

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**NILMA DO SOCORRO NOGUEIRA MACHADO**

**CONTRADIÇÕES E ENCONTROS EM AUTOBIOGRAFIAS: MARCAS  
LINGUÍSTICAS NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE  
LEITURA EM LÍNGUA MATERNA**

**TAUBATÉ-SP  
2008**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**NILMA DO SOCORRO NOGUEIRA MACHADO**

**CONTRADIÇÕES E ENCONTROS EM AUTOBIOGRAFIAS: MARCAS  
LINGUÍSTICAS NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE  
LEITURA EM LÍNGUA MATERNA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, São Paulo.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eveline Mattos Tápías-Oliveira

**TAUBATÉ /SP**  
**2008**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Eveline Mattos Tápias-Oliveira

---

Profª Drª Eliana Vianna Brito

---

Profª Drª Vera Maria Almeida Rodrigues Costa

---

Profª Drª Marlene Silva Sardinha Gurdilhares

---

Profª Drª Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

*Para meus pais, Manoel e Nilda, para meu  
marido Fernando e para meus filhos, Nilcielle,  
Fernando e Caio, com amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Início meus agradecimentos a Deus, pela oportunidade gratificante de realização desse trabalho.*

*Ao meu marido Fernando pelo apoio, aos meus filhos Nilcielle, Fernando e Caio pela compreensão nos momentos de ausência.*

*Neste processo de formação, agradeço a participação marcante da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Terezinha Ricardo de Castro pelas orientações e por sua atenção desde o início do curso; agradeço, particularmente, à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eveline Mattos Tápias-Oliveira, pelos incentivos recebidos.*

*Também agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Regina Souza Romero, pois, suas aulas influenciaram a realização deste estudo que envolve a formação de professores na perspectiva crítica.*

*Agradeço o carinho e atenção das Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Eliana Vianna Brito, M<sup>a</sup> Aparecida Lopes-Rossi, Vera Lucia Batalha de Siqueira Renda e Graziela Zamponi, por proporcionarem desvelar aspectos até então desconhecidos sobre o mundo da leitura, enriquecedoras para minha formação; agradeço também a presença da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elzira Yoko Uyeno, que imprimiu marcas significativas em minha constituição identitária.*

*Aos meus colegas do Mestrado, obrigada pelo convívio. Dentre eles, agradeço em especial à Herciliza, Maura, Ayvania, Cíntia e Raquel pelo apoio, preocupação e auxílio nos*

*momentos de dificuldades. A Edneuzza Ramos agradeço pelas contribuições nesse processo de construção.*

*Aos meus colegas, sujeitos desta pesquisa, que se dispuseram a participar desse estudo, aos companheiros do Liceu Escola Mestre Cardoso e aos meus amigos, agradeço por acreditarem em mim; a equipe de funcionários do Idepa e Ipiranga e minha gratidão em especial à Prof<sup>a</sup> Sueli Menezes, que nos proporcionou a realização deste sonho em parceria com a Unitau, e à Dr<sup>a</sup> Karina Menezes, pela sua coordenação competente. À Dr<sup>a</sup> Beatriz Padovani e Prof<sup>a</sup> Eunice Corrêa, agradeço pelo apoio e pela paciência ao longo do percurso. Agradeço, também, à Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.*

*Por fim, agradeço pelo amor da minha família, pela presença e apoio, em especial, aos meus irmãos Nelma, Ney e Neilson, aos cunhados Márcia e Júlio, aos tios e amigos Socorro e Ananísio, à tia Stela e às queridas primas Sheyla e Marléia.*

*Não posso, em nenhum momento ser um Eu para Mim, na percepção do mundo, no qual eu me situo; estou Eu para um Outro, ou seja, só me componho Eu na interação com o Outro, portanto não sou Eu, sou muitas, na relação com os outros. E nessa relação estou agora buscando aprender que o mundo é para mim, e também de que modo é que o mundo é para mim.*

*Husserl*

## RESUMO

O presente trabalho, na área de Lingüística Aplicada, aborda uma pesquisa etnográfica com dados autobiográficos de seis professores de uma escola da rede pública municipal de ensino de Belém. O estudo tem por objetivo identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o sucesso ou insucesso do professor de Língua Materna, bem como confrontar a relação entre seus propósitos e a forma de agir docente, suas crenças e valores. Os *corpora* da pesquisa constituem-se de narrativas autobiográficas e um questionário, cuja análise realizada por esta pesquisadora, envolveu o processo de construção identitária no sentido de observar como esses professores de Língua Materna de ciclo inicial do Ensino Fundamental percebem sua formação inicial/continuada, a partir de suas lembranças dos primeiros passos rumo à escola, até constituir-se professor. Considerando como foco o uso da linguagem no sentido de promover uma reflexão no percurso de formação profissional, os dados coletados foram analisados ancorando-se inicialmente na perspectiva do letramento, no sentido de interpretar o processo de construção do conhecimento, a formação docente tomando por base o conceito de *ethos*, ideologia e posicionamento. A análise dos dados demonstra: as marcas lingüísticas que evidenciam o sucesso do ensino de leitura dos sujeitos desta pesquisa, nos enunciados em que constam as circunstâncias nas quais essas práticas ocorrem, questão que não ficou evidente no relato de um dos sujeitos; os *ethé* emergem de acordo com o posicionamento dos sujeitos nas práticas discursivas; os sujeitos refletem a questão ideológica que permeia as relações em contextos sócio-histórico, implicando no aspecto contraditório que revela a não homogeneidade existente em todas as pessoas. Nessa perspectiva, a abordagem autobiográfica possibilitou um entendimento dos significados relativos à constituição do ser professor, de sua identidade profissional.

**Palavras-chave:** Construção identitária. Formação Continuada. Letramento.



## ABSTRACT

This study, in the Linguistics Applied Area, approaches an ethnic research with self biographic data of six teachers from a public Municipal School of Belém. The study has the objective to identify the linguistic marks that evidence the success or non success of maternal's language teachers, and to collate the relation between their intentions and the teaching method, their beliefs and values. The research is composed by narratives self biographics and a questionnaire, analyzed by this researcher, evolved the identity construction process, to observe how these teachers of maternal language in the initial classes have seen their initial/continued formation, through their souvenirs of their initial time in school until their teacher graduation. Considering the focus to use the language to promote a reflection in the passage of professional graduation, the data were first analyzed in the scholar perspective in the sense to interpret the knowledge construction, the teacher's formation with the *ethos*, ideology and position base. The data analysis showed the linguistic marks that evidence the process of lecture teaching success of the subjects that participate of this research, in the questions that these practices are evidenced, this was not clear in just one subject. The *ethé* merge according to the position of the subjects in the discursive practices; the subjects reflects the ideological question that are in the social-historic relations influencing the contradictory aspect that shows the non homogeneous between all people. In this perspective, the self biographic approaching made possible to understand the meaning of the teacher formation, of his professional identity.

**Key words:** Identity Construction. Continued Formation. Scholar Teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>17</b>
1.1 Letramento e prática docente	17
1.2 A Formação do professor	22
1.2.1 A Formação docente na perspectiva crítica	25
1.3 Construção do sujeito sob o enfoque sócio-histórico	28
1.4 A construção da identidade	33
1.5 Os Movimentos de construção identitária	37
<b>CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>41</b>
2.1 Metodologia de pesquisa	41
2.2 Contexto da pesquisa	43
2.3 Sujeitos da pesquisa	45
2.4 Os <i>corpora</i>	46
2.5 Procedimentos da pesquisa	46
2.5.1 Instrumentos	46
2.5.2 Coleta de dados	48
2.6 Procedimento de análise de dados	48
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO 4. DISCUSSÃO</b>	<b>90</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

*Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das transformações, nas reflexões sobre a ação, na observação atenta as outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.*

*Paulo Freire*

Foram muitos os caminhos percorridos por nós até a concretização deste estudo, resultado de uma experiência acumulada por mais de vinte anos enquanto pedagoga, atividade essa exercida na Rede Pública de Ensino Estadual e Municipal na cidade de Belém/PA. Nesse percurso, deparamo-nos com situações conflitantes, dilemas presentes na prática docente, particularmente no exercício da função técnica-administrativa ao sermos eleita para o cargo de Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, para um mandato que durou cinco (05) anos e meio. Esse fato foi muito significativo para nosso processo de formação como profissional.

Nesse contexto frente à gestão escolar surgem novas preocupações em relação ao processo ensino-aprendizagem, a sala de aula, a administração de pessoas e recursos, as relações interpessoais, entre outros, o que nos impulsionou a gerir o processo de formação continuada cursando especialização em Gestão de Sistemas Educacionais, visando realizar um fazer coerente e eficiente e garantindo nosso aprimoramento enquanto pessoa e profissional. Nóvoa (2002, p. 23) enfatiza que: "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente".

Entendemos, a partir desse teórico, que a formação continuada é fundamental e deve ocorrer em espaços colaborativos (MAGALHÃES, 2004), em que os participantes da ação, ao

serem colocados diante da complexidade do fenômeno educativo constroem sua formação em contextos discursivos, através do processo de reflexão, como explica Tápías-Oliveira (2006), referenciando-se em Zeichner. O desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva torna-se uma exigência para o exercício docente comprometido com o ato educativo, voltado para a construção de uma sociedade justa e solidária. Atentando que tal processo depende da experiência e da reflexão, compreendemos ser esse processo aspecto essencial para o desenvolvimento profissional docente pautado numa perspectiva crítica e problematizadora da realidade e, nessa linha de pensamento, apoiamo-nos em Freire quando afirma:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (1987, p. 31).

A importância da reflexão também é destacada por Nóvoa (1997, p. 30) para quem "a formação continuada deve alicerçar-se numa 'reflexão na prática e sobre a prática', através da dinâmica de investigação-ação e de investigação-formação (...)". Observamos assim, a relevância da formação continuada para o agir reflexivo que, segundo o autor, não se constrói pela acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e pela (re)construção permanente da identidade pessoal (NÓVOA, 2007).

Nesse contexto, o professor constrói sua formação, produzindo sentidos e representações sobre o ser/estar professor que circulam no discurso, situando-as no imaginário. Essas representações permeiam a prática, configuradas através da linguagem, que, para nós, "(...) é a palavra compartilhada em sociedade, é a prática discursiva/dialógica que promove a mudança dos indivíduos, a alteração de seu modo de ver o mundo" (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p.25). Corroborando com tal afirmação Dantas (1992), citando Vygotsky,

ênfatiza que é por meio do processo de interação social que o conhecimento é construído, mediado pela linguagem, favorecendo o desenvolvimento pessoal, cultural e social do sujeito.

Acreditando nessas verdades, entendemos que o Mestrado em Linguística Aplicada possibilitaria enveredar pelo campo da linguagem, para complementarmos o conhecimento adquirido na área da educação por outras matrizes teóricas que nos auxiliassem a enfrentar as demandas em relação à questão da prática profissional com leitura no contexto do fazer pedagógico.

