ser professora...”, “A Língua Portuguesa assim eu sempre adorei... adorava Português, adorava fazer redação. Sempre gostei. Mas assim... da língua nunca imaginei que eu fosse seguir o lado dela”.

A escolha profissional, para a maioria dos sujeitos, aparece desvinculada do imaginário instituído, que liga a docência à vocação. As explicações para a escolha da docência em Língua Portuguesa, descritas acima, encontram justificativa em características pessoais, como a percepção de detalhes, a curiosidade, a facilidade para a produção textual e para a leitura e as brincadeiras da infância que, na visão dos sujeitos, indicavam uma tendência futura, características necessárias ao exercício do magistério; distanciam-se, portanto, da concepção tradicional de vocação e aproxima-se da idéia de formação profissional.

As escolhas profissionais nem sempre caracterizam escolhas propriamente ditas, mas oportunidades de profissionalização que se apresentam e são aceitas e assumidas pelos sujeitos. Mas o questionamento é inevitável: que caminho teriam escolhido essas professoras se o contexto lhes fosse favorável, se tivessem oportunidades reais de escolha? A resposta, certamente, ficará dentro da porção do indizível, daquilo que não podemos atingir, por via da linguagem e da memória docente.

Os estudos de Gonçalves (2000), a respeito da vocação, dizem que ela surge nas memórias como uma aspiração, um sonho ou como

gosto pelo trabalho com crianças. Todavia, quando a inserção na profissão ocorre desvinculada da referência à vocação, os professores asseveram que a condição formadora de um bom profissional não depende da vocação, mas de um exercício, de uma construção. Esse foi o caso da maioria dos sujeitos desta pesquisa.

A escolha da docência em Língua Portuguesa aparece em um relato como algo que reforça o imaginário instituído de que a docência está ligada à vocação (do lat. *Vocare* = chamar), ao fato de que alguém nasce com essa predisposição, recebe um chamamento. Este é um provável vestígio de um tempo em que a docência não era profissão, mas missão (Coracini, 2003), reiterada, inconscientemente, no discurso de um dos sujeitos, pelos trechos “eu já estava direcionada” e “veio ao encontro do que eu queria”. A escolha do curso de Letras foi uma consequência.

Bom... desde criança eu pensei em lecionar. Então eu penso que é vocação mesmo. Então terminei o... o ginásio, naquela época né... eu ingressei no magistério e eu já estava direcionada e veio bem ao encontro do o que eu queria... um curso assim muito rico me acrescentou muita coisa. Daí, depois, escolhi fazer a faculdade de Letras, em Santa Maria. E o que eu queria mesmo era Língua Portuguesa, mas, na época que eu fiz, só tinha com Língua Inglesa ou Francês; não tinha o Português puro (Lenir).

Para Tardif (2002) e Gauthier (1998), a docência é uma construção que integra vários saberes, representa um contínuo trilhar por caminhos da re-significação, em que cada novo desafio faz surgir também um profissional renovado pelas experiências e pelos novos saberes. Nessa perspectiva, ao rever os fatos de sua escolaridade e os consequentes sofrimentos que deles advieram, o sujeito, em oposição àquilo, conduz diferentemente a prática da leitura, atualmente.

Eu tenho dificuldades, até hoje, de falar em público, porque a minha professora corrigia, quando eu falava errado, e eu só fui entender... Quer dizer, hoje, com meus alunos eu não faço isso, porque eu fui aprender, no curso de pós-graduação, que a gente não deve corrigir um aluno. Deixa ele ler, se ele leu errado, mostra depois, porque, realmente, quando o professor falou isso, eu fui o exemplo em pessoa. Tu lias uma palavra... bom eu tinha medo... Eu tremia na classe, porque a professora corrigia: não sabe ler! Mas não era que eu não soubesse, tinha uma coisa que era minha, né... que eu tinha dificuldades com a língua, atreladas a essas questões de origem talvez. Então hoje, quando os meus alunos estão lendo e um corrige, eu sempre combino antes: ninguém vai corrigir o colega, deixa o colega ler, se leu errado, paciência. Ninguém é o dono da verdade, ninguém sabe tudo, cada um vai aprendendo aos poucos (Margarete).

Ao orientar seus alunos sobre os procedimentos durante a prática da leitura, o sujeito está colocando em ação saberes experienciais advindos da escolaridade, mas que aqui passam a constituir saberes ressignificados, inspiradores de práticas pedagógicas que procuram evitar tensões e ressentimentos na relação entre a professora e seus alunos e alunas.

Esses processos de formação e de escolha profissional somados às experiências e saberes vêm compor as identidades dos sujeitos, que são incompletas por constituírem processo de formação que se dá no decurso da vida pessoal e profissional.

6.3. OS MODELOS

A construção das identidades advém de um processo histórico, resultante de um conjunto de transformações de uma sociedade, sejam elas sociais, políticas, econômicas ou culturais. Portanto, ninguém se forma isoladamente e sem as influências dos diversos contextos. Tais influências são explicitadas por Moita (2000) em relação à docência:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. (...) O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que vai se construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação (p.115).

Nesses percursos, portanto, há encontros de caminhos e de pessoas dentro deles. São professores e professoras, alunos e alunas, pais e colegas das mais diversas áreas que se influenciam mutuamente, renovam-se, contribuem para a re-significação de práticas e constroem saberes a partir daquilo que foi significativo, especial para cada um. Esse processo foi vivido por um dos sujeitos: “Eu ficava pensando assim... bom.. ah, eu não gostava do jeito que aquela professora dava aulas... Tipo assim... ficava imaginando, como eu vou fazer” (Margarete).

Nos espaços escolares, as relações interpessoais, as contribuições do grupo ou de uma pessoa em especial, como no depoimento abaixo, acabam por produzir práticas resultantes dos saberes experienciais de outros sujeitos e geram trabalhos coletivos que se assemelham a outros já vivenciados. Entretanto, ao serem reatualizados pelas experiências, constituem novos saberes.

Sempre tive uma colega mais próxima que era do ensino fundamental. Eu e a Cláudia, a gente sempre trocou muito figurinha. A gente sempre comentava: determinado conteúdo.. Vamos dar ênfase à leitura? Está vamos dar ênfase para a leitura. A gente até fez uma proposta de pegar... ficarmos só nós com o português numa escola do município (...). Porque nós queríamos fazer um trabalho de continuidade (Margarete).

Nesses contatos entre sujeitos, há práticas que passam a constituir representações imaginárias de modelos que se tornam padrões de referência. No dizer de Hüberman (2000, p.55), “cada geração interioriza representações e condutas análogas” e isso geraria semelhanças por parte dos indivíduos que escolhem a docência e por ela são afetados. São reconstruções de imagens e modelos, a partir do olhar de hoje sobre as vivências de ontem.

Foi por influências dessa natureza que surgiu a inspiração de um dos sujeitos da investigação:

Me espelhei bastante em professores e isso aí me deu vontade de ser professora... pela maneira, pelo modo positivo... aí eu quis... tem assim um... só não lembro o nome... tive várias, eram mais professoras, né... aqueles que se voltavam para o ser humano também... Isso aí inclusive ficou um... uma meta de vida para mim, porque eu não consigo assim ver o aluno como um... uma peça ali dentro... que é importante que tu desperte o interesse, se a pessoa é vista, é uma pessoa especial, cada um é especial... (Lenir)

Os sujeitos, ao dizerem de si em seus relatos, evocam tanto as qualidades desejáveis quanto as indesejáveis, que procuraram encarnar ou evitar como professores, tomando como base lembranças de personalidades marcantes de professores ou professoras, de situações positivas, desagradáveis ou constrangedoras vividas na escola.

Os depoimentos a seguir representam os olhares de um sujeito sobre a formação e a própria atuação e as influências:

Por mais que tu saibas que deixaste marcas, boas ou ruins tu deixaste. As ruins eu penso que vão servir para não repetirem os mesmos erros da gente, que nem os nossos

professores deixaram marcas que eu disse: fazer igual a professora X, eu não vou fazer. (risos) Mas pelo menos... aquilo serviu (Margarete).

Há traços antagônicos associados a algumas representações dos docentes de Língua Portuguesa. De um lado, foram elaboradas imagens negativas de professores e professoras, reveladas, sinteticamente, por declarações como: “caxias”, “carrasco”, “esquisito”, “debochava dos alunos”, “rígido”; mas, ao mesmo tempo, sob outros olhares, as imagens deles ou delas eram “desafiador(as)” e até motivador(as):

O curso de Letras assim oh... eu sempre digo, até hoje, o português, na URI, na nossa época, eu considerei cem por cento, nosso professor era o X. Tinha gente que não gostava dele, caxias, carrasco, assim. Mas tudo o que eu sei eu devo a ele, porque ele, realmente, ele era caxias (Vanussa).

Na época da faculdade, teve também um professor. Tu sabes o X, apesar do jeito dele, bem rígido, e, às vezes, desfazer até de uma redação de algum aluno. Aquilo eu encarava como um desafio para mim, e eu aprendi muito com ele, porque ele era bastante exigente, bem tradicional, mas eu, ainda, acho que foi válida essa maneira, essa prática dele, porque... a gente aprendeu (Lísia).

Apesar de os sujeitos terem admitido que esses docentes tinham o domínio dos saberes disciplinares de que falam Tardif (2002) e Gauthier (1998), em relação a eles os sujeitos ressaltam características negativas que se afastam da democracia e de um relacionamento interpessoal satisfatório que, culturalmente, faz parte do imaginário social sobre o bom professor ou boa professora.

Por outro lado, há imagens opostas às mencionadas, anteriormente, direcionadas positivamente para as características pessoais e profissionais, como “exigentes”, “pessoas maravilhosas”,

competentes, “explicavam bem”, “voltavam-se para o ser humano”. O adjetivo “exigente”, por exemplo, está em todas as referências aos antigos professores e professoras nos depoimentos, com um valor positivo, ligado à imagem socialmente construída em torno da docência em Língua Portuguesa como disciplina que “exige” um trabalho árduo do aluno, que é difícil e que o(a) professor(a) deve ser conduzido com firmeza, a fim de “garantir resultados”.

Tais profissionais exerceram influências que levaram os sujeitos de pesquisa a admitir terem se espelhado nos professores e professoras, resignificando e fundamentando práticas cuja base estaria nas vivências, tanto do período escolar quanto do curso de formação inicial:

A gente tem a tendência, é lógico, de seguir... A gente não pode dar o que não recebeu. Então a tendência foi de me espelhar muito mais nessa professora, a Ideli, do primeiro grau do que no professor da faculdade. Ele era muito radical e era só gramática e eu já não sou assim... Já fui mais tradicional, no ensino da Língua Portuguesa, com os alunos, mas a gente vê que não leva a muito... não obtém resultados (Lísia).

“(...) Me espelhei bastante em professores...”, “aqueles que se voltavam para o ser humano também... Isso aí inclusive ficou um... uma meta de vida para mim”, (...) “A gente tem a tendência, é lógico, de seguir... a gente não pode dar o que não recebeu”. Essas falas dizem sobre o saber-ser professora, isto é, a preocupação do profissional com o ser humano, razão da existência das instituições de ensino em qualquer nível.

Essas são imagens da escola ou dos cursos de formação que se instauraram no imaginário docente e atuam como modelos que, como tais, exerceram certa influência ou foram rejeitados: “ele era muito tradicional... eu já não sou assim”. No entanto a ênfase com que falam de

docentes que se voltavam para a formação humanística, em oposição à rigidez, insensibilidade e hostilidade de outros, permite-me inferir que aqueles constituem imagens que colaboraram, positivamente, para a formação do modelo de atuação profissional dos sujeito entrevistados.

Postic (1993) fala como se dão os processos de apropriação de vivências pelos sujeitos, enquanto alunos, e posterior instauração dessas imagens no imaginário docente:

Os professores são representações simbólicas que, no imaginário do aluno, encarnam forças maléficas ou benéficas, imagos vindas das primeiras relações intersubjetivas, reais ou imaginárias, com os que o cercam. Os modelos arcaicos de hostilidade, de agressividade ou de adesão, de submissão, são personificados por professores. Seus comportamentos de dominação, condutas ameaçadoras ou, ao contrário, suas atitudes protetoras despertam na criança as angustias, frustrações ou necessidades de fusão. Uma atividade de deslocamento do real para os imaginários, e do imaginário para o real, se instaura (p.26).

Busco nas palavras de Castoriadis (1992) ampliar a compreensão sobre a construção de imagens que, de alguma forma, colaboraram na escolha profissional e influenciaram na formação docente:

A sociedade faz os indivíduos que fazem a sociedade. Os indivíduos são feitos ao mesmo tempo que eles fazem a sociedade. A sociedade é obra do imaginário instituinte. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade (p.123).

Os docentes, como parte da sociedade, nos processos de escolarização e de formação e no exercício profissional, recebem influências do imaginário social bem como instituem novas imagens a respeito de si, da profissão e da figura do professor e da professora.

Muitas vezes, essas influências constituem modelos para o exercício profissional, porém não são cópias; representam, conforme Castoriadis (1986), criações do imaginário efetivo. Esses modelos fundamentam-se em aspectos com que os sujeitos-docentes se identificam e estabelecem relações intersubjetivas, reais ou imaginárias. Constituem, portanto, ressignificações daquilo que foi vivido, na formação continuada e nas experiências pessoais e profissionais, enquanto aluno, na escola ou nos cursos de formação inicial.

Dessa síntese, que é singular e complexa, resulta um outro profissional que, em suas experiências cotidianas, renova-se, é multifacetário e é percebido diferentemente em cada etapa da vida profissional pelos sujeitos integrantes da comunidade escolar, porque “ninguém é o que parece, o essencial não há quem enxergue. Todo mundo é só a ponta de seu iceberg”. Esse pensamento de Luis Fernando Veríssimo pode ser associado às noções de imaginário e de identidade, uma vez que sintetiza a impossibilidade de apreensão das significações imaginárias sociais e da identidade, especialmente, aqui, as ligadas à docência, como uma totalidade.

Essas novas aprendizagens que proporcionam os estudos da memória e do imaginário social, segundo Oliveira (2002), conduzem à compreensão de que a educação vai além da dimensão racional e vincula-se à dimensão simbólica humana, a condições objetivas e subjetivas, que aciona aprendizagens inter e transdisciplinares nas quais o imaginário entra como “um território dos significados e sentidos construídos individual e socialmente (...), apresentando à realidade múltiplos aspectos que vão da ordem do dizível à do indizível” (p.163). Nesse contexto, para compreender a realidade, é imprescindível o diálogo com a complexidade que permeia as múltiplas faces do mundo docente e com os diversos sentidos que produzem.