Nessa nova etapa, nos propusemos desenvolver reflexões sobre os universos da educação e leitura a partir de estudos voltados para a construção identitária do professor de língua materna, situar a constituição dos mesmos por meio da análise das práticas docentes que acumularam experiências de sucessos (ou não), comuns no percurso da profissão e no ensino da leitura, haja vista que tais práticas ocorrem em diversos contextos. Nessa perspectiva Freire, ilustra:

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (1996, pg. 32).

O interesse pelo estudo da linguagem, em particular pela leitura como prática de letramento, sendo uma atividade de co-construção que pressupõe o diálogo entre autor e leitor por meio do texto (KLEIMAN, 2004), acentuou-se quando começamos a trabalhar nos cursos de formação de professores. Passamos a atuar a partir de então nos espaços de aprendizagem da Educação Infantil ao Nível Superior, confrontando, no cotidiano da sala de aula, com as dificuldades dos acadêmicos em realizarem tarefas que exigiam competência linguística. Nesse contexto passamos a indagar como um futuro profissional da educação apresentava

tantas lacunas em relação ao seu aprendizado em língua materna. Achemos uma resposta em Moita Lopes (2006b), que discute a questão em relação aos cursos de formação de professores de línguas esclarecendo que:

Embora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatores (estafé especializado disponível, carga horária dos cursos, etc.), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso de linguagem dentro e fora de sala de aula. (p.179)

O estudo em questão tem como objetivo identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o sucesso ou insucesso de professores de leitura, bem como confrontar a relação entre seus propósitos e a forma de agir docente, suas crenças e valores. A pesquisa será conduzida no sentido de observar como esses professores de língua materna de ciclo inicial do Ensino Fundamental percebem sua formação inicial/continuada, a partir de suas lembranças dos primeiros passos rumo à escola, até constituir-se professor, relatadas por eles em autobiografias retrospectivas sobre a trajetória pessoal e profissional, Essa constituição envolve não só uma educação permanente como também saberes e experiências ligadas à prática social.

Buscamos, dessa forma, responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais as marcas lingüísticas que evidenciam o sucesso ou insucesso do professor de leitura nos seguintes quesitos:
  - a) imagem que os professores apresentam do ser professor?
  - b) contradições no discurso do professor em relação a seus propósitos e sua forma de agir: alas indicam o quê?

Acreditamos que a relevância do presente estudo seja fornecer dados significativos sobre o processo de mudança identitária dos sujeitos, uma das atuais preocupações da Lingüística Aplicada, colaborando assim com pesquisas em desenvolvimento que

contemplem o repensar das práticas de leitura do professor ao mesmo tempo em que possibilita aperfeiçoar a sala de aula como espaço de formação (MOITA LOPES, 2006a).

A pesquisa possibilitará analisar os professores, seus propósitos e práticas de sucesso (ou não) no ensino da leitura em classes de alfabetização, no contexto da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Belém – Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. A opção pelo *locus*, se deu por considerarmos a proposta inovadora da escola, que busca aliar o ensino formal com a oferta de oficinas para a comunidade. Nessas oficinas são trabalhadas diversas linguagens artísticas, no sentido de valorizar a cultura local; outro fator relevante para a escolha é que o sistema municipal educacional de Belém vem investindo na qualificação do educador e desenvolve um programa de formação continuada (ECOAR – Elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo), com ênfase para aspectos vinculados ao ensino da leitura e escrita na perspectiva do letramento.

Os *corpora* de nossa pesquisa é constituído de textos autobiográficos referentes à vida pessoal-profissional de seis (06) professores do Ensino Fundamental, bem como um questionário aplicado junto aos sujeitos. Definimos como critério de escolha, professores que atuam em classes de alfabetização, com qualificação em Nível Superior e que participam de forma efetiva do processo de formação continuada ofertado pelo sistema municipal de ensino. Compreendemos que o estudo merece destaque no processo educativo, proporcionando-nos ouvir as vozes desses profissionais e conhecer seu olhar, suas concepções de homem e de mundo no sentido de promover sua dimensão sócio-cultural, proporcionando se reconhecerem como produtores de cultura e desta forma redimensionar seu saber-fazer.

Entendemos como Nóvoa (2007), na importância do método autobiográfico para esses estudos; o autor, colocando o foco na vida dos professores, conclui que é fundamental dar a palavra ao docente explanando:

... atenção a vida dos professores, que constituíram, durante muitos anos, uma espécie de "paradigma perdido" da investigação educacional. Hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente sob o ponto de vista do empenhamento e da relação humana (2007, p. 09).

Assim, a presente pesquisa apresenta, no 1º capítulo os conceitos essenciais para a construção teórica acerca de formação continuada e construção identitária. Em seguida, no 2º capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, instrumentos de coleta, contextualizando o *locus* em que os dados foram coletados. Na seqüência mostraremos o 3º capítulo, que tratará da análise dos dados ancorada no referencial teórico e nas perguntas de pesquisa. No 4º e último capítulo, faremos a discussão dos dados destacando as possíveis implicações deste estudo na formação de professores e por último apresentaremos nossas considerações finais.



## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.*

*Antonio Nóvoa*

Trataremos neste capítulo sobre a formação do professor no contexto da Linguística Aplicada, focalizando os estudos sobre leitura e letramento que servem como pano de fundo para a formação docente e a constituição das identidades. Considerando-se que tal constituição se dá num contexto social, buscamos discutir teorias sobre *ethos*, discurso e formação continuada, aportes teóricos necessários para análise dos *corpora*, isto é, das narrativas autobiográficas e as questões presentes nos textos, entendidos como possíveis instrumentos de reflexão, relativas à construção identitária do professor de Língua Materna.

### 1.1 Letramento e prática docente

Estudos sobre a identidade do professor, formação docente e questões que envolvem o ensino da leitura e escrita ganham destaque a partir das reformas educacionais implantadas no cenário brasileiro na década de 90. Segundo Kleiman:

A formação do professor transformou-se em objetivo prioritário de um bom número de programas de pesquisa e de ação no governo e na universidade nos últimos anos. Acredita-se que parte dos enormes problemas que assolam a escola pública brasileira será atenuada, e até remediada, em decorrência de uma formação renovada desse profissional. (2005, p.203)

Nesse contexto, a formação docente tem sido objeto de reflexão nos estudos sobre a linguagem na perspectiva de letramento, sendo uma das áreas de interesse da Linguística Aplicada. Assim, entendemos que as experiências de letramento vivenciadas pelos sujeitos

refletem suas práticas sociais, sua relação com a leitura e escrita, implicando no seu processo de constituição identitária. O termo letramento passa a ser usado no contexto educacional brasileiro no ano de 1986, por Mary Kato (1986), momento em que se passam a observar as transformações em relação à maneira de pensar a leitura e escrita.

Kleiman (1995, p. 81), ancorada em Scribner e Cole (1981), define letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Segundo a autora, os estudos sobre letramento surgem com o objetivo de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos que examinam os impactos sociais em grupos específicos que fazem uso da escrita.

No contexto acima delineado, a alfabetização é concebida, no seu sentido convencional, ou seja, é entendida como o modo pelo qual o sujeito (ou grupo de sujeitos) adquire a habilidade de ler e escrever, sendo considerado alfabetizado; outro conceito importante é o de Paulo Freire (1987) que vê a alfabetização como capaz de levar o sujeito a organizar seu pensamento de forma sistematizada, levando-o à reflexão crítica e, assim, com possibilidade de provocar transformações sociais. O autor em questão ao realçar o caráter social, "revolucionário" da alfabetização, lança as bases de seu entendimento sobre alfabetização, que alcança o conceito atual de letramento ideológico, segundo Kleiman (1995), referenciada em Street (o que explicaremos na seqüência). Importante destacarmos que existem várias concepções de letramento, conforme aponta Kleiman (op. cit), repercutindo nos significados que a escrita assume de acordo com os diversos grupos sociais, demonstrando o aspecto dinâmico da linguagem.

Nesse sentido, passamos a explorar as concepções de letramento propostas por Street (KLEIMAN, 1995) que destaca dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O modelo autônomo de letramento, predominante no sistema escolar tradicional, concebe a escrita desvinculada do seu contexto social de uso. Kleiman

(1995) expõe que o modelo autônomo é dominante em nossa sociedade e apresenta lacunas por desconsiderar aspectos ligados ao contexto cultural do sujeito. Assim, tal modelo tem um viés discriminatório contra o “iletrado”, por valorizar textos escritos em detrimento da oralidade e, dessa maneira, culpa o aluno que não domina a escrita pelo fracasso escolar.

Contrastando com essa concepção, o letramento ideológico pressupõe a escrita produto da cultura, logo, alterando-se de acordo com as características socioculturais das instituições e contextos onde as práticas são adquiridas (KLEIMAN, 1995). Para a autora é importante encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um fim em si mesmo (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas sim fazendo parte das práticas sociais – como ler um manual ou pagar contas, ou seja, atividades que servem a um propósito.

Esse propósito faz parte de um modelo diferenciado de letramento e nesse sentido, uma base de natureza social concebe a leitura e a escrita como práticas sociais, oferecendo uma visão menos preconceituosa em relação aos usuários da língua e com maior relevância para os fatores sócio-culturais. Portanto, essa concepção de letramento que faz referência ao contexto sócio-cultural em que o sujeito se insere, considera seus saberes.

Tápias-Oliveira (2006) explica que, para

... Barton, Hamilton e Ivanič (2000, p. 10-14), existem diferentes letramentos em diferentes esferas (em casa, no trabalho, na comunidade), com limites permeáveis, que se perpassam e se interinfluenciam, além de serem dinâmicos, fluidos e em permanente mudança, assim como são os sujeitos, os grupos sociais minoritários e as sociedades de que os letramentos fazem parte. Isso é o que embasa o argumento de que os letramentos são situados; isto é, eles acontecem em cada local social de uma determinada maneira, de acordo com os sujeitos sociais que pertencem àquele grupo, naquele momento histórico em que as práticas e os eventos acontecem (p.64).

Ao levantarmos as questões em relação aos diversos modelos de letramento, entendemos que tal discussão contribui para fomentarmos o debate em relação ao letramento praticado no espaço acadêmico, em cursos de formação de professores e, concomitantemente, ampliar nossa visão sobre aspectos teórico-metodológicos que envolvem o processo de

aprendizagem da leitura e da escrita, nesse contexto consideramos neste estudo o conceito de letramento proposto por Kleiman (1995).

Compreendemos que tais estudos ao destacarem o caráter social da leitura e da escrita, pressupõem a formação do professor de língua materna articulada com questões da realidade, implicando em um agir docente propositivo.

Tápias-Oliveira (2006) esclarece, referendada em Holland et al. (1998), que essa capacidade de agir do sujeito, interferindo em sua realidade denomina-se agência e nesse sentido o professor é considerado um agente de letramento. O papel do professor enquanto agente do letramento, segundo Tápias-Oliveira (2006) referenciando-se em Kleiman:

... é o de um "mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades" (Kleiman, 2005, p.7) dos alunos, um "promotor das capacidades e dos recursos dos seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (p. 65).

Ao mediar tal processo, o professor "estaria agindo de modo socialmente relevante, intencional, conseqüente" (TÁPIAS-OLIVEIRA 2006, p.65) e ao posicionar-se dessa forma, espera-se que o professor desenvolva uma prática compromissada e articulada com o contexto social do educando, favorecendo a construção de significados nas interações com o meio, os outros e o texto.

A teoria de Bakhtin, que explicaremos em outro tópico, tem relevância para o contexto do letramento ideológico, pois segundo Souza (2002) apoiando-se no autor acima citado, expõe que:

Pensar a linguagem em sua configuração dialógica, significa considerá-la um acontecimento social, fruto de alguma atividade de comunicação social (trabalho) realizado na forma de uma comunicação verbal determinada, isto é, da interação verbal de um ou mais enunciados construídos num processo dialógico de alternância entre os sujeitos envolvidos ... (p. 77).

Portanto, quando o falante utiliza-se da língua para produzir enunciados, confere-lhe sentido. Bakhtin (2003, p. 262) esclarece que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso". A compreensão desse conceito é importante para a realização de nosso trabalho, haja vista que o enunciado pressupõe não só uma investigação dinâmica como também envolve uma apreciação valorativa. Nesse sentido Bakhtin (2003) justifica:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através do enunciado concreto que a vida entra na língua (p.265).

Percebemos, diante do exposto, a relevância social dos gêneros do discurso por conceber a língua como produto das interações dos participantes das situações de comunicação em contextos sociais. A partir desse enfoque, observamos que gêneros discursivos são adequados e úteis para o trabalho da leitura sendo recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), por oportunizarem ao educando utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido, adequando desta forma o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Vale ressaltar que com a crescente complexidade da sociedade a partir da globalização e do avanço tecnológico, faz-se necessário que o futuro profissional adquira, entre outras competências, a proficiência na leitura. Assim, ao trabalhar as práticas de linguagem em situações de comunicação, o docente oportuniza o desenvolvimento da autonomia do educando na medida em que o mesmo amplia sua competência comunicativa, habilitando-o para o uso social da escrita. Contudo, Maingueneau (2001) esclarece a seguir

que somente o domínio da competência comunicativa não é requisito para a interação do sujeito em práticas verbais uma vez que:

Outras instâncias devem ser mobilizadas para produzir e interpretar um enunciado. É preciso naturalmente, uma competência lingüística, o domínio da língua em questão. É preciso, além disso, dispor de um número considerável de conhecimentos sobre o mundo, uma competência enciclopédica (2001, p.41).

Nesse contexto, torna-se essencial a implementação de políticas de formação do professor de leitura inovadoras frente às práticas tradicionais em vigor ofertadas pelo governo (PCN e Propostas Curriculares neles baseadas), considerando que tais propostas sofrem críticas por serem desvinculadas das reais necessidades dos professores. Entendemos que a implementação de ações voltadas para o resignificar de práticas e concepções em torno do ensino da leitura e da escrita, impactará significativamente na formação docente e, conseqüentemente contribuirão para a promoção do leitor proficiente e crítico.

## **1.2 A Formação docente**

Os avanços na área da formação docente são contemplados pelos documentos oficiais dentre os quais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que regulamenta a formação em Nível Superior para docentes que atuam na Educação Básica (artigo 62), abrangendo a Educação Infantil e as quatro (04) primeiras séries do Ensino Fundamental, destacando que tal formação deverá associar teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. Essa medida legal desencadeou em todo o país, diversas iniciativas de formação de professores, implicando na reestruturação dos cursos de formação docente, favorecendo a aproximação entre os aspectos teóricos propostos no currículo oficial e as práticas profissionais em contexto escolar.

Na mesma orientação, a formação inicial e/ou continuada estabelecida pelo documento oficial do Ministério da Educação (MEC), relativo à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, de 2003, destaca que atualmente a formação continuada passa a ter papel central na atividade profissional ao privilegiar o repensar, o agir reflexivo e conseqüentemente, o aperfeiçoamento docente em favor da formação cidadã do educando, aspecto esse que Freire (1996) esclarece:

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 12).

É indispensável, portanto, que o educador se coloque enquanto sujeito-aprendiz, produtor de saber, sendo visto como sujeito do processo educativo; nesse sentido, seus saberes, suas práticas passam a ser valorizados numa concepção de desenvolvimento profissional permanente, influenciando, dessa forma, num processo contínuo de construção e afirmação da identidade profissional.

Embora os textos oficiais apresentem mudanças, inovações em relação ao ofício docente, a formação ainda ocorre de forma pouco eficiente, priorizando aspectos teórico-metodológicos desvinculados das questões complexas que permeiam o dia-a-dia da sala de aula de leitura, logo, sendo uma formação vinculada aos pressupostos do modelo autônomo de letramento, que acarreta uma formação técnica, que induz o professor a um agir mecânico, rotineiro. Não é suficiente a reformulação curricular dos cursos de formação e a garantia de oferta de capacitação em serviço para o docente, se essas propostas não articularem conhecimento teórico e prático relacionadas a um contexto mais amplo, se não forem pensadas a partir da necessidade do professor (CELANI, 2003).

Portanto, não basta propor iniciativas de formação vinculadas única e exclusivamente a questões teóricas ou pautadas em aspectos técnicos do processo de ensino; é necessário oportunizar eventos de letramento que privilegiem o compartilhar com colegas, a troca de experiências, uma vez que muitas situações encontradas nas salas de aula são singulares; não se pode preparar-se para essas situações apenas teoricamente, ou utilizando técnicas previamente prescritas. Por outro lado, o acúmulo de experiência dos professores, suas crenças e valores e o ambiente sócio-cultural podem ser usados como base para se criar um modelo de como lidar com suas tarefas docentes e as problemáticas do cotidiano.

Ao discutir a formação do professor de línguas, Moita Lopes (2006b), explana:

Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas (p. 180).

Nesse contexto, é essencial superar tal modelo de formação por uma proposta que contemple a questão da relação entre teoria e prática, o ambiente sócio-cultural, as situações singulares vivenciadas em sala de aula, considerando o saber da experiência docente, suas crenças e valores enquanto base para uma formação docente crítica e reflexiva.

A partir dos anos 80, estudos sobre formação docente passaram a dar ênfase sobre a pessoa do professor, favorecendo o aparecimento de um grande número de obras e estudos que, de acordo com Nóvoa (2007), abrangem a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Vejamos como isso aconteceu.

### **1.2.1 A formação docente na perspectiva crítica**



Os estudos no campo da Linguística Aplicada contribuem para repensar o letramento do professor de Língua Materna<sub>2</sub> em formação inicial e em serviço, com vistas a compreender as implicações desse letramento em seu processo de constituição identitária, por meio de práticas sociodiscursivas. O direcionamento desse olhar, voltado para a formação de professores, focaliza um aspecto bastante novo nessa área.

Ganham destaque, nessa área, os trabalhos de Celani (2003), Magalhães (2003), Liberalli, Magalhães e Romero (2003), entre outros, que privilegiam pesquisas de cunho narrativo, etnográfico e interpretativista, ao abordar a questão da formação docente com um novo enfoque. O foco está em temas como, o professor reflexivo, o professor-pesquisador, a ética em pesquisa e identidade profissional. Percebemos a importância desses estudos para o avanço dos programas de formação profissional, voltada para o professor reflexivo, que tem como eixo a própria escola e a função social desse educador, no sentido de favorecer sua formação enquanto agente de transformação de seu contexto profissional.

Contudo esse processo reflexivo não acontece sistematicamente no espaço escolar, embora os programas de formação do professor crítico contemplem a compreensão do contexto escolar. Celani (2003) comenta resultados de pesquisas desenvolvidos por Wildman e Niles e por Magalhães (2003, 2004), que tratam dessa questão:

Segundo esses investigadores, para o professor, a compreensão crítica, o questionamento e a transformação das crenças e valores que dão forma à sua ação não é tarefa fácil em virtude do isolamento na escola, da falta de conhecimento sobre a teoria e/ou sobre como relacionar teoria e prática, e da complexidade que caracteriza a sala e aula, onde inúmeras variáveis convivem simultaneamente e dificultam uma ação reflexiva. (2003, p. 26)

Assim, entendemos que os programas de formação de professores não podem deixar de oferecer espaço para o debate sobre questões relacionadas à prática pedagógica; não basta questionar, mas "estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta" (FREIRE 1996, p. 33), considerando que o processo de construção do conhecimento envolve uma

aproximação metódica sobre o objeto do conhecimento, que envolve a capacidade do sujeito de conhecer, comparar, analisar, questionar esse objeto.

Para Liberali, Magalhães, Romero, (2003) referenciando-se nas idéias de Smyth, o processo de reflexão crítica tem a finalidade de proporcionar ao professor, por meio de um elemento mediador, a auto-avaliação sobre sua prática, processo esse que envolve quatro tipos de ações, a saber: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Assim, na ação de descrever, o professor visa identificar sua própria prática, percebendo os sentidos da sua realização. Na próxima etapa, informar as ações esclarecendo os procedimentos realizados. Na etapa seguinte o confrontar, momento de o professor elaborar questionamentos sobre a sua prática com os conceitos que a fundamenta permitindo ao mesmo a compreensão de suas ações e significados. A compreensão dessas três ações permitirá ao professor ter condições de realizar a próxima ação que se refere ao reconstruir a prática, conscientizando-se das relações e contradições entre suas ações e o propósito dessas ações.

Na realização desse exercício reflexivo, o uso de Autobiografia, entendida na perspectiva vygotskyana como instrumento (que faz a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo), auxilia o professor a compreender o processo de construção de suas representações sociais, sua construção identitária ao realizar "uma retomada do percurso de formação profissional" (LIBERALI, MAGALHÃES, ROMERO 2003, p. 137). Esse instrumento, segundo as autoras, tem como foco a

reconstituição consciente dos aspectos da identidade profissional que se inicia no início da vida escolar do futuro professor, quando este ainda é aluno e começa a construir suas representações sobre a função docente (2003, p. 37).

Nesse aspecto, as narrativas autobiográficas, enquanto estratégia do processo de formação constituem-se em um componente básico da identidade docente, por tornar explícito

ao professor seus conhecimentos, suas crenças, suas experiências, sua trajetória pessoal e profissional, contribuindo para o processo de reflexão crítica.