Os docentes estão em constante aprendizagem e, assim, podem ser percebidos e perceberem-se diferentemente, bem como produzem significações em cada ciclo da vida profissional, conforme Huberman (2000). Nesses ciclos, há relações intrínsecas entre a vida pessoal e a vida profissional e os imaginários que carregam; e por isso, cada ciclo, cada trajetória é única, permeada de tensões entre a centração em si e os problemas dos alunos; a criatividade e o conformismo; as aspirações pessoais e as condições institucionais; a dimensão familiar e a profissional; as necessidades pessoais e as exigências institucionais; o investimento afetivo e o desinvestimento; as demandas que fases da vida e as da carreira exigem.

Huberman (2000) expõe que não são lineares os ciclos de vida profissional, as fases da carreira são determinadas pelo tempo de docência. O início da profissão constitui a fase exploração, corresponde aos três primeiros anos, em que há o choque com a realidade e, ao mesmo tempo, a investigação desse universo, a experimentação de papéis pelo professor e o entusiasmo, situações relatadas pelos sujeitos. No depoimento, referindo-se a essa fase, um sujeito diz: “Aí eu tive que estudar muito. Porque daí eu me deparei... o curso de formação a gente tem a ilusão de que vai chegar e vai fazer isso e aquilo... tem muito da ilusão. E a gente chega e se depara com uma realidade totalmente diferente” (Margarete).

Para quem permanece na profissão, segundo Huberman (2000, p.39), a fase seguinte (quatro aos seis anos) é a de “comprometimento definitivo ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades”, a escolha da identidade profissional em que se dá a consolidação de um repertório pedagógico, domínio das diversas características do trabalho, a tentativa de diversificação de papéis e responsabilidades nas instituições.

Esta é a fase da pertença ao corpo profissional, da independência e da competência pedagógica crescente em que o professor preocupa-se menos consigo mesmo e mais com os objetivos didáticos e enfrenta melhor as situações complexas. São características psicológicas importantes, como resultado dessa estabilização: a flexibilidade, o prazer, o humor, a segurança e a descontração, que facilitam a relação de respeito e tolerância, tão importantes na docência.

A fase de diversificação vai dos oito aos catorze anos de profissão e apresenta como traços dominantes a diversificação do material didático, das formas de avaliação e os programas, é quando o professor lança-se em experiências didáticas. Nessa fase da carreira, encontram-se dois sujeitos pelo tempo na profissão como também pelas regularidades encontradas quanto à proposição de atividades diferenciadas com os alunos e de mudanças nas instituições:

“O ano passado que eu trabalhei com projetos que eu tinha uns projetos... eles não sabiam nem pesquisar (...)”, ‘ A gente até fez uma proposta de ficar... com o português (...) Porque nós queríamos fazer um trabalho de continuidade. (Margarete)

(...) a gente tem trabalhado a questão do teatro que eles adoram também, né. Gostam mesmo. Então tudo para tentar desinibir o aluno e desenvolver neles as habilidades (Vanussa).

Na fase da diversificação, conforme Nóvoa (2000), os professores e professoras procuram ser mais dinâmicos e empenhados como forma de responder ao receio de cair na rotina.

Na fase de questionamento (15 aos 25 anos), insere-se um dos sujeitos com quinze na profissão. Nessa etapa, podem aparecer desde uma leve sensação de rotina até uma crise existencial em face do

prosseguimento na carreira, como nesta fala: “ a gente diz eu gostaria de fazer outra coisa e não ser professora, mas... no fundo, não é bem assim... a gente não gosta de corrigir trabalhos, e... elaborar provas, corrigir provas, isso que é o trabalhoso. Dar aulas é bom” (Lísia).

É um momento quando as pessoas fazem um balanço entre os objetivos do início da carreira, suas atividades no presente e o futuro profissional. Para uns a rotina e a monotonia provocam questionamentos; para outros desencanto pela atividade docente. Entretanto, vários fatores podem interferir e são determinantes na fase em que o docente se questiona, o contexto econômico, social, político e familiar. Além disso, há indícios de que essa fase não é sentida igualmente pelos sujeitos, conforme a idade e sexo; com base em Prick, Nóvoa (2000, p.43), diz que “para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até os 45) e parece menos ligada ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho”.

A fase de serenidade e distanciamento afetivo, que vai dos 25 aos 35 anos, nas palavras de Huberman (2000), “trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que um estado “de alma”, cuja característica é menor vulnerabilidade à avaliação dos outros. A sensação de confiança, serenidade e tolerância, bem como a espontaneidade aumentam.

Nessa fase, pode ser inserido um dos sujeitos por estar há trinta anos no magistério e apresentar essa serenidade ao falar na instituição escolar, nos alunos e nos problemas da educação e um envolvimento com outras situações, aquelas que vão além da sala de aula, com naturalidade e segurança, como neste trecho:

A gente consegue, eu conseguia até ajudar alunos através da redação que eles expunham seus problemas e eu consegui ajudar muita gente. Então isso é gratificante... ir além da aula de Língua Portuguesa... é essa vivência que se tem ... que eu sou professora de português, mas tenho assim uma grande ligação, preocupação com o ser humano (Lenir).

Afasta-se da imagem ligada ao conservantismo e lamentações que aparecem, nessa fase, que inclusive são atitudes geradoras de conflitos entre alunos e professores. São comuns queixas destes à evolução, à indisciplina e à pouca motivação daqueles. Outros estudos citados por Huberman (2000) falam da tendência de maior timidez e dogmatismo, forte resistência a inovações e presença de nostalgia do passado. No entanto, essas características podem variar de acordo com a história pessoal e com o meio.

A fase de desinvestimento constitui “um fenômeno de recuo e de interiorização”. Nessa fase não se inserem os sujeitos da pesquisa. É a fase em que as pessoas procuraram dedicar mais tempo a si próprias, aos projetos exteriores à escola e à reflexão. No entanto, Huberman (2000) salienta que não há como comprovar que os professores, no final da carreira, atuem de modo diferente do que pessoas de outras profissões.

Mesmo nesses ciclos huberianos, referindo-se a professores franceses, o modelo apresentado contempla percursos possíveis de serem percorridos por professores na realidade brasileira, com alterações no tempo de duração de cada fase, em virtude de a carreira docente, no ensino médio, no Brasil, envolver 30 anos para homens e 25 para as mulheres. Nesses ciclos de vida profissional, há interseção de saberes, experiências e re-significações que, durante a trajetória, vão compondo a identidade pessoal e profissional de cada docente e tecendo imaginários.

6.4. OS SABERES E AS RE-SIGNIFICAÇÕES

Parte da complexidade que é a formação docente pode ser compreendida ao pensarmos em todas as faces que compõem o profissional professor (a), no que o(a) constitui, os imaginários que, na formação, interferiram e nos outros tantos que ainda interferem, como o professor e a professora se formam, os saberes que integram sua prática e os imaginários que instituem.

Não é propósito desta investigação apenas rever as imagens que se construíram nos diferentes percursos de vida dos sujeitos, mas vê-las a fim de poder identificar tensões e influências que acabaram por produzir, sob forma de re-significações. O método História de Vida representa o suporte das questões de pesquisa e, ao mesmo tempo, é o ponto de partida para a construção teórica. Não se trata, pois de uma análise crítica do trabalho, das práticas e imagens construídas, mas de buscar aproximações imaginárias construídas e as possíveis influências delas na formação e na atividade pedagógica, visto que as diferentes representações produzem efeitos, constituem modos de ser e de agir que fazem parte dos saberes docentes.

Cotidianamente, o professor lida com saberes de que fala Gauthier (1998), os quais são “muito mais forte[s] do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação da profissão, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores” (p.32). Os sujeitos desta investigação dizem sobre o que e quem, nos seus olhares, através do saber-ser e do saber-fazer, contribuiu para a constituição profissional, e isso já se constitui em saber experiencial, associado ao conhecimento da ação pedagógica, como no depoimento que segue:

Gosto muito do que faço, escolhi, porque penso ser assim aquilo que vai ao encontro aos meus princípios. (...) a escola que eu estudei não se preocupava somente em... com conteúdos, e sim uma formação geral do ser humano (...) uma escola de ... irmãs em que a educação assim era muito bem dada.... se preocupavam com valores e eu penso que, principalmente, a mulher ... porque a gente tem os filhos sob a nossa responsabilidade.... Sei que eu saí bastante preparada para o magistério (Lenir).

Assim como na formação que recebeu, voltada para os aspectos humanos, esse sujeito tem a percepção de si própria com essas mesmas características profissionais e afirma que isso “vai ao encontro” de seus princípios.

Sob um outro olhar, no trecho: “... se preocupavam com valores e eu penso que, principalmente, a mulher ... porque a gente tem os filhos sob a nossa responsabilidade.... Sei que eu saí bastante preparada para o magistério”, há uma forma de perceber a formação docente que, segundo Louro (1997), vai ao encontro do imaginário social que iniciou em meados do século XIX e, ainda hoje, permeia a profissão, como o de uma extensão da maternidade, imagem de dedicação integral, carinho e proteção, representada pela figura feminina. Segundo essa imagem, o docente deve doar-se à profissão e, sendo assim, o trabalho docente ultrapassa os limites do espaço e do tempo escolares, assemelha-se aos do lar. Essa marca é muito forte na formação desse sujeito, por ter estudado, durante vários anos, numa escola de congregação religiosa, que vinculava a formação às atividades femininas, como ele próprio descreve:

Naquela época tinha... eu não me lembro do nome da disciplina... Técnicas Domésticas, coisas assim... falava de doenças de recém-nascido, dava uma formação assim ... muito ... bem embasada..... Inclusive até enxovalzinho de

bebê, com riscos, com moldes de todo trabalho assim artesanal de.... fazer porta-jóias, bichinhos para trabalhar com aluno mesmo... preparava para trabalhar com aluno e isso aí me enriqueceu bastante.... Valorizavam bastante o ser humano, era bem diversificado... tinha teatro... (Lenir)

Nessa fala, aparece o que Braga (2000) aponta como sendo uma idealização da escola e da associação do trabalho docente à maternidade e transforma a docência em trabalho de mulher, em que o sentido e a imagem ser mulher e ser professora fundem-se no imaginário social da época.

Apesar da subserviência subjacente à formação da época, ao comparar a própria formação e a estrutura escolar existente na sua realidade hoje, o sujeito assim se pronuncia: “A gente lamenta não poder fazer isso, na nossa escola, atualmente, porque nos faltam meios, recursos humanos” (Lenir).

Os saberes docentes não se reduzem aos conhecimentos científicos acumulados pelas diversas áreas, vão além do saber disciplinar; os professores e professoras mantêm relações com outros conhecimentos, têm em si incorporadas as habilidades de saber-fazer e de saber-ser, constitutivas da profissão docente. Dada a dimensão desses saberes docentes, Tardif (2002) os vê como plurais, compósitos, heterogêneos. Um exemplo de tais saberes e suas influências está presente no depoimento de um dos sujeitos:

Isso aí inclusive ficou um... uma meta de vida para mim, porque eu não consigo assim ver o aluno como um... uma peça ali dentro... que é importante que tu despertes o interesse. Se a pessoa é vista, é uma pessoa especial, cada um é especial... Eu sei que não é possível, hoje em dia, com turmas enormes, mas, com esforço, se a gente se dedicar um pouquinho, quando fizer a chamada dá uma olhadinha pro aluno, porque não é só saber muito bem,

dominar muito bem o conteúdo... Temos que cativar o aluno, porque o aprendizado se dá em maior parte, se... se há aquele... aquela sintonia de aluno-professor.

Conforme o depoimento acima, o sujeito tomou sua formação como base para sua atuação como docente, na qual os valores humanos constituem a meta a ser atingida e o saber disciplinar foi o meio encontrado para atingir esse fim. Assim, ao falar das práticas, ao falar de si, de sua formação e do que já não existe mais na educação, o sujeito está referindo-se a uma prática social de formação, de uma incorporação de dizeres e fazeres de sujeitos outros que fazem e fizeram a educação de suas posições.

Em outras palavras, esse sujeito fala dos saberes que compõem a docência. Para Tardif (*idem*), os docentes formam-se pelo amálgama de vários saberes e pelas relações que estabelecem entre eles. São quatro os saberes. Os saberes da formação profissional são transmitidos pelas instituições, durante a educação formal, e, posteriormente, incorporam-se à prática como saberes sobre as ciências da educação e da ideologia pedagógica e são, posteriormente, revisados e atualizados pela prática, pelo confronto com a realidade e pela formação continuada, como neste trecho:

É isso que eu quero buscar mais é que a gente sente dificuldade devido à formação que se teve, porque ainda foi, naquela época, muito ligada à gramática. A gente tem que se desvencilhar dessas coisas, né? E trazer mais pro dia-a-dia do aluno, para ficar mais interessante, para despertar o interesse e ajudá-lo. Não adianta sair com regras e não saber aplicar isso aí, na vida prática. O que se faz hoje? Passa aquilo que se aprendeu, daquela forma mais ou menos... se tem um modelo... Segue-se isso aí. Eu penso que se tem que buscar, buscar muita coisa nova, outras maneiras de apresentar aquilo mesmo, porque a nossa língua ela... tem coisas que não mudaram... ela vai mudando com o tempo, mas... tem coisas que são... da

mesma maneira como se estudou mesmo... mas a maneira de passar para o aluno tem que ser diferente, porque já não chama mais a atenção... aquela prática que se tinha há uns anos (Lenir).

Nesse fragmento da história de vida, além da formação profissional, mesclam-se outros saberes: os experienciais, adquiridos pelo sujeito e validados pela experiência coletiva, apresentam-se no momento das ressignificações de práticas tanto da época da formação quanto do início da carreira.

Existem também os saberes pedagógicos de que fala Tardif (2002), compostos pelas representações e as orientações da atividade educativa em função de ideologias que instituem ações pedagógicas. Além desses, existem os saberes curriculares que constituem os programas e currículos escolares e servem de guia para a condução das disciplinas e dos cursos.