O processo reflexivo envolve mudanças não só na maneira de pensar do profissional, como também no seu agir, no sentido de re-significação do seu processo de formação, compreendendo criticamente sua prática, suas representações de ensino e aprendizagem, seus objetivos de ensino que visam alcançar e os conteúdos a serem trabalhados, favorecendo novas formas de organizar o conhecimento. Freire (1996) corrobora com essa visão ao explicar que "por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (1996, p. 18).

A partir das considerações levantadas, compreendemos que a formação continuada docente, em uma perspectiva crítico-reflexiva, deve ser orientada por ações que contemplem: a valorização das experiências do professor em formação acumulados ao longo das práticas sociais; as estratégias de trabalho que oportunizem ao professor aplicar de maneira autônoma os conhecimentos teóricos no cotidiano escolar; a consideração do pressuposto sociointeracionista, no qual é essencial valorizar as formas de trabalho que privilegiem a ação coletiva dos professores como também proporcionar ao docente o processo de reflexão sobre os modelos teóricos que servem de base para sua ação pedagógica. Vejamos um dos enfoques que trata do desenvolvimento do sujeito por meio da relação social.

### **1.3 A Construção do sujeito sob o enfoque sócio-histórico**

A abordagem vygotskyana apresenta valiosa contribuição para a compreensão do processo de constituição do sujeito, auxiliando-nos, dessa forma, a analisar o processo de

construção identitária do professor, por apresentar uma concepção de desenvolvimento cultural do ser humano. Nessa perspectiva, a linguagem é tida como elemento mediador nas interações do homem com o meio sócio-cultural, aspecto esse que Vygotsky atribui papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano. Contudo,

...Vygotsky não ignora as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural) que mediam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo (REGO 1995, p. 07).

Sua proposta surge na tentativa de avançar os estudos em relação à psicologia clássica, por entender que o homem é o construtor da cultura. Contrapõe-se, dessa forma, às orientações então vigentes, a naturalista e a mentalista, que, de acordo com a explicação do próprio Vygotsky, acentuava o dualismo mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade.

Nesse sentido, Vygotsky propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano, esclarecendo que

a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico (...). Uma vez admitida o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo junto a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (2005, p. 63).

Sua proposta inclui segundo Rego (1995), tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento (as funções psicológicas superiores), como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento.

Assumindo o ser humano como construtor da cultura, o autor organiza a teoria da gênese e natureza social dos processos psicológicos superiores, abrangendo "o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa,

pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc." (REGO 1995, p. 24).

De acordo com essa abordagem, o processo de desenvolvimento do sujeito segue duas tendências uma de base biológica, presentes nas crianças e nos animais, caracterizadas pelas ações involuntárias (ou reflexas), pelas reações imediatas (ou automáticas), denominada de funções psicológicas elementares. Em outra direção, temos um processo superior de origem sociocultural abrangendo as funções psicológicas superiores construídas durante a história social do homem que se referem aos processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais.

Portanto, Vygotsky considera que as funções psíquicas resultam da interação do indivíduo com seu contexto cultural, resultando nas características tipicamente humanas. Ao agir no/sobre o mundo, o indivíduo realiza uma atividade intencional caracterizada pela mediação aspecto esse que Rego (1995) explica referenciando-se em Vygotsky:

Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas "ferramentas auxiliares" da atividade humana. A capacidade de criar essas "ferramentas" é exclusiva da espécie humana (p.43).

Nessa perspectiva, são criados socialmente instrumentos e signos, sendo que os instrumentos têm a função de regular as ações sobre os objetos, é o elemento intermediário na relação homem-mundo enquanto o signo regula as ações psicológicas das pessoas. Esse aspecto é esclarecido por Rego (1995) citando Vygotsky:

...O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho (VYGOTSKY 1984, p. 59-60). Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações... (p. 52)

Entendemos assim que os signos ao representam a realidade, isto, é, são recortes do real, de outros objetos, eventos e situações, possibilitando ao indivíduo regular suas ações,

portanto a linguagem constitui um sistema simbólico que favorece ao sujeito reconfigurar seu pensar e agir.

De acordo com Rego (1995), Vygotsky presta atenção à linguagem por originar três grandes mudanças nos processos psíquicos humano: a primeira está relacionada ao fato de que ela permite lidar com objetos externos, não presentes; a segunda relaciona-se à possibilidade de abstrair, analisar e generalizar características dos objetos, situações e eventos, permitindo não só nomear os elementos presentes na realidade, como proporciona conceitos e organização do real; e a terceira mudança relaciona-se à função comunicativa, isto é, envolve a questão da preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências humanas sistematizadas ao longo da história.

Apoiados nos pressupostos da teoria sócio-histórica entendemos que o indivíduo, por meio das situações comunicativas, realiza negociações, reinterpreta informações, conceitos e significados. Portanto, é através do processo de construção de significados que as pessoas constroem por intermédio da linguagem, suas identidades sociais (MOITA LOPES, 2006a).

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica tem caráter relevante para a constituição do sujeito por possibilitar por meio do processo de aprendizagem – que ocorre num determinado grupo cultural, pelas interações entre seus membros – o desenvolvimento humano. A instituição escolar destaca-se, nesse contexto, por oportunizar ao indivíduo novos elementos, como o acesso a outros letramentos, isto é, o favorecimento ao educando às diversas práticas de letramento que ocorrem nos diferentes contextos sociais; ao conhecimento construído historicamente; e a procedimentos metacognitivos que contribuirão para o seu desenvolvimento.

Rego (1995) destaca a existência de dois níveis de desenvolvimento na proposta de Vygotsky: o nível de desenvolvimento real vinculado à autonomia da criança na realização de atividades, aos processos de desenvolvimento já completados e o outro, referindo-se ao nível

de desenvolvimento proximal. Esse nível envolve aquelas funções que ainda não amadureceram no indivíduo, as capacidades que estão se construindo, nas quais a mediação de outras pessoas repercute no resultado da ação individual; a criança ainda necessita do auxílio do outro. Assim,

a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer com autonomia e aquilo que realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de "zona de desenvolvimento proximal" (REGO 1995, p. 73).

Portanto, as relações mediadas ganham importância nesse contexto por contribuírem para o desenvolvimento do indivíduo, favorecendo a construção do conhecimento, pois é no processo de interação social "com seu grupo social e com os objetos de sua cultura" (REGO 1995, p. 59) que o sujeito atribui sentidos, desenvolvendo seu pensamento, sua consciência.

Para Vygotsky (2005) o conceito de consciência indica "a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente" (p. 114), ou seja, é fruto de uma atividade reflexiva humana sobre a ação realizada. Ao considerarmos a noção de consciência vinculada aos postulados marxistas, compreendemos que a mesma possui uma origem social e a linguagem assume papel fundamental enquanto constituinte da consciência.

Ao explorarmos o conceito de consciência no campo da linguagem, encontramos em Bakhtin (2006) a explicação de que "a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente: somente no processo de interação social" (p. 34). Nesse aspecto, o autor não julgou possível a existência da consciência individual em virtude de considerá-la um fato sociológico, permeada pela existência dos signos.

Como Vygotsky, Bakhtin pautou-se na visão de homem enquanto sujeito sócio-histórico e, desse modo, seu conceito de consciência está vinculado ao contexto ideológico e social em que a linguagem é elemento imprescindível. Segundo Sobral:

E como a linguagem se acha imersa no mundo, a consciência não é uma instância que imponha suas categorias ao mundo, precisando em vez disso, desse mundo para se constituir, ao tempo que também o "constrói". As situações vividas chegam à consciência individual por meio da linguagem, no âmbito do processo de interiorização do signo ideológico (2005, p. 107).

Em relação ao aspecto ideológico, Bakhtin apóia-se na concretude do acontecimento e dessa forma interpreta a questão ideológica não apenas como algo pronto, porém mais abrangente, na medida em que não negou seu caráter de ocultamento da realidade. Ampliando essa visão, a ideologia é vista também como espaço de contradições, em que deve ser entendida como uma forma de representação do real. Nesse sentido, na perspectiva bakhtiniana, a ideologia pode ser considerada "como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens" (MIOTELLO 2005, p. 171).

Nesse contexto, Bakhtin destaca que essas relações são estabelecidas e intermediadas pelos signos. Segundo o autor:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) (2006, p. 32).

Portanto, o valor semiótico atribuído à ideologia expressa sua conexão com a linguagem, haja vista que o signo ideológico adquire existência na comunicação e, segundo Moita Lopes (2006a, p. 31) ancorado em Markova, "através da comunicação social as pessoas definem e constroem sua realidade social, dão forma e agem sobre ela". Assim, é no âmbito das relações da vida social que a atividade mental do indivíduo centra-se na expressão exterior constituindo-se assim para o sujeito em seu discurso interior através da palavra, que, segundo Bakhtin (2006, p. 47), "reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social".

É justamente ao internalizar o discurso alheio, ao participar das diversas práticas sociais que ocorrem em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares que o



sujeito passa a se constituir, aspecto esse que nos remete ao processo de constituição das identidades que apresentaremos na seqüência.

#### **1.4 A construção da identidade**

A partir dos estudos de Vygotsky e Bakhtin, encontramos fundamentos para analisar o sujeito enquanto ser histórico uma vez que ambos conferem relevância à linguagem e à interação do indivíduo com o outro, aspecto esse que reflete o *status* do mundo social enquanto questão central no processo de constituição humana. Nesse contexto, as identidades sociais são construídas, projetadas e, dessa forma, as pessoas reproduzem não apenas as relações de poder, elas podem desenvolver posições de resistência ao poder, de emancipação, de diferenças, de *voces* alheias que foram incorporadas de outros discursos e ideologias, ao mesmo tempo em que as pessoas podem também se re-posicionarem, transformando suas identidades, e, conseqüentemente agir sobre a sua realidade social.

A noção de identidade sofre um impacto ocasionado pelo processo de globalização e pelas novas tecnologias de informação (KLEIMAN, 2006) provocando transformações sociais diante da compressão espaço-temporal, tendo como conseqüência o deslocamento do sujeito, alterando seu posicionamento no processo de interação social.

No contexto da Lingüística Aplicada, as questões sobre identidade envolvem pesquisas sobre esse construto e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem como aponta Kleiman (2006):

Trata-se de uma perspectiva de análise ainda pouca utilizada na Lingüística Aplicada, mas de relevância inquestionável no contexto de ensino de língua materna quando esse ensino vai da mera análise da língua e passa a ser pensado como uma prática, portanto da ordem da ação social, com implicações sobre os processos de identificação desses atores – os alunos –

estabelecendo novas relações sociais e novas formas de organizar seus valores e sistemas de conhecimento. (p. 268)

A preocupação com a construção da identidade se apresenta nos estudos de Moita Lopes (2006a) que justifica o interesse pelo processo de como aprendemos a ser quem somos:

O mesmo interesse perpassa várias áreas do conhecimento atualmente (veja no Brasil o livro organizado por Signorini 1998) e parece ser justificado, entre outras razões, pelas mudanças bruscas que enfrentamos neste início de milênio, notadamente, o acesso aos meios eletrônicos de comunicação, que torna possível, tanto nas telas da televisão como nas dos computadores, uma exposição constante e imediata à multiplicidade de discursos sobre quem somos ou uma visão da vida humana como múltipla e plural, e ao mesmo tempo fragmentada (p. 15).