Os saberes disciplinares fazem parte da tradição cultural e referem-se às disciplinas oferecidas pela instituição universitária, correspondem aos campos do conhecimento que, no caso desta investigação, representa-se pelo ensino da Língua Portuguesa, em todas suas nuances, leitura, produção textual, uso de regras gramaticais, oralidade, etc.

Gauthier (1998) nos fala da existência de diversos saberes que constituem a docência. Esses são condição essencial à profissionalização da docência, pois a existência de idéias preconcebidas constitui entrave que até bloqueia a composição de um saber pedagógico e, por isso, “o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (p.20). Essas idéias de que “basta” um dos saberes docentes para ensinar, retardaram e ainda retardam a reflexão e a profissionalização docente, porque dão exclusividade a um dos saberes docentes, quando, nessa atividade tão complexa, todos os

saberes são importantes e complementam-se. Então, calcar a educação num só conhecimento é negar todos os demais e ligar a educação ao amadorismo e ao improviso. Assim, como forma de ampliar a competência profissional docente e profissionalizar o ensino, esse pesquisador defende a existência de um repertório de conhecimentos que compõem os saberes docentes, presentes na tarefa complexa que é saber ensinar.

Assim como existe o imaginário que vincula docência à vocação, a aprendizagem pela experiência também faz parte desse imaginário instituído na cultura docente e surge, com especial destaque, nos depoimentos:

Eu fui aprender, depois, e buscando sozinha, porque realmente a gente tem que buscar sozinha. Foi, através de... vendo como estavam trabalhando, o que as pessoas estão trabalhando, mas eu acho que eu errei muito, até e a gente... nós erramos muito, porque é muito difícil tu acertares sempre (Margarete)

Aí ele dizia que não se preocupassem que nós tínhamos que passar com ele lá, na faculdade, que o estágio era o de menos que nós tinha que saber mesmo o conteúdo pra, depois, trabalhar isso, na sala de aula (...) Não... não que deu pra aprender tudo, porque a gente nunca aprende tudo. Isso aí não... não tem como, porque a gente aprende é na prática mesmo depois, né? (Vanussa)

No curso de formação quase a gente não teve redação, prática de redação, parece incrível isso... e interpretação de textos não era muito também e eu sempre gostei... Então, claro, eu buscava um pouco, mas isso aí eu só fui mesmo ir atrás, quando eu comecei a trabalhar e a disciplina que eu tinha que dar era Redação e Expressão.(...) (Lísia).

Eu lembro assim que nos exigiam bastante... a parte oral, era bastante exigido. Claro que com deficiências e a gente

foi aprender, depois, com a vivência... não culpando a escola... talvez até a ... falta de conscientização né... que a gente não aproveita aquilo que deveria aproveitar. Nosso aluno hoje em dia é assim, né? Vai aprender depois com a necessidade, que ele vai buscar mais (Lenir).

São apontadas pelos sujeitos como causas da aprendizagem se dar, basicamente, pela experiência as deficiências existentes nos cursos de formação inicial no desenvolvimento de habilidades básicas e, além disso, as condições pessoais, econômicas e até culturais desfavoráveis dos alunos em formação. Essa concepção acaba por reforçar o imaginário instituído de que, embora sendo mais difíceis e gerarem inseguranças, as experiências acabam por substituir, em grande parte, a formação.

Gauthier (1998) coloca como desafio para a profissionalização docente a idéia de que “não basta” só: conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura. É preciso bem mais: “um ofício feito de saberes”, um “repertório de conhecimentos” para ser docente. Assim, os saberes disciplinares, os curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, os experienciais e da ação pedagógica são mobilizados, concomitantemente, pelos professores e professoras para responder a situações específicas do ensino, no cotidiano.

Cada um desses saberes forma uma face que compõe as identidades do ser-professor(a) e traça caminhos para a ação pedagógica. O saber disciplinar diz respeito à matéria a ser ensinada, corresponde aos conhecimentos produzidos por pesquisadores e cientistas nas diversas áreas e que passam a compor as várias disciplinas dos cursos. Para Gauthier (*idem*), esse saber é fundamental, pois o tipo de conhecimento que o professor tem de sua matéria interfere no ensino e na aprendizagem. Isso é reiterado por sujeito quando diz: “A gente tem

a tendência, é lógico, de seguir... A gente não pode dar o que não recebeu”; e por outro que, consciente da existência de outros saberes e da importância deles, afirma: “porque não é só saber muito bem, dominar muito bem o conteúdo... temos que cativar o aluno, porque o aprendizado se dá em maior parte, se... se há aquele... aquela sintonia de aluno-professor”.

A formação inicial, para esses sujeitos, privilegiava, sobretudo, o conhecimento gramatical, em detrimento de outros tão ou mais importantes, na formação do professor de português. Entretanto é, justamente, nesses outros aspectos da prática pedagógica que se percebem os reflexos dessa formação. Assim, ao dizerem de si, conduzem-nos ao espaço da formação:

É isso que eu quero buscar mais e que a gente sente dificuldade devido à formação que se teve, porque ainda foi, naquela época, muito ligada à gramática. A gente tem que se desvencilhar dessas coisas, né... E trazer mais pro dia-a-dia do aluno, para ficar mais interessante, para despertar o interesse e ajudá-lo... (Lenir).

Hoje eu questiono o curso de graduação. Ninguém me ensinou a preparar uma aula, os professores, também, eram, extremamente, não sei se tradicionais, não se esta é a palavra certa para usar, mas vamos colocar entre aspas. Mas também estavam muito apegados a certos conceitos. Nenhum professor me ensinou bom... vamos pegar este texto e agora desse texto vamos preparar uma aula (...) é muito falho. Tem coisas que foram boas, só o fato de terem me feito gostar de ler, foi no curso de Letras. Eu não gostava de ler. Agora eu tenho uma outra visão da leitura (Margarete).

Conhecer os processos e os fatores que influenciaram a profissionalização conduz a associações com os saberes que são privilegiados, na prática, em sala de aula hoje. E, no dizer de Huberman (2000), esse processo é determinado, em cada geração; os sujeitos vão

interiorizando representações e condutas semelhantes e, desse modo, escolhem a docência e são afetados por ela. É nesse sentido que se inserem os depoimentos que seguem:

Assim, eu acho que o que não foi bem trabalhado... ou era o método. E que, até hoje, tenho dificuldades é com a escrita. Nossos professores eram... Tu tinhas que saber era a gramática e tinha coisas que a gente não tinha maturidade para entender... Não tinha maturidade para entender, para entender uma oração subordinada concessiva, por exemplo. No entanto eu só fui entender a oração subordinada concessiva, quando eu fui ensinar (Margarete).

E o problema é que a gente até estuda isso aí, tenta renovar, mas a mudança é tão... lenta, nessa parte, que continua ainda muito do tradicional. A gente tenta mudar, por exemplo, na... na... nossa época, naquela época, não se trabalhava muito com jornal, revista, né. E agora é coisa que a gente procura fazer (Vanussa)

O que se faz hoje? Se passa aquilo que se aprendeu, daquela forma mais ou menos... se tem um modelo ...Segue-se isso aí. Eu penso que se tem que buscar, buscar muita coisa nova, outras maneiras de apresentar aquilo mesmo... (Lenir).

Esses depoimentos expressam, ao mesmo tempo, as lacunas deixadas pela formação e os efeitos dela na docência, especialmente, na fase inicial da profissão. Nesses exemplos estão os saberes pedagógicos, os curriculares e os experienciais que, juntamente com outros, formam os saberes docentes. Além desses, para Gauthier (1998), há o saber curricular, conhecimento que serve de guia para o planejamento disciplinar; e os saberes das ciências da educação, que visam fornecer um conjunto de informações a respeito da escola, da carreira, da atuação docente e dos sujeitos nela envolvidos. Em síntese, liga-se àquilo que permeia a atuação docente, a organização do sistema escolar, conselhos, sindicatos, cargas horárias, as etapas de desenvolvimento humano, etc.

Aliados a esses conhecimentos, existem os saberes construídos pela tradição pedagógica acumulados, coletiva e historicamente, sobre “dar aulas” e ser professor e constituem o imaginário social sobre a docência.

Esses saberes são adaptados, modificados e reelaborados, constantemente, pelo saber experiencial, que é particular e formado por truques, estratégias e maneiras de fazer. Há ainda muitas outras faces a serem desvendadas dentro dessa complexidade que é a docência e seus imaginários, e essas somente serão percebidas à medida que se alterar a direção dos olhares sobre os caminhos percorridos, pois esses conduzem a diferentes percepções das faces que compõem as identidades, ocultas ora pelo dizível, ora pelo indizível das histórias de vida dos sujeitos.

Nessas histórias de vida e seus saberes, encontram-se elementos que permitem pensar a multiplicidade de sentidos e de experiências de formação e refletir sobre a instituição escolar como lugar propício para as relações entre os indivíduos e suas criações imaginárias, re-significações de percursos e identidades.

O método História de Vida, ao colocar o professor no centro do processo investigativo, abre a possibilidade de recuperar a valorização do grupo docente, dando-lhe voz, para que se ouçam e se façam ouvir. Nessa perspectiva, tanto para quem relata quanto para quem ouve, a história de vida passa a ter o caráter formativo (Josso, 2002), porque, ao ser re-significada, promove maior compreensão da cadeia de relações que os sujeitos mantêm (ou mantiveram) com o conhecimento e a maneira pela qual atribuíram sentido às situações da vida escolar. Assim, revisitar as memórias dos sujeitos propicia encontrar olhares outros sobre os cursos de formação e as aprendizagens, bem como sobre as práticas e as imagens construídas.

O imaginário construído pelos sujeitos sobre a instituição escolar oscila entre a idealização e a re-significação das lembranças. Resulta de uma reflexão sobre o ensino e a formação e sobre a significação das instituições formadoras, as imagens delas construídas, as experiências escolares e as relações estabelecidas com o conhecimento e com os professores.

Na seqüência abaixo, um sujeito expõe sua percepção sobre a escola de sua época:

(...) eu penso que sou uma pessoa privilegiada, porque a escola que eu estudei não se preocupava somente em... com conteúdos e sim uma formação geral do ser humano. (...) Tenho assim... lembranças positivas, boas de todo o trabalho que foi feito, desde a infância até a adolescência ... (Lenir)

Nessa fala, aparece o que Braga (2000) aponta como sendo uma idealização da escola, em que se evidencia uma qualidade que está no passado; não no presente. Essa idéia é reiterada quando um dos sujeitos “lamenta não poder fazer isso, na nossa escola, atualmente...”. O presente, sob o olhar da memória e dos imaginários construídos, distancia-se de um modelo de educação e de um tempo em que não só a educação, mas também a vida parece ser melhor.

Há essa idealização no trecho abaixo:

(...) tudo muda, os tempos mudam, tudo muda, então, parece que, naquela época tudo era mais divertido, tudo era mais sadio, mas é que os tempos evoluem, as coisas evoluem e para eles continua sendo sadio, pra gente parece que não é a mesma coisa...Então, nessa parte, de... de ... primeira a quarta série eu estudei no Borges, depois, quando eu vim para o São Vicente, foi a partir da quinta. Ali também a mesma coisa, fui aluna de

professoras excelentes que é a Lígia, professora de Português. Ela deu aula ali no CEFET, eu acho. Lídia. Isso! Era o nome da professora (Vanussa).

Um olhar crítico sobre a escola e a formação também funciona como redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e, hoje, promove mudanças nos modos de conduzir a prática docente. Esse é um recurso de auto-avaliação do processo intelectual e pedagógico por que passaram (ou passam) os sujeitos e que a memória possibilita. Para um deles, aconteceu dessa forma:

E, depois, eu saí de casa bem nova, nova, porque eu tinha dez anos, eu tinha que estudar, eu vim para a Escola São Vicente, para a quinta série. Que horror foi a quinta série: um monte de disciplinas, eu com um monte de dificuldades na língua. Então, o português para mim era um horror, um bicho de sete cabeças. E eu lembro que... eu tenho dificuldades até hoje de falar em público, porque a minha professora corrigia quando eu falava errado e eu só fui entender... quer dizer hoje com meus alunos eu não faço isso, porque eu fui aprender no curso de pós-graduação que a gente não deve corrigir um aluno. Deixa ele ler, se ele leu errado, mostra depois (...) (...) bom eu tinha medo... eu tremia na classe, porque a professora corrigia: não sabe ler! Mas não era que eu não soubesse, tinha uma coisa que era minha, né. Eu tinha dificuldades com a língua, atrelada a essas questões de origem talvez (Margarete).

A memória da vida escolar atua, neste caso, como re-significação, elucidação de práticas docentes a partir das escolhas, análise de motivos, novas experiências e novos saberes que permeiam a vida profissional, provocando o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais, abrindo caminhos para interpretações de si e dos processos formativos.

O trabalho da memória pode ser visto como auto-avaliação do processo de formação, no dizer de Dihel (2002), e que, num tempo

posterior, se traduz em prática pedagógica re-significada, especialmente, no trecho: "... quer dizer, hoje com meus alunos eu não faço isso, porque eu fui aprender, no curso de pós-graduação, que a gente não deve corrigir um aluno. Deixa ele ler, se ele leu errado, mostra depois ..." (Margarete).

A formação docente é um processo que tem início bem antes da inserção nos cursos de formação inicial, nas experiências escolares, quando todos, independentemente da profissão escolhida, formam a representação da profissão-professor(a). A formação inicial constitui a inserção propriamente dita na carreira docente.

No caso desta investigação, o encaminhamento dos sujeitos ao curso de Letras, na maioria dos casos, foi motivado pelas circunstâncias, não surgiu como primeira opção, mas como uma das escassas oportunidades que surgiram. Esse fato também faz parte da formação, pois muitas tiveram de aprender a ser professora, inserir-se na profissão, aceitá-la como se fizesse parte dos planos.

A docência constrói-se, ainda, pelas experiências do sujeito enquanto aluno e durante a formação continuada e, por tais processos, forma um repertório de saberes docentes apontados por pesquisadores como Gauthier e Tardif entre outros, que é diferente para cada um, mas constitutivo da profissão como um todo. Fazem parte da docência um conjunto de atividades, a hierarquização de papéis, a organização e as normas em torno do trabalho e as expectativas sociais que, para Nóvoa (2000), representam algumas constantes que pouco se alteraram no decurso dos anos.

Nesse longo caminho, a formação inicial é assinalada como fundamental, porque é vista como a base dos saberes que envolvem a docência e, por essa razão, é freqüentemente referida e contestada nos

discursos. Na maioria dos casos, o curso de formação inicial esteve vinculado a imagens conservadoras, tradicionais, em que as práticas estavam presas a detalhes burocráticos e a metodologias pouco inovadoras, a um discurso pedagógico prescritivo e gerador de reprodução, como espaço de homogeneização de comportamentos. Segundo Coracini (1997), essa homogeneização é vista, muitas vezes, como fator positivo, simplificador da ação humana, “rumo à harmonia, unidade e ao triunfo da consciência, que iguala (ou deveria igualar) todos os homens” (p.61) e, em lugar de respeitar as diferenças, há padronização de condutas já instituídas e rotuladas como bom e mau professor, bom e mau aluno, etc.

A formação inicial é mostrada por um dos sujeitos com um olhar bastante crítico que advém das dificuldades surgidas, posteriormente, na prática pedagógica, quando foi “aprender a dar aulas sozinha, porque tinha de dar aulas”:

Também eu acho que o curso de formação deveria ser um paralelo. Vamos supor assim: três meses de teoria e três de prática, mas prática dentro de sala de aula, não uma prática ilusória, utópica, onde os professores que supervisionam a gente, no estágio, ficam questionando o verbo do objetivo que não foi bem empregado, né. Tu vais usar para quê? Era muito mais interessante se ele sentasse comigo e dissesse, vamos montar a aula. Eu só fui aprender, mesmo, sozinha, fui aprender a dar aulas sozinha, porque eu tinha de dar aulas (Margarete).

A desvinculação entre teoria e prática é apontada como um dos grandes problemas dos cursos de formação para os sujeitos e suas conseqüências foram, imediatamente, percebidas no momento da atuação profissional:

(...) a gente sai bem despreparada da graduação para enfrentar...uma turma. Tu tens que ser meio curiosa, ir

atrás. Olhei outros polígrafos, fui atrás de livros. Eu acho que o importante é tu conviveres com outras pessoas da tua área, e eu tenho uma amiga que trabalha totalmente diferente o Português e isso me ajudou muito (Margarete).

Na época da faculdade, teve também um professor. Tu sabes o X, apesar do jeito dele bem rígido e, às vezes desfazer até de uma redação de algum aluno. Aquilo eu encarava como um desafio para mim, e eu aprendi muito com ele, porque ele era bastante exigente, bem tradicional, mas eu ainda acho que foi válida essa maneira, essa prática dele, porque... a gente aprendeu. Assim como se decora a tabuada, eu aprendi português. Só houve uma grande falha na parte de redação e da produção de textos. Ele era essencialmente... gramática, e essa lacuna eu fui sanar depois, sendo professora, aí eu tive que estudar, buscar bastante essa parte aí ... (Lísia).

Na prática profissional, entram em cena outros atores e outros saberes que, pela interação, exercem um papel na formação docente. Além disso, um olhar retrospectivo provoca a revisão das práticas, metodologias e do modo de dar aulas, ser aluno e ser professor, em contextos histórico-sociais diferenciados; e em cada um deles coexistem diferentes modos de ensinar e de aprender que não são neutros e carregam ideologias.

As práticas... eram.. nós pegamos ainda aquela época que os alunos não.. não tinham...não que fossem mudos, podia falar tudo, mas não era como é hoje que a gente dá liberdade pro aluno, né. Questiona, coloca sua posição, pergunta coisas que a gente antigamente não perguntava tanto, por causa... não sei se agente tinha vergonha ou a época não permitia também ... (Vanussa)

E ainda:

E hoje em dia, é claro, tem mais...mais variedades de trabalho que os professores... a gente procura adotar pra ver se o aluno consegue chegar a um resultado mais satisfatório, porque antigamente era, assim, aquele básico

teste e prova, né,... e deu. Trabalhos eram um português mais desse tipo de leitura mesmo né. Mas, nas outras disciplinas, eram sempre aqueles mesmos, da decoreba mais. Geografia trabalhava a geografia e tantas perguntas com resposta pra estudar aquilo para decorar pra prova. Então aquilo a gente ficava meio... Sabia mais ou menos o que ia cair e o que não ia. Aí, hoje não, eles têm mais vivência. A gente tem mais liberdade de levar eles pra fora, no contato com o concreto, para mostrar mesmo a prática. Então eu acho que é nessa parte das... As práticas eram assim mais... ao nível de sala de aula. Era mais teoria, não era tanta prática como agora (Vanussa).

A autoformação também está ligada à necessidade de dar conta da tarefa que é ensinar em um tempo que é outro, com novas tecnologias e novas exigências. Por outro lado, o fato abaixo descrito por um dos sujeitos vem reforçar o que haviam relatado os demais: o curso de formação centra-se no ensino da gramática, portanto privilegia uma parte apenas do conhecimento disciplinar e as demais os sujeitos foram elaborando, num processo de autoformação.

Aí então eu comecei a buscar tudo que era livro de redação que tinha práticas de redação eu adquiri, lia e comecei a fazer esquemas e comecei então a passar isso aí para os alunos e não tive muitos problemas assim com isso aí. Acho que a maneira que eu passo, hoje, as técnicas de redação para os alunos é bem democrática. Procuro ressaltar sempre assim o que é importante, porque a gente não escreve bem, porque a gente não gosta de redação. Porque, primeiro, a gente não tem o hábito, e o que nos falta não são idéias é a estruturação, é a organização que nunca nos ensinaram. Então... procuro levar exemplos. Eles gostam muito de ver textos, outros. Então sempre que eu posso, eu levo, a gente analisa... então é por aí (Lísia).

Ao relatarem suas histórias, os sujeitos revêem a formação e as próprias práticas, se estão, realmente, conduzindo à construção do conhecimento, conforme os objetivos planejados: “Se a gente

conseguisse trazer a Língua Portuguesa mais para a vida... para o cotidiano... para aquilo que o aluno vai ocupar na vida dele mesmo...” A oração condicional expressa, concomitantemente, uma possibilidade e um desafio que permeia o ensino da língua, ou seja, o desafio de ensinar a língua materna, utilizando-se de outras tantas possibilidades e, para isso, ainda há muito a trilhar, mesmo tendo os alunos e os professores concluído que existem formas mais produtivas para o ensino da língua portuguesa.

Algumas possibilidades são apontadas pelos sujeitos:

Então, eu penso que é muita teoria e o aluno sai do ensino médio, muitas vezes, não consegue falar em público, não dominando... não sabendo fazer uma redação, não conseguindo colocar sua idéia. Eu penso que isso aí é um problema que vem se arrastando... desde a época em que eu estudei, como eu lecionei também... a gente entrava, também, bastante nessa caminhada do aluno. Língua Portuguesa é fácil, porque tem muito texto, se consegue fazer o aluno falar em sala de aula, então tem que explorar isso aí. Não ficar assim... naquela gramática ou até na redação é muito teórico. Às vezes o aluno até tem uma idéia que se faz uma redação em três partes, não é? (Lenir).

No que se refere ao ensino da língua, um dos sujeitos diz que “ela é (era) bastante direcionada para a teoria o que é uma pena”. Faz, dessa forma, uma análise crítica em que reavalia a prática pedagógica tanto atual quanto a da época de sua formação, expressa isso por “é muita teoria”, que se agrava pelo fato de que “o problema vem se arrastando”.

Essa língua ensinada nas escolas é a língua oficial e, conforme Ghiraldelo (2003), está “materializada nas gramáticas normativas e dicionários, que desconsideram as variantes diatópicas e as diásticas; não é a mesma língua portuguesa falada na sociedade” (p. 59). Aí reside parte do problema. Essa língua oficial imaginada, ideal, inexistente enquanto

manifestação lingüística concreta, porque desconsidera o que tem de mais vivo, suas variantes regionais e sociais. Por isso, para essa pesquisadora, a língua oficial situa-se no espaço entre a língua nacional e a língua materna.

Outro sujeito, numa auto-avaliação, aponta a mudança de posturas em relação à própria prática pedagógica em língua portuguesa:

Já fui mais tradicional, no ensino da Língua Portuguesa, com os alunos, mas a gente vê que não leva a muito... não obtém resultados. Então... não dá pra tirar a gramática, eu acho não dá... a gente tem que deixar as regras, elas estão aí... só que ... eu como, já há anos como professora do ensino médio gostaria que os alunos chegassem a um ponto... Pelo menos eu digo isso para eles, de falar como eles queiram de acordo com o meio em que eles estão, mas que, na hora de escrever, que eles soubessem ter aquela linguagem que é exigida na escrita, aquele Português que é mais cuidado, mais culto (Lísia).

No depoimento que segue, procuro mostrar um contraponto entre práticas da época da escolarização e da formação e aquelas com que o sujeito procura trabalhar salientando a diversificação de atividades, a leitura e a vinculação das atividades à realidade e aos interesses de alunos e alunas. A oposição entre as práticas do passado e as do presente. Naquele tempo, a gramática era a essência do trabalho em LP, e, hoje, esse sujeito “tenta” desvencilhar-se dela e partir para práticas mais inovadoras ligadas à leitura e ao estudo do texto. Esse trabalho, conforme o relato, é conduzido de forma a incluir outros sujeitos nessa empreitada, pelo uso de “a gente”, dentro do indizível, acaba por dar um valor identitário ao relato. Assim, quem fala não é um sujeito exclusivamente, mas um grupo de docentes de Língua Portuguesa que procura fugir da imagem do ensino da língua vinculado ao ensino de regras gramaticais.

Então, assim, a gente trabalha muita coisa que não era feita. A gente procura bastante variações, para que eles possam de um jeito ou de outro tentar, pelo menos, a parte de leitura e interpretação, desenvolver, porque, pelo menos, é o básico, né (...) Então, aos pouquinhos a gente está tentando mudar isso aí. Não se deter tanto na gramática, né, o que é importante, mas também o nosso aluno precisa muito é ler e interpretar. Então a gente trabalha bastante com jornal e revista, com textos variados que a gente procura selecionar sempre... textos assim, como eles dizem, assim que tem a ver com a realidade do aluno, (...) (Vanussa).

Subjaz a esse discurso uma dúvida sobre a consecução do objetivo traçado expressa por “tentar”, “a gente procura”, “a gente está tentando mudar” “aos pouquinhos”, “já fui tradicional” que, em última análise, representam a dificuldade em se desvincular de uma forma de trabalho já instituída quanto uma insegurança relacionada ao sucesso da nova proposta, uma vez que o modo como cada professor ensina, no dizer de Nóvoa (2000), tem relação estreita com a formação e com a forma de ser como pessoa; nesse processo, o eu-pessoal e o eu-profissional fundem-se.

O trecho acima desvela o esforço do sujeito e de seu grupo para fugir de uma prática arraigada na instituição escolar, a ineficiência dos resultados e as lacunas deixadas por posturas conservadoras no ensino da língua materna.

Hoje, eu acho que o aluno tem que ler, ler e saber o que está lendo. E isso é o mais difícil. E digo que é difícil para nós professores também. Porque o aluno que não sabe ler, o aluno que lê pouco. Mas se formos bem críticos, a gente também lê pouco. Um não lê porque tem criança, que não dá tempo, outro não sei o quê... Cada um acha uma desculpa. É difícil ler, achar um tempo para fazer essa leitura (Margarete).

Há aqui um movimento amplo de re-significação que atinge várias dimensões: uma diz respeito à prática atual como professora e outra, ativada pela memória, traz à tona as dificuldades dos alunos; hoje, representam também as dificuldades do sujeito enquanto leitor, tendo em vista os problemas enfrentados em seu percurso escolar. Por outro lado, ao analisar sua relação e a dos demais colegas com a leitura, todos encontram desculpas para a ausência dessa prática. Subjaz aí então a contundente ausência de justificativas para tal fato, que o próprio sujeito reconhece: “É difícil ler, achar um tempo para essa leitura”. E isso vem reiterar o fato de que o ensino centra-se na gramática, porque assim foi a formação docente. Essa análise é igualmente válida para outro ponto vulnerável no ensino da língua materna, a produção textual:

Sabe, a gente cobra dos alunos, mas se chegassem para nós e dissessem: bem, hoje, pessoal, todos os professores deverão fazer uma redação. Ia ser um caos. Porque nós não temos o hábito de escrever. Se nós não temos o hábito, dificilmente, eu vou passar isso para o meu aluno, né. E até para entender as dificuldades. (Margarete).

“Sabe, a gente cobra dos alunos, mas...”. Este enunciado aponta para outros dizeres: o sujeito está consciente de suas dificuldades e da ausência de espaço para os dizeres, as produções textuais do professor; as dificuldades enfrentadas em relação à produção textual, que não é de um sujeito somente, mas de um “nós” representado por “a gente”.

Em: “Se nós não temos o hábito, dificilmente, eu vou passar isso para o meu aluno, né”, o sujeito assume, como indivíduo e enquanto grupo, que a construção do conhecimento dos alunos, em relação à produção textual, é decorrente da ação e da ausência de valorização de certas práticas nas atividades cotidianas em sala de aula ou fora dela. A maneira de o aluno reagir é resultante, muitas vezes, das posturas

assumidas pelos professores, daquilo que o dizer e o fazer deixam implícitos. Por outro lado, num movimento cíclico, a prática dos professores permite discutir a formação inicial que, por sua vez, remete a práticas, essencialmente, direcionadas ao conhecimento gramatical:

1. “Só houve uma grande falha na parte da produção de textos. Ele era essencialmente... gramática, e essa lacuna eu fui sanar, depois, sendo professora. Aí eu tive que estudar...”

2. “No curso de formação quase a gente não teve redação, prática de redação, parece incrível isso... e interpretação de textos não era muito também...”

3. “... a gente sente dificuldade devido à formação que se teve, porque ainda foi, naquela época, muito ligada à gramática. A gente tem que se desvencilhar dessas coisas, né”

4. “... naquela época... isso é uma das práticas que não era... naquela época que é a liberdade de expressão, tem mais agora do que antes”.

5. “Eu acho que os cursos de graduação deveriam preparar mais a gente para a prática”.

Está implícita, tanto no que se refere à formação quanto à prática enquanto profissionais, uma tentativa de fugir desse movimento cíclico que acaba por reproduzir práticas que todos percebem serem tradicionais e ineficientes, mas, mesmo assim, são reproduzidas, na impossibilidade de mudanças.