Nessa perspectiva, entendemos que as transformações sócio-culturais das últimas décadas implicaram no modo como as pessoas passaram a se representar nas sociedades modernas, ou seja, na idéia que temos sobre nós como sujeitos com identidades homogêneas. Portanto, a questão das identidades abrange aspectos culturais e os sistemas de representação da realidade de determinado grupo social, implicando na construção de significados. Sobre o termo identidade, Tápias-Oliveira esclarece:

Se temos uma visão de cultura como algo estável – tão estável quanto as concepções do Velho Capitalismo, conforme definição de Gee (in BARTON, HAMILTON E IVANIČ, 2000) – para nós as identidades são unhas. Se, por outro lado, entendemos cultura como algo construído, flexível, processual e diferente de realidade para realidade, assumimos as identidades como algo também em construção, em contínua elaboração; algo incompleto, multifacetado, multidimensional (2006, p. 35).

Hall (2003) expõe que a questão da identidade está relacionada a complexidade dos processos de mudança social, logo percebemos que a identidade é um processo, que emerge nos diversos contextos nos quais os sujeitos interagem. Assim, o autor destaca que em virtude da globalização "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente" (2003, p. 13).

Hall distingue três concepções de identidade. Primeiramente, a noção do sujeito iluminista, caracterizado "como indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades da

razão, de consciência e de ação" (2003, p. 10). O autor esclarece que a identidade da pessoa centrava-se no *eu*, permitindo inferir que nesse momento a identidade era fixa permanente, havendo o predomínio da razão e da racionalidade na ação social.

A segunda concepção, sociológica, emerge a partir das mudanças estruturais nas sociedades modernas. Tal concepção destaca o papel da *interação* na constituição da identidade, interação essa mediada pela linguagem. Contudo o autor não descarta a existência do *eu* interior que se altera na medida em que o sujeito interage em sociedade.

A perspectiva sociológica possibilita a articulação entre o mundo público e o privado, em que "a identidade então, costura (ou ainda para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos unificados e predizíveis" (2003, p. 12).

Na seqüência, o sujeito do iluminismo dá lugar à terceira concepção, ou seja, do sujeito da pós-modernidade caracterizado como descentrado, fragmentado em virtude das transformações culturais que estão em processo de forma abrangente e contínua, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Portanto, a identidade revela traços da personalidade do sujeito e, considerando os estudos de Hall (2003), compreendemos neste trabalho, a identidade como múltipla, inacabada e evidenciadora da idéia de processo.

Nesse cenário contemporâneo instável, "um mundo de contradições, de muitos encontros e desencontros entre teorias e práticas, buscando respostas que, por sua vez, parecem estar na origem de novas perguntas" (PINHEIRO 2006, p. 01); a realidade se transforma alterando as práticas sociais, resultando em uma nova ordem estrutural que geram mudanças e, de acordo com Moita Lopes

... têm sido responsáveis por novos modos de pensar o mundo como também as próprias pessoas em seus esforços para compreender o que está acontecendo em volta delas em seus embates cotidianos de construção de significado (2006a, p. 90).

Moita Lopes (2006a) ao pesquisar a interação em sala de aula e a construção do conhecimento estabelece a relação entre o letramento em sala de aula e a construção identitária, ao verificar que, no processo de construção de conhecimento no contexto educacional, havia saberes envolvendo nossas identidades sociais. Em relação a esse aspecto, o autor esclarece:

Via, então, as relações entre as concepções de linguagem com que os professores e alunos operavam em sala de aula como parte determinante do modo como os alunos aprendiam a se constituir como sujeitos e alertava para a importância de construir, em sala de aula e em outros contextos institucionais, a consciência crítica do que fizemos com os outros no mundo por meio da linguagem (2006a, p. 14).

A partir de tais considerações entendemos que o espaço escolar, enquanto local de construção do conhecimento, oportuniza ao sujeito o contato com o mundo social através do processo de interação mediado pelo participante mais experiente – o professor – a (re)elaboração de significados e conceitos sobre os modos de ver a si e ao mundo.

Desse modo, as práticas de letramento experienciadas no espaço escolar exercem influência no percurso de formação do sujeito, desempenhando um papel importante no processo de construção das identidades, porém não são exclusivas sendo complementadas pela interação do indivíduo em outros grupos sociais. No sentido de compreendermos os processos interativos que implicam na constituição das identidades, para efeito de análise exporemos a seguir os movimentos identitários segundo Tápías-Oliveira (2006), propostos por Holland et al.

### **1.5 Os Movimentos de construção identitária**

Em relação a esse aspecto, Tápias-Oliveira (2006) referenciando-se nas idéias de Holland et al, expõe quatro movimentos de construção identitária, a seguir: o primeiro movimento relaciona-se aos mundos figurados que tem a finalidade de fornecer novos elementos ao sujeito no sentido de favorecer a compreensão do mundo, do seu agir a partir de suas experiências nas diversas práticas sociais, pelo contato com o outro. A autora ilustra:

No mundo figurado, as atividades (práticas vividas nos novos grupos) e os artefatos (recursos ou ferramentas adotados para ajudar-nos a ter a nova percepção da realidade) compõem as estratégias usadas para construir as novas identidades. Como dizem os autores, evocando Vygotsky, essas estratégias têm a capacidade de efetuar mudança perceptual, cognitiva, afetiva e prática dos enquadres das atividades (p. 63), sendo, pois, altamente significativas como instrumento por contribuírem para uma nova percepção da realidade (2006, p. 46).

Na seqüência temos a categoria do posicionamento, que de acordo com Bakhtin (2006), abrange a postura da pessoa frente ao que é dito no processo de interação verbal, sob a influência das relações hierarquizadas refletindo no vir a ser do sujeito. Assim, esse movimento de construção identitária segundo Tápias-Oliveira (2006) ao citar Holland et al

...tem a ver com o modo como as relações sociais interferem na expressão identitária. Os autores sugerem que essas relações são dependentes de “poder, status e posição”; também estão relacionadas a “deferência, respeito, legitimidade”, e a “gêneros, raças, grupos étnicos, castas e sexualidades privilegiadas pela sociedade” ou a determinados grupos (p. 50).

O terceiro movimento de construção identitária seria uma consequência dos movimentos citados anteriormente e envolve as distintas vozes "ou diferentes modos de valorar a realidade, de perceber a vida por lentes ideológicas" (TÁPIAS-OLIVEIRA 2006, p. 52). As vozes segundo a autora em questão "compõem um espaço de autoria, que é formado pelo que trazemos e pelo que nos é exterior, por aquilo de que temos ou não consciência" ( p. 54).

Esse aspecto implica em percebermos que as vozes são constitutivas do diálogo comunicativo revelando assim por meio da linguagem, a heterogeneidade constitutiva do

sujeito. O conceito de heterogeneidade tem sua origem no "dialogismo" de Bakhtin (SOUZA, 2002), princípio segundo o qual o sujeito fala sempre com as palavras dos outros, conceito essencial no sentido de ampliarmos o olhar sobre o processo de construção de identidade do professor.

Por fim, o quarto movimento denominado de construção de novos mundos que difere do mundo figurado por privilegiar "práticas vividas no presente que apontam para uma mudança futura" (TÁPIAS-OLIVEIRA 2006, p. 56). Entendemos que o movimento de construção de novos mundos possibilita ao sujeito, compreender os significados de suas ações refletindo num agir prospectivo. A relevância desse movimento é destacada pela autora quando expõe:

Se esse ponto é importante para a observação da construção identitária, é duplamente importante para a observação da construção identitária profissional. Os novatos em um curso de formação profissional terão um tempo institucionalmente marcado para imaginar, para criar, para prever como será sua prática (2006, p. 57).

Há, portanto a necessidade de considerarmos as implicações dos novos mundos em relação à formação do sujeito professor, pois segundo a autora em destaque:

Na formação de professores, os novos mundos estão implicados naquilo que os sujeitos vêem para seu futuro profissional. Por exemplo, muitos deles valorizam a adoção de valores e posturas que reflitam uma imagem de professor diferente daquela do professor tradicional (como alguns antigos professores que tiveram), imagem da qual eles preferem se distanciar, ao optar pela construção de uma nova imagem para si. (2006, p. 59)

No estudo das identidades, emergem os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos que envolvem um conjunto de crenças e valores e implicam nas formas de ser/agir dos sujeitos, na maneira de posicionarem-se refletindo uma imagem, aspecto esse considerado para a análise dos *corpora*, que passamos a apresentar a seguir.

Maingueneau (2005) expõe que as imagens em que as pessoas se fiam podem ser entendidas pelo conceito de *ethos*. Amossy (2005) esclarece que:

Os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório. Lembrando os componentes da antiga retórica, Roland Barthes define o *ethos* como “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu *jeito* [...]. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo”. O autor retoma assim as idéias de Aristóteles, que afirmava em sua *Retórica*: “É [...] ao caráter moral que o discurso deve, eu diria, quase todo seu poder de persuasão” (p. 10).

Assim o *ethos*, estaria ligado ao orador, ao seu caráter, à sua virtude, à confiança que ele pode gerar no auditório através das escolhas lingüísticas feitas por ele, escolhas estas que revelam indícios acerca da imagem do orador, construída no contexto discursivo.

A noção de *ethos* para Maingueneau (2001) extrapola aquela idéia de *ethos* concebida pela antiga Retórica ao considerar que o discurso não é construído exclusivamente a partir da vontade de um sujeito e que qualquer discurso inclusive "o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador" (p. 98). Assim, a leitura de um texto com um certo tom mostra não o corpo do autor, mas sim de "uma instância subjetiva encarnada que assume o papel do fiador" (MAINGUENEAU 2001, p. 98) do discurso enunciado.

A noção de tom, que substitui a de voz, por envolver textos orais e escritos, segundo o autor, articula-se a uma corporalidade e ao caráter do enunciador, implicando uma noção de *ethos*, capaz de compreender as dimensões vocal, física e psíquica ligadas à imagem do enunciador, criada em seu discurso. Quanto ao conceito de fiador para Maingueneau (2001) envolve a imagem construída pelo co-enunciador (o ouvinte ou o leitor) com base em pistas textuais de diversas ordens.

Nessa perspectiva, caráter e corporalidade assentam-se em representações sociais valorizadas ou não, que determinam ao enunciador o que ele pode dizer, como também a maneira de representar o mundo, em que as identidades refletem papéis sociais que tornam-se

compatíveis com o lugar ocupado pelo sujeito nos variados contextos discursivos, projetando um *ethos*, isto é, "a imagem de si no discurso" (AMOSSY 2005, p. 31).

Portanto, a qualidade do *ethos* compreende a imagem do fiador que pela maneira de dizer, reflete uma maneira de ser vinculada à cena de enunciação, isto é, a cena que é a base para que o discurso possa ser enunciado. Maingueneau (2001) apresenta três cenas, a saber: a cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso; a genérica que envolve os gêneros do discurso e a cenografia que de acordo com o autor, aparece como a cena de enunciação mais propícia a criação do discurso; a cenografia é "... ao mesmo tempo fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala e precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém..." (MAINGUENEAU 2001, p.87-88).



## 2. METODOLOGIA

*O foco na ação humana situada, que perpassa várias áreas de investigação, implica duas noções fundamentais para se compreender a práxis humana: alteridade e contexto.*

*Moita Lopes*

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada na elaboração deste estudo, esclarecendo o contexto social em que os *corpora* foram coletados, os sujeitos participantes, assim como os instrumentos e procedimentos de coleta, analisados.

### 2.1 Metodologia de pesquisa

A realização deste estudo centrou-se numa abordagem qualitativa por considerarmos que tal perspectiva contribui para a pesquisa no campo educacional, ao permitir investigar através da linguagem o comportamento humano, seus sentimentos, pensamentos, interpretações e ações significativas por favorecer a compreensão do contexto sócio-cultural pelo sujeito (FLICK, 2004).

Em relação ao aspecto teórico-metodológico fizemos opção pela pesquisa de natureza etnográfica, de cunho interpretativista que se desenvolve no contexto real dos participantes. Segundo Moita Lopes (1994) referenciando-se em Erickson, a etnografia procura responder sobre os significados construídos culturalmente pelos sujeitos através de dois aspectos relevantes para a pesquisa: olhar e perguntar. De acordo com Moita Lopes (1994, p.331), nessa abordagem "não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina".

Como instrumento de pesquisa a abordagem etnográfica, possibilita-nos entender por meio da linguagem os significados que os professores constroem sobre a sua identidade profissional, o contexto sócio-cultural (MOITA LOPES, 1994). Considerando como foco o uso da linguagem no sentido de promover uma reflexão no percurso de formação profissional, a pesquisa é denominada por Magalhães et al. (2004) referenciando-se em Casey, de cunho narrativo autobiográfica, por possibilitar a organização da trajetória de construção do sujeito, especificamente do professor, o confronto entre saber-fazer rumo a re-significação de sua ação.

Além disso, enquanto estratégia de formação, a abordagem autobiográfica, dá voz ao professor, durante o próprio processo de reflexão, proporcionando assim o levantamento de aspectos sobre os caminhos percorridos, as marcas que constituem um professor, mais precisamente, proporciona uma passagem por sua história de vida permitindo ao mesmo uma retomada de seu processo de formação: no momento em que narra sua experiência, passa a se analisar e conseqüentemente se autoconhecer.

Nessa dinâmica o sujeito reflete sobre suas relações, escolhas e intenções, realizando um pensar crítico, confrontando e avaliando suas ações, possibilitando a compreensão de possíveis contradições entre ações e intenções no momento de retomada consciente dos aspectos que envolvem sua identidade profissional.

Um outro aspecto a ser considerado é que, ao narrar sua experiência de vida o sujeito revela aspectos de seu passado que implicam sua construção identitária presente, possibilitando para si e para os outros reinterpretar os significados atribuídos aos acontecimentos que permearam sua formação profissional.

Ao explorar fatos relativos ao passado, Guedes Pinto (2000) esclarece que o sujeito ao mergulhar no passado não trará a tona os fatos como rigorosamente aconteceram, isto é, a

memória funcionará mobilizada por determinadas situações vivenciadas no presente. A esse respeito, a autora apoiando-se em Montenegro, acrescenta:

Este movimento permanente de re-significação da memória a partir das experiências do presente, associado a todo o conjunto de processos de fundação de outras memórias definem um vasto espectro de possibilidades de relações com o passado. Uma dimensão imperiosa desta relação é que a memória ao estar submetida a este refazer constante, não estabelece uma relação unívoca e preponderante na determinação de "olhar" para o presente e futuro (2000, p. 20).

Como o presente trabalho não foca a memória como historiografia, mas como uma ferramenta para entendimento da construção identitária do professor, estaremos atentos na pesquisa, para esse fato como um elemento constitutivo do posicionamento do professor frente ao pesquisador, o que Bakhtin (2003) define como característica responsiva da dialogia. A categoria do posicionamento segundo Tápías-Oliveira (2006) referenciando-se as idéias de Holland et al., refere-se às formas e aos condicionantes que influenciam nas relações sociais do sujeito em um determinado contexto cultural.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

O *locus* foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, localizada no distrito de Icoaraci, bairro do Paracuri, na cidade de Belém. A escola foi inaugurada em março de 1996, como parte do projeto de Educação para o Desenvolvimento Sustentável de Belém, desenvolvendo uma proposta voltada para a relação homem-meio-cultura, experiência educacional de caráter inovador para nossa comunidade por centrar-se na realidade do meio cultural, ambiental e econômico.

Nesse contexto, o projeto pedagógico apresentou como objetivo a valorização da cultura local contemplando diversas linguagens artísticas tais como a cerâmica, a dança,

folclore, artes plásticas; também houve o estímulo à organização social dos empreendedores, no sentido de promover o desenvolvimento da região, na perspectiva da auto-sustentabilidade, haja vista que a escola situa-se em um bairro de produção de artesanato em cerâmica, elemento da cultura paraense.

Para atender tal proposta, foi criado na escola o Núcleo de Artes com oficinas vocacionais e sensibilizadoras, tais como oficina de cerâmica, de panificação, de expressão corporal, de confecção de bijuterias complementando as atividades pedagógicas; o projeto do Liceu escola, caracteriza-se por ofertar Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e oficinas voltadas para as necessidades da comunidade local.

Portanto, a proposta pedagógica da escola justifica sua escolha para a realização deste estudo por evidenciar uma preocupação com a questão da linguagem e da identidade cultural ao contemplar espaços para o desenvolvimento da criatividade, das diversas linguagens por meio de projetos pedagógicos que envolvem o teatro, música, dança e arte, somando-se a isso o fato da sua proposta curricular seguir a lógica dos ciclos de formação, ancorado nos estudos de Emília Ferreiro, Paulo Freire, Vygotsky entre outros pensadores da Educação, aspecto esse que à vincula ao modelo de letramento assentado em bases sociais.

Os "ciclos de formação" compreendem o ser humano em desenvolvimento pleno e constante, desenvolvimento este capaz de ser provocado pelas mediações adequadas, independentemente da idade em que o educando se encontre. Com o acesso ao currículo flexível e relacionado às necessidades concretas do seu local de vida, da sua relação com o trabalho e sem as rupturas provocadas por reprovações; todas essas perspectivas de ciclos buscam superar a distorção idade-série, no sentido de promover a inclusão social.

### **2.3 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos foram professores que trabalham com o ensino da leitura em Língua Materna na perspectiva dos ciclos de formação, que se encaixem nos seguintes critérios de escolha:

- Possuidores de Nível Superior;
- Atuantes nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental;
- Dispostos a participar da pesquisa ao assinar Termo de Consentimento proposto pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté e elaborar sua autobiografia, para análise dos dados;

Após a entrega do roteiro para a elaboração das autobiografias, aplicamos junto aos professores o questionário com objetivo de levantar informações vinculadas ao tema da leitura/escrita, ampliando e complementando assim, os relatos dos sujeitos.

No total, seis (06) professores participaram da pesquisa, com faixa etária variando dos trinta e quatro (34) anos aos cinquenta (50) anos de idade sendo cinco (05) participantes do sexo feminino e um (01) do sexo masculino. Todos frequentaram curso na área da Educação (Pedagogia) em Universidades, três (03) professores possuem Especialização, dois (02) professores realizaram estudos em Nível de Mestrado e são oriundos da região da capital. São todos efetivos na municipalidade. Como moram perto da escola e trabalham em dois (02) turnos, eles não necessitam de transporte pela cidade, o que lhes propicia mais tempo para dedicação à docência. Também por morarem na comunidade, eles tem noção da importância de seu trabalho, como veremos na análise.

É importante destacarmos que os sujeitos da pesquisa, possuem uma trajetória pessoal-profissional compartilhada com esta pesquisadora, fato esse tratado por Abud (2001), que aponta para o processo de troca de experiências e vivências nas interações docentes no cotidiano escolar e que essas relações não podem ocorrer exclusivamente na perspectiva técnica da função, por envolver questões de natureza psicológicas, sociais e éticas. Tais

questões são pertinentes uma vez que como já citado, fomos diretora da escola – o que provavelmente foi um fator de influência na escolha das memórias.

## **2.4 Os corpora**

Os *corpora* da pesquisa constituíram-se de narrativas autobiográficas e um questionário. As autobiografias foram produzidas por seis (06) professores licenciados em Pedagogia – Educação Básica, que trabalham diretamente com o ensino da língua materna. Justifica-se o pequeno número de participantes por entendermos que na pesquisa etnográfica ao final da coleta, obtém-se uma elevada quantidade de registros (CANÇADO, 1994). Na fase inicial da coleta das informações, justificamos a relevância do estudo aos professores que demonstraram interesse em contribuir com nossa pesquisa, fornecendo os dados necessários para posterior análise do processo de constituição identitária dos sujeitos em questão.

Considerando a proposta deste estudo e que a escrita da narrativa consistia em algo novo para os sujeitos, sugerimos um roteiro prévio que apresentaremos em seguida, além de um prazo de dois (02) meses para a produção do texto autobiográfico, idéia aceita pelos participantes – as autobiografias foram entregues digitadas dentro desse período.

## **2.5 Procedimentos da pesquisa**

### **2.5.1 Instrumentos**

Inicialmente o primeiro instrumento, na perspectiva vygotskyana, utilizado para análise foi a narrativa autobiográfica por oportunizar, como já tratamos anteriormente, ao professor organizar e entender suas ações e representações pedagógicas por meio do processo de reflexão crítica. Assim ao reconstruir sua trajetória, seu passado no decorrer do exercício

reflexivo, que o sujeito pôde promover seu autoconhecimento ocasionando segundo Romero (2004) apoiando-se em Liberali, Magalhães e Romero, a sua transformação.