Nesse caminho, em que há uma multiplicidade de sentidos, os sujeitos destacam as imagens construídas pelos alunos sobre a língua portuguesa, enquanto disciplina dos currículos escolares:

- “Tem resistência... Aluno nenhum gosta. Dificilmente, tu pegas um que diga: eu gosto de ler. Tem uma resistência. Quanto ao ensinar a

Língua Portuguesa, primeira coisa, quando a gente chega, na sala de aula, a gente já sabe até o discurso dos alunos: eu não gosto da Língua Portuguesa” (Margarete);

- “É, eles acham que muita coisa que é ensinada, assim como em qualquer outra disciplina, eles questionam, pra que aprender isso, se nós nunca vamos ocupar (...) Eles se questionam: Por que aprender isso, por que aprender aquilo, se nós não vamos ocupar?” (Vanussa);

- “Chegam lá, no ensino médio, eles não sabem e já estão saturados das nomenclaturas. Eles já nem querem nem ouvir. Acho que tem que ser por aí. Mostrar caminhos afinal, para eles não se sentirem afinal frustrados, porque eles são frustrados com a Língua Portuguesa (...) eles têm um pouco de aversão... pela maneira que é dado”(Lísia).

O olhar dos estudantes em relação à língua é traduzido por “resistência”, “aluno nenhum gosta”, “a gente já sabe até o discurso dos alunos: eu não gosto da Língua Portuguesa”, “eles questionam, pra que aprender isso?”, “Eles já nem querem nem ouvir”. Segundo Coracini (2003), todo dizer aponta para outro que o constitui, então esse dizer de alunos e alunas refere-se a sentidos que o sujeito-professor não quer silenciar e, através do olhar desses alunos e alunas, expõe as imagens que, socialmente, foram produzidas sobre o ensino da língua, mostrada como algo contra o qual o professor está a lutar, para mudar a realidade, dar um outro sentido, através de utilização de novas práticas pedagógicas, pela utilização do enfoque da leitura ou da produção textual, mas, ainda, não percebem sinalizações de mudanças.

Os sujeitos apontam alternativas que conotam a preocupação do grupo quanto ao ensino da língua e encaminham soluções para tornar seu ensino mais motivador. De um lado mencionam que o ponto de partida estaria na ação dos próprios sujeitos, como demonstram parte de suas memórias:

- tem que buscar , buscar muita coisa nova, outras maneiras de apresentar aquilo já não chama mais a atenção;
- tem que ir ao encontro da realidade deles;
- teríamos que rever muito nossas práticas
- tenho bastante preocupação é em ser acessível a eles, não usar certas nomenclaturas e termos técnicos;
- e teríamos que ter a ousadia de querer fazer alguma coisa melhor.

Por outro lado, são reveladas as formas encontradas pelos sujeitos para atrair o aluno e afastar-se daquele ensino que julgam tradicional. Tal constatação encontra-se reforçada pelos seus dizeres. Então, esse sujeito “consegue fazer o aluno falar em sala de aula (...) Não ficar assim... naquela gramática”. Outro ainda “procura bastante variações, para que eles possam, de um jeito ou de outro, tentar, pelo menos, a parte de leitura e interpretação, desenvolver”. Outro sujeito se questiona: “então que escola é essa que não incentiva a ler... que sai do ensino médio sem saber se expressar. Tem que mudar muita coisa, tem muito que pensar e refazer”. Dentro desse contexto, há espaço tanto para o prazer de ensinar, de aprender, para as tentativas e decepções: “Eu digo que a gente tenta. E com muitas decepções, tu sabes. Numa sala de aula, tem coisas boas, mas tem muitas decepções”.

O novo trabalho a que se propõem os sujeitos constitui uma tentativa de construção de uma imagem diferenciada, que se afasta daquela que reitera uma imagem vinculada ao ensino tradicional, ao ultrapassado; enfim, a um imaginário que desvaloriza o docente e desestimula alunos e alunas a ponto de se sentirem “frustrados” pelo fato de não utilizarem com competência estruturas básicas da língua.

Essa frustração estaria também nos sujeitos, ao perceberem que todo empenho e dedicação não surtem os resultados esperados. Por essa razão é que, como saída, pensam em “apresentar aquilo que chama a atenção”, “ir ao encontro da realidade deles” e “rever práticas” que, em síntese, são maneiras de tornar mais prazeroso e produtivo o ensino e passar a considerar as variantes sociais e regionais.

Nesse contexto, encontram-se as múltiplas faces que compõem a imagem do professor e da professora de português; segundo os sujeitos entrevistados, por um lado, esses profissionais encarnam uma imagem que lhes atribui poderes, que os torna diferentes dos demais professores; por outro, é essa mesma imagem que os identifica como seres mitificados. Conforme essa imagem, ele “tem que” e “é obrigado a saber tudo” e, por isso “não pode errar”. Assim, fazendo jus ao imaginário instituído, ele “tem que tentar passar o máximo”, “ajudar os alunos”, porque “tem armas na mão para fazer o aluno crescer”.

Ao mesmo tempo, esse mesmo profissional que se percebe diferentemente, expressa suas inquietações, as dúvidas e as inseguranças sobre seu fazer pedagógico, quando expressa uma certa “angústia”, menciona “uma responsabilidade muito grande” que lhe acompanha ou lhe atribuem e, por isso está sempre “tentando mudar” e, sobretudo, considera-se sobrecarregado diante da realidade que lhe impõe responsabilidades e constantes revisões de conceitos e práticas, diante das contínuas mudanças tecnológicas e culturais, das lacunas da formação (que sempre existirão) que não consegue preencher, dentro das exigências e da complexidade que é ser professor, na atualidade. Em síntese, esse mundo interior, complexo e subjetivo, e pessoal e também social, é formado por noções, desejos, necessidades e representações conscientes e inconscientes.

7. AS IDENTIDADES DOCENTES: FRAGMENTOS DE IDENTIDADES OUTRAS

O silêncio é a possibilidade do dizer vir a ser outro. No silêncio, o sentido ecoa no sujeito. É esse processo que lhe torna possível perpassar as diferenças dos diferentes processos de identificação sem no entanto perder sua unidade, a de um sujeito que diz.

Eni Puccinelli Orlandi

Está incluída nesse processo dinâmico que é a docência a construção da identidade a qual não pode estar desvinculada da idéia de ver o professor, antes de qualquer coisa, como uma pessoa que é atravessada por representações dela própria e de outros, pela forma de perceber as representações dos outros sobre si, como age diante de situações concretas.

Os estudos realizados por Abraham (1986) sobre a compreensão da trajetória profissional docente, além de incluir a idéia da complexidade e diversidade de percursos, incorporam as noções "eu pessoal" e "eu profissional" a fim de contemplar o professor em sua unidade. O primeiro envolve o percurso vivencial, a trajetória pessoal, cada uma das fases por que passa o ser humano em seu ciclo de vida, os momentos existenciais e a organização dos múltiplos papéis que desempenha cotidianamente em interdependência com os acontecimentos coletivos. O eu profissional compõe o percurso na profissão, nas instituições, a opção profissional, a formação inicial sistematizada, as diferentes trajetórias profissionais e a formação em exercício.

Esses dois planos a que se refere Abraham (1986) interagem e influenciam-se. Os momentos existenciais afetam e condicionam o plano profissional bem como o percurso profissional interfere no pessoal. Ambos

são formados em interação e neles a identidade é um lugar de conflitos e de permanente construção.

O processo de construção das identidades docentes se dá através do tempo, que vai inserindo os sujeitos na prática e levando-os a assimilar mudanças. Esse percurso, conforme Nóvoa (2002), tem como suporte as dimensões adesão, ação e autoconsciência, que são assim explicadas:

- adesão a princípios e valores relacionados à docência;
- ação, porque, na escolha da maneira de agir, estão as decisões pessoais e profissionais que marcam as posturas pedagógicas numa dada situação;
- autoconsciência, ligada ao processo de reflexão docente sobre a própria ação, que resulta em inovações, em busca de mudanças, como referem os sujeitos desta investigação.

Do mesmo modo, Moita (2000, p.115), com base em Lipianski, diz que a identidade é composta por fases: uma que é pessoal e remete à percepção do sujeito sobre si, a consciência de si e a definição de si; e a social, que é “a apreensão objetiva das características que permitem identificar o sujeito do exterior”. Essas fases são distintas, mas não se dissociam, ou seja, resultam de “relações complexas que tecem a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal”. Esse é um processo idiossincrásico, uma apropriação de cada um do sentido da história pessoal e profissional.

Para Moita (2000, p. 115), “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”. A identidade profissional situa-se em âmbito complexo do processo identitário, como “montagem compósita” e, para

Nóvoa (2000), está além da dimensão espaço-temporal, uma vez que perpassa a vida profissional e é construída pelas opções, pelos processos formativos, nos diversos espaços institucionais, por saberes científicos e pedagógicos, por experiências, por práticas e representações que permeiam todas as dimensões.

Assim sendo, as escolhas, os modelos, os processos de escolarização e de formação, a prática docente, seus saberes e suas re-significações e as inter-relações com os sujeitos compõem as identidades, através do tempo, por processos inconscientes; e essas permanecem incompletas, pois são processos, caminhos trilhados pelos sujeitos em intersecção com os demais.

Então, falar de identidade docente é pensar em tudo aquilo que já analisamos, os gostos, as escolhas, a formação, os saberes, a prática e em mais um número infinito de eventos e circunstâncias que se cruzam e sob os quais subjazem muitos outros sentidos que não se desvelam como totalidade, pois, no dizer de Coracini (2003), “o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações” (p.15).

Conceituar identidade como identificação conduz a um afastamento da concepção de identidade como algo que estabelece as similaridades, as características de grupos, àquilo que remete ao mesmo. Para Coracini (2003), ver identidade como diferença pressupõe um “sujeito cindido, dividido, atravessado pelo inconsciente”.

Pensar identidade como regularidade, como sujeito consciente remete à estabilidade, a um sujeito como unidade em seu próprio interior, idéia que predominou nos séculos XVI a XVIII. Essa idéia confronta-se

com os estudos de Freud sobre o inconsciente, complementados, posteriormente, por Lacan, em que o “outro” tem seu espaço nesse inconsciente. Aliado a isso, Foucault traz contribuições aos estudos do inconsciente ao acrescentar a concepção de descentramento da identidade e do sujeito, através do poder disciplinar. Assim, o sujeito, na sociedade pós-moderna, é descentrado, fragmentado, perpassado por vozes que provocam, segundo Coracini (idem), identificações geradoras de um sujeito heterogêneo.

Então, para compreender a identidade docente, as representações que o professor tem de si e de sua profissão, seus compromissos, suas tarefas e seus desejos, é preciso entrar pelas searas do inconsciente, das relações com o outro e captar somente momentos da identidade desse sujeito heterogêneo.

Essa identidade ou identificações, no dizer de Coracini (2003), forma-se ao longo do tempo, por processos inconscientes e permanece incompleta; e, sendo assim, só é possível perceber parte das identificações em torno da docência pelas formas através das quais os sujeitos imaginam ser vistos pelos que os cercam, como nos fragmentos:

- ” eu acho que o professor de Português é visto como isso... pelo menos na parte da linguagem é obrigado a saber tudo...”;
- “Eu penso que o professor de Português é... de suma importância”;
- “ eu sinto os professores com mal-estar. Desanimados, um motivo pela remuneração; outro... são cobrados em coisas que não são relevantes...”;
- “Eu acho que até é respeitado o professor de português...”;
- “... não sei se é um mito que foi criado, que o professor de português, ele sabe falar, sabe escrever, ele tem facilidades assim. Só que não é bem assim...”.

Assim, o professor ou professora de português percebe sua identidade pelo conhecimento da língua, traduzido, várias vezes, por “saber tudo” e pelas referências feitas nas entrevistas às constantes solicitações para auxílio em relação à correção, organização e elaboração de textos, ao uso da língua de modo geral, nas instituições escolares ou fora delas. E talvez por isso, “o professor até é respeitado”. No entanto essas características positivas não são suficientes para a motivação dos profissionais, porque esse respeito, em função do saber, da competência ou da posição que ocupa na escola, não se traduz em ações concretas, mas em “mal-estar”, desânimo, cujos motivos já suspeitamos: a “remuneração; ou porque, conforme uma colaboradora, ”são cobrados em coisas que não são relevantes...”. Em síntese, o respeito não supera o desconforto gerado pela desvalorização que subjaz aos baixos salários e pelo tratamento dado aos docentes pelo poder público e pela sociedade”.

A relação do sujeito como o outro e o imaginário que cada um constrói sobre si podem ser melhor compreendidos pelo que expõe Coracini (2003):

(...) se continuarmos a falar de identidade, é preciso entendê-la não como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma “falta”: falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros” (p.243).

No estudo *Subjetividade e Identidade do(a) Professor(a) de Português*, a pesquisadora Maria José Coracini (2003) constatou que a utilização dos adjetivos na caracterização do professor representa, por um

lado, ressonâncias do dizer do próprio professor e, por outro, “a imagem conflituosa e, aparentemente, paradoxal do sujeito-professor, proveniente de vozes desencontradas e dissonantes”.

Nesta investigação, percebo algo semelhante, ao mesmo tempo, que os sujeitos construíram uma imagem mitificada sobre a professora de português, percebem a desvalorização social da profissão.

A imagem conflituosa também aparece na representação de um professor, que foi marcante na formação profissional de três dos sujeitos: de um lado, as referências sobre esse sujeito-professor colocam-no como “exigente”, cuja competência, pelo menos no que se refere ao saber gramatical, é admirada; por outro, aparecem imagens relacionadas a ele como alguém tradicional, agressivo, insensível, que despertava um distanciamento dos alunos, privilegiava certos aspectos do conteúdo em detrimento de outros. As imagens em torno desse sujeito mostram as diferentes imagens que a prática docente pode produzir. Assim, um sujeito, ao mesmo tempo pode gerar uma imagem positiva, ligada à aprendizagem, à competência e pode ser alvo de crítica por representar as incompletudes de uma formação.

Sobre os demais sujeitos professores de português mencionados, as imagens são positivas e, basicamente, ligadas ao bom relacionamento com os alunos, à paciência para ensinar e explicar, o dinamismo. Essas características distintas de professores parecem compor o imaginário a cerca dos próprios sujeitos de pesquisa como docentes, hoje. Sob um outro olhar, esses sujeitos, através de seus antigos professores, vêem a si mesmos como seres fragmentados, incompletos e contraditórios, como todo ser humano.

Conforme Coracini (*idem*), todo dizer aponta para outro que o constitui; então, posso depreender que a imagem docente relacionada ao domínio do conhecimento e ao respeito constitui uma imagem positiva que, inconscientemente, procura reverter o que dizem os discursos e ações que desvalorizam, cotidianamente, o docente na sociedade.

Dentro dessa multiplicidade de significados que se pode ler, essa imagem positiva própria ou de outros sobre o fazer docente, traduzida nos depoimentos por “respeito”, vem, em primeiro plano, valorizar o trabalho docente como um todo e, num segundo momento, encobrir o desprestígio traduzido pelos baixos salários, pela ausência de visibilidade, pois o docente, no imaginário social, não é percebido como produtor do discurso, nem de saberes. Aliás, esse saber é tido como qualquer outro, como aquilo que qualquer um pode realizar; e isso vincula a profissão ao amadorismo, ao despreparo, à ausência de saberes específicos aos quais Gauthier (1998) e Tardif (2002) se referem.

Por esses motivos, Coracini (2003) pondera que falar na identidade docente, na atualidade, constitui uma tarefa difícil, face ao contexto, à realidade que revela, em relação à docência, perdas que envolvem o poder aquisitivo, a auto-estima, o reconhecimento e até o ânimo do professor para exercer sua profissão.

A identidade é a percepção dos sujeitos como mutação, dispersão, fragmentação, perpassados pelo inconsciente. Essa identidade mostra muitas de suas facetas pelo discurso, remete a identificações conscientes, introjetadas a partir do outro que provoca reações, atitudes de recusa ou de aproximação. Nesse caso, o outro é constituído pela comunidade, os alunos, os colegas, que respeitam o professor-de-português e o reconhecem pelo saber lingüístico, em primeiro lugar; como profissional-professor, em segundo, em vista do desprestígio social da profissão.

Por outro lado, o “reconhecimento” traz novas responsabilidades, além daquelas comuns a qualquer professor ou professora. Contra essas responsabilidades há uma reação que se traduz na imagem que os sujeitos têm de si mesmos como pessoas sobrecarregadas e rejeitam o imaginário de que a professora de português tudo deve saber e que, somente ela é responsável pelo ensino da língua, idéias discutidas, anteriormente, no capítulo O Mito: Professora de Português.

Nesse emaranhado em que se sobrepõem e se fundem os diversos imaginários em torno do professor de português, há espaço para imagens positivas desse profissional que, sobretudo, diz gostar da docência em Língua Portuguesa, embora reconheça algumas de suas dificuldades, as incompletudes e os desafios que essa profissão lhe traz cotidianamente, conforme um dos sujeitos: “Eu gosto de lecionar português, não sou com o ensino da língua frustrada... só a gente tem assim essas frustrações, mas não é de ontem para hoje... isso aí vem... do desempenho lingüístico do aluno...” e, também, pelo fato de “a gente sair bem despreparada da graduação para enfrentar... uma turma...”.

A escolha da profissão para três dos sujeitos não se deu como parte de planos; e um deles acredita ter pensado em ser professora desde criança; porém, todas admitem gostar da profissão, terem habilidades para exercê-la, evidenciadas em características como ter paciência, perceber detalhes, explicar bem, etc. que se evidenciavam desde à infância ou descobriram durante o curso.

O ingresso no curso de Letras, para cada um desses sujeitos, aconteceu assim: “O curso de letras não era meu objetivo”; “não foi minha primeira opção”; “a gente de cidade pequena não tem muita opção”; “desde criança eu pensei em lecionar. Então eu penso que é vocação

mesmo”. Assim, ser professora, em muitos casos, resultou da ação de tornar-se, construir-se professora, amoldar-se nessa profissão; não partiu de uma escolha propriamente dita, mas de vicissitudes pelas quais se deu o processo singular de construção do sujeito que se tornou professora. As opções ou a ausência delas, os caminhos percorridos, os modos de ser e fazer compõem a docência, fazem parte dessas identidades.

Aliado a isso, admitem os sujeitos que a escola e os cursos de formação ajudaram na construção da imagem da professora de português. Desse modo, a imagem que têm de si remete a identificações inconscientes introjetadas a partir do outro por reações, recusas e aproximações com aqueles docentes com os quais interagiram nos diversos percursos. De forma geral, foram positivas essas representações imaginárias sobre os antigos professores e professoras que tiveram: “como umas pessoas maravilhosas.(...)Todos professores de Português que eu tive eu adorava”; para outro a inspiração veio daqueles “que se voltavam para o ser humano...”. Para um terceiro, numa imagem aparentemente paradoxal, rejeita o modelo que a estimula como aluna e, ao mesmo tempo, mostra os caminhos a serem evitados na docência:

Nunca me espelhei no jeito de agir deste professor, mas... não sou como ele. Mas ele me estimulava (...) Então a tendência foi de me espelhar muito mais nessa professora, a Ideli. Ele era muito radical e era só gramática e eu já não sou assim... (Lísia)

A identidade docente é resultante de fragmentos de identidades outras, constrói-se pelos outros que perpassam as histórias de vida. Assim, o imaginário dos sujeitos identifica-se fortemente com imagens positivas e, mesmo não tendo propriamente escolhido a profissão, assumiram o ser-professora, dentro de um imaginário social que lhes diz que ser professora é ser competente, paciente, responsável, ética e

amável com os alunos, que devem “preocupar-se com os aspectos humanos” no seu fazer pedagógico.

Nessa profissão-professora, são muitos os fazeres e os saberes que lhes são impostos, conforme expõem os sujeitos: “sempre incentivar a leitura”, “tem que ajudar o aluno a discutir muitos temas”, “sempre procurando levar em conta o gosto do aluno”, procurar “bastante variações” e fazer “tudo para tentar desinibir o aluno e desenvolver neles as capacidades”: porém, isso “sem expor esse erro dele”, que traduz uma preocupação ética e de respeito ao outro e suas diferenças. A isso subjaz a representação que têm das atividades docentes, bem como um olhar já re-significado sobre a relação professor-aluno, diferente daquela da época da formação.

Essas atividades vêm, inconscientemente, preencher as lacunas deixadas pelos cursos de formação, excessivamente voltados para a gramática. Assim o que faltou ao outro, no passado, foi o dinamismo, a diversificação de práticas, a leitura, a produção textual e a vinculação de tudo à realidade; em síntese, é incompletude, no presente, traduzida em preocupação com uma formação do aluno, na superação daquelas deficiências e da imagem do ensino de Português ligado à gramática. O que resultou foi essa incompletude, própria das identidades, cujo complemento está no outro; não no próprio sujeito.

Os efeitos do outro sobre o sujeito e vice-versa e o sujeito como fragmentado ficam evidentes em três frases significativas dos sujeitos, que expressam essa interação e a fragmentação do sujeito:

- “Tem coisas que eu ainda não consegui me desvincular totalmente”;
- “Por mais que tu saibas... que deixaste marcas, boas ou ruins tu deixaste”;

- “A gente tem a tendência, é lógico, de seguir... a gente não pode dar o que não recebeu”.

Certas atividades presentes na cultura escolar representam, por vezes, algo a ser rejeitado: “A gente diz que gostaria de fazer outra coisa, mas, no fundo, não é bem assim, a gente não gosta de corrigir trabalhos e elaborar provas, corrigir provas, isso que é o trabalhoso. Dar aulas é bom. Eu gosto”. Nesse trecho, vemos que a percepção do sujeito sobre si é de estar, pelo menos, em boa parte do tempo, executando atividades que não lhe dão prazer, mas que estão instituídas e, assim, são executadas e representadas do mesmo modo, não só por ele, mas por “a gente”, um nós que representa o grupo de docentes.

No contexto da docência, os sujeitos ainda se vêem como portadores de certos poderes e, conseqüentemente, de uma “responsabilidade muito grande”, porque podem até modificar destinos por suas influências, suas lições e, especialmente, porque os professores “têm armas na mão” através do trabalho que realizam. E esse trabalho tanto lhes dá prazer, quanto preocupação e decepção:

A gente consegue, eu conseguia até ajudar alunos, através da redação que eles expunham seus problemas e eu consegui ajudar muita gente. Então isso é gratificante... ir além da aula de Língua Portuguesa... é essa vivência que se tem ... que eu sou professora de português, mas tenho assim uma grande ligação, preocupação com o ser humano (Lenir).

Isso pode ser compreendido como uma forma de resgate de valorização social, uma vez que, praticamente, inexistente, mas que insiste em fazer presente no discurso sobre a docência e sobre a prática pedagógica, isto é, a auto-valorização, num contexto que é desfavorável não só com docentes de LP, mas aos de todas as áreas.

Um contraponto entre os olhares e discursos dos sujeitos sobre a formação e a prática profissional aponta falhas e incoerências e conduz a revisões desses processos. Isso é percebido por olhares sobre a formação, a prática e as reações dos alunos sobre a prática em Língua Portuguesa. Assim, o que se depreende é a existência de uma reiteração daquilo que o discurso dos sujeitos já havia dito. Essa confrontação de olhares pode ser compreendida pelo quadro abaixo:

QUADRO I - Confrontação de Olhares

A Formação	A Prática Docente	Os Alunos
Preocupação com valores Ninguém piava Professor carrasco, caxias Ela explicava bem	Não é só dominar o conteúdo Sintonia entre aluno e professor Comecei a buscar, incentivar Como eu gostaria de receber aquele conteúdo Se leu errado, mostra depois O Aluno questiona, opina Ser acessível Mostrar caminhos Não me coloco sempre como eu tenha essa culpa	Não têm limites Não estão se esforçando Respeitam a LP É impotência que eles sentem Entendem o professor Têm resistência, não gostam da LP
Ligada à gramática: aquelas regras eram uma tortura, o importante era o conteúdo. A gente lia bastante Dificuldade com a língua Não teve prática de redação e Interpretação Ele dizia que o estágio era o de menos. Só ficavam naquela teoria	Trabalhar mais textos Muita teoria O aluno precisa ler e interpretar Deve haver interdisciplinaridade O aluno tem que ler	Não sabe onde vai aplicar Muito repetitivo Gostam se há ligação com a realidade Nem querem ouvir Não sabem escrever, expressar Falta de leitura Não conseguem flexionar o verbo, pontuar
Não deu para aprender tudo Ensino bem tradicional Deviam preparar melhor para a prática (correção de redação, estudo de texto, leitura, produção textual).	Falta recurso. A gente se distancia da realidade... procura, tenta renovar, rever nossas práticas, diversificar. fui mais tradicional mas...não se obtém resultados, não consegui me desvincular. Professor tem que mostrar que lê. Preparar aulas diferentes É difícil para nós professores também.	Questionam o que é ensinado Acham difícil Perderam a ilusão, os sonhos, os objetivos

Esse quadro procurou sintetizar as representações sobre o ensino da língua materna no olhar dos sujeitos de pesquisa, como eles percebem sua formação/escolarização, sua prática e as representações dos alunos a respeito dessa prática sob três aspectos o relacionamento professor(a) aluno, o tratamento dos conteúdos e a re-significação. Esse entrecruzamento de olhares para as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos constitui um olhar diferenciado sobre o outro (a formação e seus sujeitos), um olhar sobre si mesmas (a prática) e um olhar sobre a percepção do outro (o aluno e os resultados da prática atual). Ao final, esse contraponto vem refletir os efeitos da formação e da prática profissional, respectivamente, e acaba por nos aproximar de algumas das faces dessas identidades docentes e de seus imaginários, como algo em permanente construção e revisão, algo que provoca uma inquietação, uma eterna busca da completude imaginária.

Concluo que os sujeitos estão buscando construir alternativas para mudar a realidade que se mostra adversa; no entanto, o imaginário da educação como um todo aparece sob uma visão negativa, impregnada por um modelo que a deixa presa à burocracia que lhe tira possibilidades reais de mudança, à formação docente que impossibilita grandes avanços e à ausência de condições materiais e humanas condizentes com a educação que todos almejam.

Os sujeitos estão conscientes disso e o próprio discurso dá visibilidade às inconformidades, à desilusão. Os alunos, por sua vez, refletem essa realidade sob a forma de rejeição. Um dos sujeitos conclui: “Tem muito que pensar e refazer”; e outro reitera: “E o problema é que a gente até estuda isso aí, tenta renovar, mas a mudança é tão... lenta, nessa parte, que continua ainda muito do tradicional”.

Segundo Oliveira (2000), investigar a memória e o imaginário docente conduz a “pensar o processo de produção do ser professor a partir de devires, de agenciamentos que atravessam os sujeitos e configuram subjetividades” (p.17). Nesse olhar, falar em identidade docente é compreender as subjetividades, é flagrar momentos de identificação do sujeito-professor, que se constitui numa uma busca constante e sempre inacabada da completude imaginária.

Essa incompletude advém da complexidade da subjetividade humana, que, aliada aos processos da memória e à falta de transparência da linguagem e sua natureza simbólica, oculta e joga com a porção dizível e indizível dos discursos. Além disso, essa identidade se forma por uma construção ao longo dos processos pelos quais o sujeito passa durante sua vida; conseqüentemente, essas identidades estão sempre incompletas, são subjetivas, e isso nos impede de saber quem, de fato, são os sujeitos, a não ser por um jogo com outras alteridades.

Sob esse olhar, só é possível fazer aproximações com as identidades (ou identificações) docentes. Assim, é possível afirmar que a identidade do professor de português é atravessada por várias representações que se construíram ao longo da história de vida, onde a diferença reafirma as identidades desse profissional.

A identidade do professor (a) de português deriva de uma imagem profissional de competência, vinculada ao domínio das estruturas da língua, da produção textual e da leitura. Isso acaba por gerar dois fatos: a mitificação em torno desse profissional e, ainda, a imagem de sujeito sobrecarregado que as docentes têm de si mesmas.