Narrativas autobiográficas são gêneros que se centram no discurso considerando-os tipos mais ou menos estáveis de enunciados, marcados pelas especificidades de cada esfera comunicativa (BAKHTIN, 2003), nesse sentido a produção desse gênero segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003), deve observar as seguintes sugestões, dentre outras:

- Relato em 1ª pessoa, registrando o processo de aprendizagem;
- As contribuições e dificuldades ao longo da trajetória de vida;
- Fatos marcantes relacionados ao processo de aprendizagem;

A seguir, apresentamos o roteiro de perguntas fornecidas aos sujeitos para nortear a elaboração da autobiografia:

- Relate seu processo de aprendizagem e diga que papel tiveram seus professores nesse processo.
- O que fez de você um professor?
- Que fatos ocorreram em sua vida que podem estar ligados a sua escolha pela função docente?
- O que marcou você na graduação?
- Que práticas de sucesso você tem no ensino da leitura?
- Você reproduz/vai além de práticas que você viveu? Quando? Onde? Justifique.
- Você se considera um bom leitor?
- Você se considera um bom professor?

Após fornecermos as orientações necessárias para a produção da autobiografia aplicamos o segundo instrumento de pesquisa, o questionário com a finalidade de complementar os dados fornecidos na autobiografia em relação à questão do ensino de leitura

e escrita. Esse instrumento foi respondido pelos participantes diante desta pesquisadora, contemplando as questões abaixo:

- Para você, o que é ser um bom leitor?
- Como você é como pessoa leitora?
- Como você é como aprendiz pela/da leitura?
- Como você descreve um professor de alunos da Rede Pública?
- Como você se enxerga como professor dos seus alunos?
- Como é a formação de leitor que você dá aos seus alunos?

### **2.5.2 Coleta de dados**

Efetuamos a coleta de dados de acordo com as seguintes etapas: na 1ª etapa, foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade de Taubaté-UNITAU, o modelo do Termo de Consentimento para devida autorização da pesquisa; na 2ª etapa, convidamos os professores para participarem da pesquisa, e, tendo concordado, eles assinaram o Termo de Consentimento que previa o resguardo de suas identidades (anonimato). Na 3ª etapa aplicamos o questionário. Na 4ª e última etapa, coletamos as autobiografias.

### **2.6 Procedimento de análise de dados**

Na concepção interpretativista "o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta, através da interpretação dos vários significados que o constituem" (MOITA LOPES 1994, p. 331). Assim, os dados coletados foram analisados de acordo com as categorias de análise visão ideológica, posicionamento e *ethos*; com objetivo de responder às questões da pesquisa ancorando-se inicialmente na perspectiva do letramento entendido como prática social,



embasado nos estudos de Kleiman (2004), estudos desenvolvidos por Tápias-Oliveira (2006). Sobre as bases pedagógicas, no sentido de interpretar o processo de construção do conhecimento, serviram de apoio os estudos de Vygotsky (2005) e Paulo Freire (1996). Ainda para análise usamos o conceito de *ethos*, discurso e formação docente tomando por base os estudos de Amossy (2005), Maingueneau (2001) e Nóvoa (2007). A análise seguiu os entendimentos lingüístico-discursivos de Bakhtin (2002). Ao realizarmos a análise dos dados, numeramos os enunciados não por autobiografia ou questionário, mas por item usado da autobiografia ou do questionário.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

*Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.*

*Paulo Freire*

Para a realização da análise dos dados, ancoramo-nos no aporte teórico apresentado no capítulo I: letramento e prática docente, a constituição do sujeito pautada na perspectiva sócio-interacionista, complementada pela visão bakhtiniana de que o sujeito é constituído pelo entrecruzar de vozes; consideraremos também o conceito de reflexão crítica e de construção identitária.

Os textos autobiográficos e o questionário constituem os *corpora* deste estudo e podem ser lidos, na íntegra, no Anexo do presente trabalho. A análise será realizada à luz das teorias expostas, buscando responder as questões norteadoras da pesquisa apresentadas na Introdução.

Considerando que as autobiografias tomam como referência a pessoa do professor, suas práticas de formação, estaremos percorrendo os caminhos no processo de constituição dos sujeitos, compartilhando suas experiências e dessa forma buscando compreendê-los como pessoas e profissionais. Os relatos dos professores, enquanto estratégia de reflexão, pontuam preocupações com a prática docente, inquietações sobre a profissão e sobre as novas demandas da sociedade tecnológica, o que reflete a identidade docente em construção. Assim, as autobiografias ao abordarem aspectos do sujeito em formação, os contextos de letramento, as leituras efetuadas e suas práticas no ensino da leitura refletem as imagens sobre o ser

professor, caracterizados por apresentarem a percepção dos sujeitos e olhares sobre a complexidade da formação e prática docente numa perspectiva crítica.

Destacamos que apesar de termos sugerido um roteiro de perguntas para auxiliar o professor na elaboração de sua autobiografia, os mesmos tiveram a liberdade para organizar suas idéias na produção do texto narrativo. Nessa perspectiva, iniciamos a análise dos textos autobiográficos dos professores que serão denominados como Sujeito I, Sujeito II, Sujeito III, Sujeito IV, Sujeito V e Sujeito VI. Os excertos foram retirados dos *corpora* cuja integra estão no anexo.

Iniciamos a análise lingüística observando que o tempo de infância, a primeira etapa da trajetória escolar nas séries iniciais, foram os momentos considerados relevantes para o processo de aprendizagem, configurando-se como ponto de partida para que os sujeitos percorressem o caminho no qual foram constituindo-se identitariamente durante a construção do texto narrativo. Vejamos alguns enunciados:

### **Sujeito I**

#### **Excerto 1 (Autobiografia)**

*A aprendizagem é um processo contínuo, só que tem momentos da vida que ela se efetiva com mais intensidade e eu me lembro muito dos meus primeiros anos nas séries iniciais de 1ª a 4ª série.*

### **Sujeito II**

#### **Excerto 2 (Autobiografia)**

*Posso definir por efeito as relações com pessoas que tiveram participação na minha formação enquanto profissional da educação. O primeiro efeito chamou-se Conceição Abraçado, aconteceu quando ainda dava os primeiro passos nas séries iniciais do ensino fundamental...*

### **Sujeito III**

#### **Excerto 3 (Autobiografia)**

*O contato com práticas de letramento orais e escritas acompanha minha história de vida desde muito cedo – sempre gostei de ouvir e contar histórias.*

#### **Sujeito IV**

##### **Excerto 4 (Autobiografia)**

*Não lembro como aprendi a ler, mas guardo em mim uma sensação muito agradável desses primeiros passos. A escola ficava distante do centro da cidade e eu e meus irmãos andávamos alguns quilômetros para chegar até lá. Era uma espécie de escola alfabetizadora ou de reforço.*

#### **Sujeito V**

##### **Excerto 5 (Autobiografia)**

*Um grande quintal com muitas árvores, uma família com muitos primos e amigos e um punhado cheio, bem cheio de energias e criatividade; assim se deu a minha infância e adolescência...*

#### **Sujeito VI**

##### **Excerto 6 (Autobiografia)**

*É praticamente impossível para mim falar sobre minha profissão sem lembrar dos tempos de criança e, me vem bastante claro na minha mente as diversas brincadeiras com os inúmeros amigos de infância...*

Observamos que o aprendizado da leitura dos sujeitos situou-se em contextos positivos de letramento, fenômeno que envolve o conjunto de linguagens que identificam práticas sociais (KLEIMAN, 1995), afetando a constituição do indivíduo dialogicamente; essas práticas de letramento ocorreram quer em escolas, quer em família. Em relação à experiência com o ensino da leitura vivenciada pelo Sujeito I, podemos dizer que essa etapa deixou marcas na sua formação como demonstra o emprego do verbo no pretérito perfeito "causou", justificando o fato em relação à sua "educação infantil". Nesse sentido,

identificamos o aspecto valorativo do enunciado (BAKHTIN, 2003) expresso pelo emprego do adjetivo "grandes", o que exprime a intensidade da lembrança vivenciada pelo interlocutor.

Essas práticas em nada se assemelham a outras, referenciadas pelos sujeitos como negativas:

### **Sujeito I**

#### **Excerto 7 (Autobiografia)**

*... não tive oportunidade de cursar a educação infantil, o que me causou grandes dificuldades na aquisição da leitura e da escrita na 1ª série.*

### **Sujeito III**

#### **Excerto 8 (Autobiografia)**

*Ao chegar à escola tive dificuldades de me aproximar, de me inserir no mundo da cultura letrada. Acredito que isso se deva ao fato da escola não ter considerado minha experiência com a linguagem oral o que contribuiu para meu desinteresse pelo saber escolar, pelos conteúdos que a professora tentava nos ensinar.*

### **Sujeito VI**

#### **Excerto 9 (Autobiografia)**

*No que diz respeito à leitura, sempre procuro me afastar das práticas daquela época, por que considero um pouco falha, pois aconteciam de modo mecanizado por apresentar pouco ou nenhum significado para a criança, eram chatas e cansativas com castigos para aqueles que não decorassem. Em virtude disso, procuro fazer com que os alunos primeiro percebam a importância do ato de ler, desenvolvendo junto com eles atividades prazerosas, porque acredito que o lúdico deverá sempre fazer parte do aprendizado...*

Inferimos que esse sentimento de impotência em relação ao aprendizado de leitura no contexto escolar foi experienciado pelos Sujeitos III e VI, ao descreverem o ensino da leitura vinculado à concepção de letramento autônomo apresentadas por Kleiman (1995) referenciando-se em Street; esse modelo de letramento, segundo a autora, relaciona-se as práticas do ensino de leitura articuladas à escola tradicional que desconsiderava a realidade

do educando. Já o Sujeito III reforça esse aspecto no qual a escola, ao trabalhar desvinculada da realidade do educando, desconsidera seus saberes, suas experiências, idéia expressa pelo sujeito ao utilizar os substantivos "dificuldades" e "desinteresse" quando expõe seu ingresso no mundo escolar.

Por outro lado, percebemos indícios do modelo ideológico de letramento, que se contrapõe ao modelo autônomo por considerar as necessidades e as características do indivíduo, quando os Sujeitos II, V e IV apresentam em seus relatos as circunstâncias em que ocorreu o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Vejamos o que eles dizem:

## **Sujeito II**

### **Excerto 10 (Autobiografia)**

*O tempo passou e quando percebi estava escrevendo poesias e pequenos textos; foi quando aconteceu o segundo efeito. Esse efeito foi realizado pelo olhar atento e admirador de minha professora de língua portuguesa no Ensino Médio, chamava-se Marielza. Seus incentivos às minhas produções me orientaram no momento de definir a minha formação inicial como educadora.*

## **Sujeito IV**

### **Excerto 11 (Autobiografia)**

*Alguns alunos falavam que D. Maria era má (porque usava a palmatória), mas eu a admirava, ela parecia saber tudo! No entanto bacana mesmo era ouvir as histórias que ela contava, e naquele tempo, ela já usava bonecos ou fantoches feitos por ela mesma para divertir a criançada.*

### **Excerto 12 (Autobiografia)**

*A casa de D. Maria me parecia um lugar meio encantado (...). Sempre havia festança. Nas datas comemorativas como páscoa, festas juninas, natal e festas de santos, havia apresentações teatrais, cânticos, declamação de poesias, dramatizações – tudo feito pelos alunos e por quem quisesse participar.*

## **Sujeito V**

### **Excerto 13 (Autobiografia)**

*Foi mais ou menos nessa época que se deu meu primeiro contato com a Arte, mais precisamente com o teatro; ocorreu aproximadamente em meados do ano de 1985, quando me encontrava com 11 anos de idade e fazendo a 6ª série do Ensino Fundamental e eu, juntamente com meu irmão e meus primos, resolvemos montar uma peça teatral cujo texto era parte integrante de meu livro didático.*

Verificamos que o Sujeito II consegue ver o tempo passando influenciando seu presente ao empregar "O tempo passou" e dessa forma, se vê produzindo pequenos textos, ao empregar o verbo de processo mental "percebi". Nesse sentido, observamos o aspecto valorativo do enunciado 10, em que o olhar do outro evidenciado pelo fragmento "Esse efeito foi realizado pelo olhar atento e admirador", complementado pelo pronome possessivo em 1ª pessoa "minha" e novamente a referencia à professora, o valor que ela dava às suas produções, expresso pelo fragmento "Seus incentivos", fizeram com que o sujeito escolhesse sua profissão.