Outro aspecto dessa identidade relaciona-se à imagem que os sujeitos tem de si como professoras dedicadas e até inconformadas com

o que a realidade lhes apresenta, mas que têm consciência de que a plenitude do conhecimento inexistente e, por isso, a busca constante por formas de melhor atuar e conduzir o ensino da língua. Ao mesmo tempo, isso gera um certo desconforto, por não contemplarem todo o saber conforme o imaginário instituído diz. É uma imagem em permanente conflito entre o que são, o que desejam ser e vir a ser e como “têm de ser” pelo imaginário instituído.

Além disso, a identidade profissional relaciona os sujeitos, preponderantemente, a uma preocupação em cumprir o papel de professora-de-português, com toda a sobrecarga e a mitificação que dessa imagem decorre. Nessa imagem, há um esforço e até uma luta dos sujeitos no sentido de buscar uma competência lingüística maior por parte de todos. Além disso, acima da imagem de professora que deve ensinar a língua, estão a imagem de respeito e a valorização do aluno como ser humano; e, por essa razão, empenham-se em auxiliar os alunos, mostrar-lhes caminhos, ajudá-los a crescer, como se pudessem, dar-lhes a possibilidade de ascensão social e, dessa forma, salvá-los, através da educação.

As histórias de vida possibilitaram a construção de outros olhares sobre a educação, os saberes, as identidades docentes e as subjetividades presentes no processo educativo. Assim, aproximam-nos de identidades e imaginários com os quais temos a sensação de já ter tido contato; e, como “Os poemas” que Mario Quintana definiu, elas “alçam vôo como de um alçapão./ Elas não têm pouso,/ nem porto,/ alimentam-se um instante em cada par de mãos/ e partem./ E olhas, então, essas tuas mãos vazias, /no maravilhado espanto de saberes/ que o alimento deles já estava em ti...” Assim são as memórias que nos trazem histórias, sonhos e imaginários que, mesmo partindo de homens e mulheres diferentes, parecem ser nossas, atravessam nossas vidas e conduzem a

re-significações e trazem elementos outros que direcionam olhares renovadores para as questões ligadas à educação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ser o fim de um caminho, este é um ponto para análises de percursos e reflexões, constitui uma preparação para seguir adiante, pois assim é a docência e todo trabalho investigativo. O final é apenas o reinício rumo à busca incessante da completude imaginária que acompanha os seres humanos e suas criações.

Assim como as histórias de vida não têm fim, porque se entrelaçam, são atravessadas por outras que determinam a continuidade, um trabalho investigativo sobre imaginário e educação é somente mais um passo, numa trajetória em que os caminhos se multiplicam, se interferem e formam magmas de significações imaginárias em relação à docência e à educação.

A História de Vida representa não só o método utilizado, mas o deslocamento do foco da análise que, segundo Scherer (1997), passa das grandes formações ideológicas para um espaço de inserção de um grupo que, normalmente, não tem lugar para falar de si como sujeitos históricos. Dessa forma, coloca em evidência as representações, as subjetividades existentes nas relações dos professores com os demais sujeitos, com a própria docência e com os processos relacionados à profissão e à socialização.

Mesmo partindo de um grupo restrito, as histórias de vida, pela verbalização da ação pedagógica atual e pregressa, permitem reverter em formação a memória docente re-significada (Josso, 2002) e trazer a memória social em relação à docência e aos imaginários sociais construídos em torno dela.

Para retomar o caminho percorrido até aqui, é preciso recompor o percurso, ressignificá-lo, rever metas. A partir das histórias de vida, o objetivo norteador deste estudo foi o de buscar aproximações com os imaginários construídos pelos sujeitos – quatro professoras - sobre o ensino da Língua Portuguesa, ao longo da trajetória acadêmica e profissional, e os desdobramentos desses imaginários na prática pedagógica do ensino médio, como forma de provocar reflexões que possam conduzir a redimensionamentos da formação de professores e da prática docente, sob o olhar do imaginário social.

Essas idéias nortearam a investigação, através de objetivos mais específicos, que buscaram identificar as representações imaginárias construídas pelos sujeitos do ensino médio, durante os processos de formação e o exercício profissional, sobre o ensino da Língua Portuguesa e, com base no imaginário social, analisar as relações existentes entre formação, prática pedagógica e os possíveis efeitos disso no fazer docente.

Após revisitar, com os sujeitos, suas histórias e trilhar juntamente com eles os imaginários que se construíram nesse caminho, passei, então, a levantar algumas hipóteses sobre os sentidos e as imagens elaboradas sobre a docência em Língua Portuguesa sob os olhares desses sujeitos sobre a formação, a prática atual e a representação dos alunos em relação à língua materna.

Na dimensão imaginária, pela linguagem é possível identificar algumas das diferentes representações dos sujeitos em relação a si próprios e aos outros, a sua prática e à formação, como se percebem e se representam como sujeitos integrantes de uma coletividade em que o real e o imaginário fundem-se na produção de imagens.

É por essa linguagem que, ao relatarem suas trajetória, os sujeitos trazem imaginários que não são somente de quem fala, mas vêm de outras vozes, anteriores e diferentes, mas que se aproximam da forma como são tratadas as questões lingüísticas e educacionais no cotidiano dos sujeitos, pois não há como separar o professor de sua formação, assim como não se pode separar o aspecto pessoal do profissional. A formação influencia, diretamente, a atuação docente, pois um sujeito é um ser histórico-social; e, por essa razão, tanto exerce quanto sofre influências de sujeitos outros e dos imaginários que os rodeiam. Esse outro está presente em cada um pela linguagem, pelo discurso e pelas formas de agir (Coracini, 2003); portanto, o sujeito não é uno, é heterogêneo e complexo, é atravessado por sujeitos outros. Assim, a identidade só se completa pelo que está nesses outros que a constitui.

Um primeiro olhar sobre as imagens construídas em relação à docência em Língua Portuguesa revelou o *gostar* da língua como um elo que une o sujeito à profissão, ainda que esta não tenha surgido de uma primeira opção, de uma aspiração, mas de uma oportunidade de *tornar-se* professora. A formação passou a ser construída a partir desse *gostar* e de um despertar para a aprendizagem da língua, motivado pela expressão de bons resultados nas avaliações. A fusão disso passa, então, a compor o ser professora, a fazer parte das identidades das professoras de Língua Portuguesa.

Ao recaírem os olhares sobre o processo de formação, esse reflete outros imaginários e outras faces da identidade, que se traduzem, hoje, em atuação docente. As imagens construídas pelos sujeitos sobre tais processos foram, de modo geral, negativas, sobretudo, porque não representaram para eles a formação esperada, completa. Basicamente, essa formação voltava-se para uma parte apenas do conhecimento disciplinar, a compreensão das estruturas gramaticais da língua, faltando

uma abordagem produtiva que privilegiasse a produção textual e a leitura e uma formação metodológica de ensino da língua. Predominava, portanto, uma formação ainda tecnicista, que não privilegiava o uso da língua em todas suas dimensões, não constituía prioridade no curso de Letras que freqüentaram os sujeitos.

Por esses caminhos e por outros transitaram e construíram-se os sujeitos. Hoje, como professores se vêem em conflito entre dois pontos da trajetória: de um lado, a experiência escolar e de formação e de outro a prática profissional. Assim, entram em conflito a experiência de ensino da língua, cuja concepção pedagógica de escrita e de leitura era traduzida em prática canônica independente de contexto; a formação, que não lhes deu embasamento teórico e metodológico para um trabalho diferenciado com a língua, e as exigências atuais sobre ensinar a ler e a escrever, visando a inserção do aluno em práticas legítimas de uso da escrita, sob um olhar ético de preservação da diferença e da heterogeneidade cultural dos diferentes sujeitos. Nesse meio, as práticas sociais de uso da língua são situacionais e culturalmente determinadas, vêm de estudos críticos que utilizam o conceito sócio-histórico ideológico de letramento, que difere da tradição escolar de domínio individual do código lingüístico. Entre as antigas práticas e as exigências de um novo modo de ensinar a língua materna, os sujeitos registraram, em seus discursos, uma busca constante de completude, embora as incursões não sejam tão ousadas quanto gostariam.

Os sentidos indicam que a imagem de incompletude da formação constitui também as incompletudes dos sujeitos docentes, tendo em vista que o *dizer sobre* remete a imagens outras, inclusive as que o sujeito faz de si mesmo; e tudo isso passa a compor as identidades. Por outro lado, há aí um outro imaginário subjacente, o de que um curso pode formar integralmente. Porém, se a incompletude é inerente ao sujeito, do mesmo

modo são suas criações e seus produtos, inclusive a formação docente.

Em vista dessa formação, a prática pedagógica, especialmente, nos trabalhos envolvendo a produção textual e a leitura, procede de uma construção praticamente solitária para a maioria dos sujeitos, que enfatizam várias vezes em seus depoimentos, ter se dado a aprendizagem na prática. Esse fato acaba por alimentar a representação cultural instituída de que é assim que se constrói o profissional professor. A formação profissional tem sua base na formação inicial e passa a ser re-significada por outros saberes advindos das experiências escolares, do relacionamento interpessoal e dos da ação pedagógica. A completude da formação, tal como aparece nas entrevistas, se dá apenas em nível imaginário.

As regularidades encontradas nos depoimentos permitem-me fazer uma outra aproximação imaginária, a de que os sujeitos se percebem como sobrecarregados. Imagem gerada por várias razões. Uma primeira estaria no excesso de trabalho dentro das instituições, devido ao número elevado de turmas e de alunos em cada uma delas, e ao fato de eles colaborarem em uma série de atividades não vinculadas, diretamente, à sala de aula, mas que se relacionam à educação em si, tais como: organização de eventos, participação em comissões, etc. Há, ainda, outras atividades, que dizem respeito a um trabalho mais técnico, para o qual são solicitados os sujeitos a dar parecer, elaborar, ler documentos, corrigir outros tantos que são redigidos por alunos, colegas e direção. Por outro lado, o modelo de organização da carreira e, especialmente, o fator econômico obriga todos os docentes (não só os de língua materna) a acumularem atividades em várias escolas, níveis e séries, nos quais o professor e a professora tentam atender a todos, dentro de padrão aceitável de ensino.

Além disso, a imagem da sobrecarga parece decorrer, sobretudo, da busca da completude da formação, que impele os sujeitos a se autoformarem, a “buscar”, a recuperar a formação profissional; por outro lado, essa busca pode ser traduzida em atualização, formação continuada, em vista dos novos tempos e das exigências da contemporaneidade que requerem docentes criativos e dinâmicos que incluam na prática pedagógica as diferentes leituras, não somente a leitura escolar, e, também, as diversas formas de produção oral e escrita.

Em relação à prática profissional, Kleiman (2000, p. 71) aponta a necessidade de uma “reconfiguração do conceito de prática do que seja a escrita e o ensino da escrita numa sociedade com instituições complexas”, a fim de construir identidades docentes do professor de português como indivíduo plenamente letrado, com discurso, e práticas condizentes com a realidade, sem aquele ranço que o liga à rigidez das normas gramaticais e da correção, a uma tradição de ensino da língua que enfatiza o domínio individual do código. Os valores e concepções, que mobilizam essa nova prática docente constituem premissas diferentes daquelas construídas durante o processo de formação e de atuação.

O mais surpreendente em tudo isso é que, mesmo com os problemas oriundos da formação e, conseqüentemente, da prática docente distanciada da imagem de professor sonhada e da forma de atuação desejada, ainda haja um espaço para a mitificação do professor e da professora de português. Essa se manifesta na imagem que ele ou ela “sabem tudo” e têm domínio da cultura, dá-lhes uma aura de sabedoria e da admiração, diferentemente de professores e professoras de outras áreas. Essa mitificação, analisada sob um outro olhar, pode significar uma forma de autovalorização num contexto em que professores e professoras, de um modo geral, não são valorizados socialmente, e onde o próprio sujeito vê sua imagem bem aquém daquilo que deseja e do que

lhe impõe o mito. No entanto, de certo modo, esse mito contribui para a melhoria da auto-estima, por saber da admiração, da deferência que ainda é merecedor. O mito constitui, então, uma estratégia que permite ao docente evadir as dificuldades impostas pela realidade em relação a seus saberes, suas competências, assegura-lhe a completude que tanto busca e, dessa forma, sublinha a distância existente entre o real e essa completude imaginária.

Sobre a imagem da Língua Portuguesa para os alunos, os sentidos indicam as representações deles sobre a língua ligadas a algo “difícil”, “chato” de estudar e na qual poucos conseguem um desempenho satisfatório, mesmo julgando-a importante. Há casos, inclusive, de contestação do ensino da disciplina. Uma hipótese que pode ser levantada para essa rejeição está naquilo que Kleiman (2000) fala sobre o ensino da língua vincular-se a uma concepção tecnicista que, por sua vez, leva-me a aproximar as imagens da formação e da prática, fazendo uma associação entre elas. Aliado a isso, Nóvoa (1992, p.16) diz que “a maneira como cada um de nós ensina está, diretamente, dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, e este é o imaginário instituído e instituinte sobre a profissão professor, que passa também, a constituir a imagem do ensino da língua materna.

As identidades docentes também se configuram a partir do modelo de formação recebido. Essa, segundo os sujeitos, não se constituiu na amplitude imaginada, não ofereceu subsídios básicos para a atuação docente, especialmente no que se refere à leitura, a produção textual e à metodologia. Daí a representação de uma formação que deixou lacunas, e é essa incompletude que procuram eliminar nas oportunidades de resignificação; por isso, talvez, sempre elas “têm que” buscar, atualizar, renovar ou, nas palavras dos sujeitos: “tem muito que pensar e refazer”, “tem que haver uma maneira diferente de aplicar...”, “incentivar os

alunos”, “teríamos que rever muito nossas práticas”, “a gente procura bastantes variações”.

Além da formação inicial sistematizada, ser professora é, igualmente, uma aprendizagem que se constrói na prática; portanto, é no cotidiano que se dá o complemento da formação pouco eficiente, e atua como formação continuada para atingir a completude imaginária. A incompletude que era, anteriormente, de um outro, agora é do próprio sujeito e, mesmo sendo imaginária, a completude se traduz em busca incessante, que passa a ser constitutiva da docência. Assim, o processo de construção das identidades docentes se dá, no decurso do tempo, que refaz identidades, acomoda inovações, faz assimilar mudanças e produzir novos saberes.

A imagem da professora de português é atravessada por conflitos entre o que gostaria de ser e o que pode ser enquanto profissional e como pessoa; revela preocupação com a aprendizagem e formação dos alunos, porém faz supor que, devido a sua história de vida, “não pode dar o que não recebeu”, não pode ir muito além, mas pode buscar, a ponto de se representar como um sujeito sobrecarregado.

Essa sobrecarga advém da série de atividades para as quais o sujeito não dispõe do tempo desejado para realizar; ou são impostas ao sujeito pela mitificação, sob cujo olhar “tem que saber” e “saber tudo”, para, assim, ser digno de tal mitificação. Nessa corrida para assegurar a mitificação, esse sujeito-docente tenta fazer modificações, melhorar práticas, auxiliar a todos, atualizar-se, ampliar seus saberes e, em virtude disso, não consegue ir além; nos discursos, isso se traduz em queixas como: “as mudanças são lentas”, “o aluno parece que não está se esforçando”, “os alunos são frustrados com a Língua Portuguesa”, “parece que nossos alunos perderam a ilusão, os objetivos...”.

De certa forma, esses sujeitos buscam a imagem ideal de professora, segundo a qual saber a matéria e estar em sintonia com a realidade discente, explicar bem, ter paciência e, sobretudo, aqui, mostrar preocupação com o ser humano, constituem valores instituídos sobre o ser professor(a). Entretanto, como todo sujeito é marcado pela incompletude, é impossível compreender a identidade de forma fixa e definida; ao contrário, é cindida, dispersa, heterogênea. A formação das identidades requer, como propõe Orlandi (2002), aquilo que está no exterior, que é formado pelas condições de produção e pela historicidade, e esse exterior é que a constitui. Há muito mais, nas identidades docentes e nos imaginários que cercam a profissão, que o dizível e o indizível não conseguem expressar.

Neste caso, o gosto pela língua, estar na docência, o mito professora de português, as reações a esse mito, a sobrecarga do fazer docente, a relação difícil dos alunos com a língua compõem faces do ser e estar professora expressas na, sobre e pela linguagem. Entretanto toda construção lingüística é incompleta, tem relação contínua com o simbólico e relaciona-se à produção social e à memória, porque seu sentido não se fecha no ato lingüístico propriamente dito, vai além dele; e cada manifestação significa diferentemente.

Essa linguagem carrega subjetividades, leituras do imaginário social que revelaram, nos discursos dos sujeitos sobre a formação e o ensino da língua portuguesa, sonhos, incertezas e contradições. Memória, linguagem e imaginário se entrelaçam nesse processo e deixam fluir, entre o dizível e o indizível, as histórias de vida docente e também aquilo que não podemos afirmar; mas, como diz Orlandi (2002), no silêncio se expressa, pois o silêncio é.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, A. (Org.). **El Enseñante también es una Persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSNAJDER, Fernando. **O Método em Ciências Naturais e Sociais: Pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.

ANTÔNIO, Severino. **Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

AZEVEDO, José Clóvis; GENTILLI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/URRGs/ Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: **Enciclopédia Einaudi** (Anthropus-Homem). Lisboa: Imprensa Nacional:Casa da Moeda, ed. Portuguesa, 1985, v.5:

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ed.São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Estudos do Texto e do Discurso e Questões de Ensino no Brasil. In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras**. 2 ed. Petrópolis,RJ: Vozes.2000.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. 10 ed.Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, Howard S. **Método de Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Hucitec,1999.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral**. São Paulo:Pontes, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 5ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAGA, Elisabeth dos Santos. **A Constituição Social da Memória: Uma perspectiva histórico-cultural**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº15 de 01 de junho de 1998. Câmara de Educação Básica**. Relatora: Guiomar Namó de Mello.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASSIRER, Ernest. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **As encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado**; tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius e outros. **A Criação Histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

CATANI, Denice et al. (Org). **Docência, Memória e Gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. In: **História de Educação**. ASPHE, N.4, FaE/UFPel., Pelotas, set, 1998. pp. 119-130.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995, p.p155 –191.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO VICENTE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico**. São Vicente do Sul, 2000.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Pensamento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

COELHO, T. **Dicionário Crítico de Política Cultural – Cultura e Imaginário**. São Paulo: Liminuras, 1997.

CORACINI, Maria José R. Faria (org.). **Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora UNICAMP; Chapecó: Argos ed. Universitária, 2003.

_____. A escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Letras/**, Centro de Artes e Letras, Curso de Mestrado em Letras, nº14(jan. /jun. 1997), Santa Maria: UFSM/CAL, 1997

_____. Subjetividade e Identidade do(a) Professor(a) de Português. In: CORACINI, Maria José R. Faria (org.). **Identidade e Discurso: (Des) construindo Subjetividades**. Campinas: Editora UNICAMP; Chapecó, SC: Argos, 2003.

CÓRDOVA, Rogério de A. Imaginário Social e Educação: Criação e Autonomia. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994.

CRUZ, Maria de Fátima C. M. Formação de Professores: histórias de mulheres professoras. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Memórias de Professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: ed. UFJF, 2001.

DELORS, Jaques. **Educação: um Tesouro a Descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**.. Brasília, DF: Cortez, 1998.

DIEHL, Astor Antônio. Memória e Identidade: perspectiva para a história. In: TEDESCO, João Carlos (Org.) **Usos de Memória**. Passo Fundo, RS: UPF, 2002.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1998.

_____. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 2ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O Dizer da Prática na Formação do Professor**. Chapecó: Argos, 2002.

ESTEVE, J. **O Mal-estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC,1999.

FÉLIX, L. e ELMIR, C. **Mitos e Heróis: construção de imaginários**. Porto Alegre, Ed. UFRGS,1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Lúcia M. A.e ORRICO, Evelyn G. D. **Linguagem, Identidade e Memória Social**.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIORIN, J. **Astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

_____.Enunciação e Construção do Sentido. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

____. **Pedagogia do Oprimido**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 21 ed. São Paulo: Autores Associados, 1988.

FREIRE, Paulo; Ira Shor. **Medo e Ousadia – O cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **História da Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001.

____. **Organização do Trabalho na Escola**: São Paulo: Ática,1993.

GAUTHIER, Clermont et al. Ensinar: Ofício Estável, Identidade Profissional Vacilante. **Por uma Teoria da Pedagogia**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. As Representações de Língua Portuguesa e as Formas de Subjetivação. In: CORACINI, Maria José R. Faria (Org.). **Identidade e Discurso: (Des) construindo Subjetividades**. Campinas: Editora UNICAMP; Chapecó: Argos ed. Universitária, 2003.

GONÇALVES, José Alberto M. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: NOVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 2000.

GERALDI, João Wandelely. **Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras_ALB, 1996.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. As Representações de Língua Portuguesa e as Formas de Subjetivação. In: CORACINI, Maria José R. Faria (Org.). **Identidade e Discurso: (Des) construindo Subjetividades**. Campinas: Editora UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003.

GOMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOMEZ, A. I. Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre, Artemed, 2001.

_____. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Ivor. Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e seu Desenvolvimento Profissional. In: NOVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

GUIMARÃES, Eduardo. Textualidade e Enunciação In: VALENTE, André (org.). **Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Linguagem e Mito: Uma Concepção de Sentido e de Texto. In: **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. N.2 (julho/dezembro, 1998). Campinas: Pontes, 1999.

GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni (Orgs). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a Disciplinarização das Idéias Lingüísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo; Vértice, 1990.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1997.

JESUS, S. **Bem-estar dos professores**. Algarve: direção Regional de Educação do Algarve/ Sindicato de Professores da Zona Centro, 1999. Análise do Mal-estar Docente no Plano Sociopolítico. Bauru: EDUSC, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Ed. Educa. Universidade de Lisboa, 2002.

KINCHELOE, J. L. **A Formação do Professor como Compromisso Político: Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KLEIMANN, Ângela B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

LAPLANTINE, F François, TRINDADE, Liana. **O que é Imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

LUCCIONI, Gennie, BARTHES, Roland, RABANT, Claude et al. Tradução de Carlos Arthur R. Do Nascimento. **Atualidade do Mito**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

MACIEL, Maria Eunice. Procurando o Imaginário Social: Apontamentos para uma Discussão. In: FÉLIX, Loiva Otero e ELMIR, Cláudio P. (org.). **Mitos e Heróis: Construção de Imaginários**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

MACHADO, Roberto. **Ciências e Saber: A Trajetória da Arqueologia de Michel Foucault**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte, MG: Ed UFMG, 1998.

MARQUES, Mário Osório. **A Escola no Computador: Linguagens, rearticuladas, educação outra**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1999.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998.

MAZZOTTI-ALVES, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEURER, José Luiz. Esboço de um Modelo de Produção de Textos. In: MEURER, José Luiz; ROTH, Désirée Mota (Orgs.). **Parâmetros de Textualização**. Santa Maria, RS: EDUFMS, 1997.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Hucitec, 1994.

MIORANDO, Tânia Micheline e PINTO, Maria das Graças C. S. M. In: OLIVEIRA, Valeska (Org). **Imagens de Professor**. Ijuí, RS: Unijuí Editora, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre Saberes e Práticas. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXII nº. 74, abril 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Unesco, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que Gramática Estudar na Escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Valeska F. **O Imaginário Social e a Escola de Segundo Grau**. Ijuí,RS: Unijuí Editora, 1997.

_____. De Que Imaginário Estamos Falando? In: **Signos**. Lajeado, ano 19, n.1,1998, p.59-71.

_____. **Imagens de Professor**. Ijuí: Unijuí Editora, 2000.

_____. Memória na Reconstrução das Histórias da Docência. In: VASCONCELOS, José Gerardo, JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães. **Memórias no Plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

_____. Imaginário e Memória Docente: Um Quebra-cabeças Montado em Rede. In: RAYS, Oswaldo Alonso(Org.). **Educação: Ensaios Reflexivos**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2002.

_____. Imaginário Social e a educação: Uma Aproximação Necessária. In: **Educação, Subjetividade e Poder**. Porto Alegre: n.2, vol.2,p.29-34.

ORLANDI, Eni Pucinelli, LAJOLO, Marisa e IANNI, Octavio. **Sociedade e Linguagem**. Campinas: Unicamp ed. 1997.

_____. **Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Os Efeitos de Leitura na Relação Discurso/Texto. In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras**. 2ed. Petrópolis,RJ: Vozes.2000.

_____. **As Formas do Silêncio: No Movimento dos Sentidos**. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. **Língua e Conhecimento Lingüístico: para uma História das Idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Discurso e Leitura**. 6ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **Terra à Vista!: Discurso do Confronto: o Velho e o Novo Mundo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

POSTIC, Marcel. **O Imaginário na Relação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED. 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky**. 7 ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Revista do Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, Ano 1, n.1, junho/julho, 2003

RIBEIRO JÚNIOR, João. **As Perspectivas do Mito**. São Paulo: Pancast, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil – 1930/1973**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7ed. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crítica da Razão Indolente: contra o Desperdício da Experiência**, v.1. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Por uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L,H; CLÓVIS, A. (Orgs). **Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre. Sulina, 1996.

SARTRE, J. **O Imaginário**. São Paulo: Ática, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1999.

SCHERER, Amanda E. et. al. Palavras de Intervalo no Decorrer da Vida ou por uma Política Imaginária da Identidade e da Linguagem. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e Discurso: (Des)construindo Subjetividades**. Campinas: Editora UNICAMP; Chapecó: Argos Universitária, 2003.

SCHERER, Amanda E. A alternância e a heterogeneidade no discurso da História do Ensino do F.L.E: do Mundo da Identidade ao Mundo da Invenção. In: **Letras**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Curso de Mestrado em Letras, Nº 14 (jan./jun.1997), Santa Maria, RS: UFSM/CAL, 1997.

____. Um Ensaio sobre o Aprender e o Ensinar na Problemática da Transferência do Conhecimento. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Centro de Artes e Letras, Curso de Mestrado em Letras. **Ensaio**. v.2 (Dezembro/1999), Santa Maria, rs:1999.

____. Comment la langue apprise et enseignée devient un lieu de vie dans une culture socio-professionnelle ou le parcours-retour de la mémoire discursive. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-graduação em Letras. **Coleção Ensaio, Estudos em Linguística e Literatura**. N. 1 (dez. 1998), Santa Maria, RS, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NOVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Laura Beluzzo de Campos. **A Escolha da Profissão: uma Abordagem Psicossocial**. São Paulo: Unimarco Editora, 1996.

SIMSOM, Olga Von. Memória, Cultura e Poder na sociedade do Esquecimento. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória da Educação)

SIMSOM, Olga Von e GIGLIO, Zula. **A Arte de Recriar o Passado: a Metodologia da História Oral e suas Possibilidades para Contribuir na Promoção do Envelhecimento Bem Sucedido**, [199], (Texto digitado).

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social**. 7ed. São Paulo: Ática, 1989.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sócio-lingüística**. São Paulo: Ática, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Pretrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA COELHO. **Dicionário Crítico de Política Cultural: Cultura e Imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

TEVES, Nilda F. e EIZIRIK, Marisa F. Educação e Imaginário Social: Revendo a Escola. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar.1994.

TRIVIÑOS, Augusto. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VALE, Lílian. **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VALENTE, André (Org.). **Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras**. 2ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2ed.São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro das Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Primeira etapa – Esclarecimento sobre o trabalho

Coleta de dados pessoais e profissionais

Segundo etapa – Lembranças da escola

Vivências com a língua

Práticas escolares

Terceira etapa – a escolha da profissão

As práticas docentes adotadas

-A escola e as relações com a língua portuguesa

-A formação profissional

-O ingresso no magistério e o ensino da língua

-A imagens do professores de Português

-Lembranças, vivências, fatos marcantes

Quarta etapa - aprovação do conteúdo transcrito das entrevistas e assinatura da carta de cessão.

ANEXO B – Carta de cessão de direitos das informações das entrevistas

CARTA DE CESSÃO

Declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minhas participações orais e escritas, podendo, as mesmas, serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

A presente declaração dar-se-á com referência à dissertação de mestrado intitulada **“Imaginário, Memória e Linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da Língua Portuguesa”** de autoria de Evanir Piccolo Carvalho, da qual participei, durante o processo de pesquisa desenvolvido pela autora.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes quanto ao teor da entrevista, subscrevo esta Carta de Cessão, onde fica manifestada a minha autorização referente ao constante e explicitado acima.

São Vicente do Sul, ____/____/2003.

Assinatura do Entrevistado

Documento de Identidade