Em relação ao Sujeito IV, percebemos por meio da conjunção adversativa "mas", que o sujeito não se importa com o letramento autônomo, em função da identificação pela arte, pelo elemento lúdico do processo de ensino. O Sujeito demonstra nos enunciados 11 e 12, o aspecto positivo de sua experiência nas séries iniciais tão forte na memória que sobrepuja o aspecto negativo.

Assim, os marcadores lingüísticos "mas" e "no entanto" denotam uma adversidade de sentimento, pois a palmatória, símbolo da rigidez, do conservadorismo da professora tornava-se tão insignificante diante do imenso carinho que o interlocutor sentia por ela. Essa idéia é evidenciada pelo verbo de processo mental "admirava", a partir das estórias que lhe fascinavam e que lhe remetia ao mundo da imaginação, sensação expressa pelo Sujeito IV por meio do adjetivo "bacana" e "encantado".

O Sujeito V ao exprimir o interesse, a motivação que a atividade teatral lhe provocava, demonstra a importância do aspecto afetivo para o desenvolvimento de uma atividade e segundo a abordagem sócio-histórica, implicando na construção da noção de autonomia na realização de um projeto de vida.

Segundo Bakhtin (2006), somos constituídos por ideologias pelas quais estabelecemos nossa visão de mundo, definindo nossas formas de atuação e dessa maneira implicando na formação de nossa consciência. Tápias-Oliveira esclarece, referenciando-se em Bakhtin que:

Vivemos em imersão social: a partir do momento que nascemos e começamos a viver em sociedade, existem inúmeras ideologias que nos formam, desde a familiar, até a religiosa, a dos grupos de amigos, a do trabalho futuro... Nesse sentido, temos a considerar tanto a questão da imersão em que vivemos nas diversas ideologias, como seres culturais que somos, quanto a questão da tomada de consciência desse fato. (2006, pg. 73).

Assim, ao expressar as relações entre os sujeitos e seu contexto sócio-histórico (conforme podemos observar nos excertos abaixo), percebemos por meio da linguagem, as relações e as ideologias, quando o sujeito constrói significados fundamentados em crenças e valores.

## **Sujeito I**

### **Excerto 14 (Autobiografia)**

*Mas com a ajuda dos meus pais e da minha primeira professora Eunice Catarina na cidade de Altos-PI – muito radiante por sinal, superei esta etapa;*

*Uma vez que desde a 1ª série (no antigo primário), admirava a Orientadora da escola onde estudava, e a partir daí, pensava que um dia seria uma Orientadora educacional;*

### **Excerto 15 (Autobiografia)**

*Pessoas que fizeram parte de minha vida na cidade onde eu morava e o fato de ser professor ser considerado status social, logo uma pessoa respeitada mesmo ganhando pouco, contribuíram para minha escolha profissional;*



## Sujeito II

### Excerto 16 (Autobiografia)

*Posso definir por efeito as relações com pessoas que tiveram participação na minha formação enquanto profissional da educação;*

### Excerto 17 (Autobiografia)

*O primeiro efeito chamou-se Conceição Abraçado, aconteceu quando ainda dava os primeiros passos nas séries iniciais do ensino fundamental e tinha comigo uma certeza que seria escritora - não sabia se de poesias, contos, ou outra literatura qualquer, apenas digo que ela foi significativa para que eu acreditasse na idéia de ser escritora e professora de literatura...*

### Excerto 18 (Autobiografia)

*O tempo passou e quando percebi estava escrevendo poesias e pequenos textos; foi quando aconteceu o segundo efeito. Esse efeito foi realizado pelo olhar atento e admirador de minha professora de língua portuguesa no Ensino médio, chamava-se Marielza. Seus incentivos às minhas produções me orientaram no momento de definir a minha formação inicial como educadora; foi quando decidi estudar no Instituto de Educação do Pará;*

### Excerto 19 (Autobiografia)

*Foi quando aconteceu o terceiro efeito, em 1994 ao prestar exame vestibular para o curso de Educação Básica;*

### Excerto 20 (Autobiografia)

*E foi ancorada nessa formação que surgiu o quarto efeito: o conhecimento, e a necessidade de expandi-lo em função do outro.*

## Sujeito III

### Excerto 21 (Autobiografia)

*Minha avó era uma excelente contadora de histórias, adorava enfatizar em seus relatos as lendas amazônicas. Aguardávamos ansiosos o momento de ouvir as histórias contadas por minha avó como da mula sem cabeça, do boto, da mulher do táxi, da matinta pereira dentre outras. Frequentemente nos reuníamos à noite em dia de lua cheia, pois Margarida – era assim que se chamava minha avó, gostava de criar um clima que nos envolvia;*

### Excerto 22 (Autobiografia)

*... tais práticas aconteciam no quintal, na rua, na sala e até na cozinha de nossa casa situada na 6ª rua de Icoaraci, lugar das lembranças que não poderei esquecer;*  
*Gostava também de brincar de dar aula para meus sobrinhos; esses fatos me fizeram decidir que seria professora. Nessa época tracei o perfil de professora que procuraria seguir: uma*

*professora que não seria ranzinza, mas entusiasmada e feliz! E assim cresci pensando em realizar meu sonho que foi se concretizando com meu ingresso no Ensino Médio.*

#### **Sujeito IV**

##### **Excerto 23 (Autobiografia)**

*A escola ficava distante do centro da cidade e eu e meus irmãos andávamos alguns quilômetros para chegar até lá. Era uma espécie de escola alfabetizadora ou de reforço; o que sei era que os alunos saiam de lá para as escolas públicas;*

##### **Excerto 24 (Autobiografia)**

*Foi D. Maria quem me ensinou a ler; quando fui estudar com ela, a mesma já estava quase se aposentando, andava adoentada;*

##### **Excerto 25 (Autobiografia)**

*Com D. Maria desenvolvi o gosto por ler contos de fada, romances, gibis e outras histórias pitorescas desse gênero e esse gosto ainda tenho até hoje; e também foi D. Maria que me fez desejar ser professora, naquele tempo ela me parecia uma fada, hoje lembro dela como alguém que fez a diferença em minha vida de criança!*

#### **Sujeito V**

##### **Excerto 26 (Autobiografia)**

*Um grande quintal com muitas árvores, uma família com muitos primos e amigos e um punhado cheio, bem cheio de energias e criatividade; assim se deu a minha infância e adolescência...*

#### **Sujeito VI**

##### **Excerto 27 (Autobiografia)**

*É praticamente impossível para mim falar sobre minha profissão sem lembrar dos tempos de criança e, me vem bastante claro na minha mente as diversas brincadeiras com os inúmeros amigos de infância; porém aquela que mais marcou, foi a de “brincar de aula”, pois foi a partir daí que aprendi a gostar de “ser professora” e de responder automaticamente, sempre que alguém perguntava: - o que você quer ser quando crescer? - Professora. Essa era sempre a resposta;*

##### **Excerto 28 (Autobiografia)**

*Acontece que também não dá para esquecer as centenas de vezes que meu pai falava, cada vez que eu dizia: quero ser professora! Lembro que ele rapidamente falava: - Professora não,*

*você tem de ser doutora, médica ou advogada. Professora não é nada! Ganha pouco! Não é respeitada;*

### **Excerto 29 (Autobiografia)**

*Essa aversão que meu pai tinha pela profissão, fez com que eu demorasse mais tempo para me definir por uma carreira profissional ...*

O sujeito I ao apresentar os participantes "pais", "professores", "pessoas" e o contexto em que se deu sua formação, exprime o aspecto ideológico do enunciado ao evidenciar suas crenças e valores, expresso pelo fragmento "o fato de ser professor ser considerado *"status social"*, fato esse que influenciou na sua opção profissional.

O Sujeito II destaca fatos e pessoas que o marcam identitariamente, denominando-os de "efeitos" (do latim *effectu*, fenômeno de particular importância produzido por uma causa bem determinada, resultado produzido por uma ação ou um agente, denominado causa em relação a esse resultado). Por meio do substantivo "efeitos", complementado pelo numeral ordinal, o Sujeito evidencia em seu processo de interação nas práticas sociais, as mudanças ocorridas a partir da presença de outros "eus" envolvidos na sua constituição.

Portanto, entendemos que para o Sujeito II sua constituição identitária se dá a partir da soma desses efeitos, haja vista que, o homem transforma-se, constrói-se na relação com o outro mediatizado pela linguagem.

No processo narrativo, o Sujeito III demonstra compreender o letramento como condição de quem interage com diferentes portadores, gêneros e tipos de leitura e de escrita, ao empregar a expressão "excelente contadora de histórias", o gênero "lendas" e nesse contexto sobressai o papel da avó "D. Margarida", expresso pelo uso do pronome possessivo na 1ª pessoa "minha avó", influenciando identitariamente o Sujeito, na medida que vai internalizando as construções culturais, as crenças ao longo de seu desenvolvimento. Esse contexto de vivências prazerosas, expresso pelo adjetivo "ansiosos", pelos verbos "gostava" e

"brincar", marcou um momento tão significativo na vida do Sujeito III que lhe propiciou definir a carreira profissional e por conseqüência, construir a imagem do professor que pretendia ser "...entusiasmada e feliz!".

Para o Sujeito IV as atividades prazerosas realizadas por sua professora "D. Maria", evidenciado pelo emprego do verbo "gosto", o contexto em que ocorreu sua prática de letramento foram aspectos que influenciaram o Sujeito IV a fazer opção pela docência, demonstrado pelo fragmento "me fez desejar ser professora".

A presença de palavras que expressam intensidade demonstra que o Sujeito V teve uma infância feliz, alegre, intensa, pois fala desse tempo com entusiasmo e satisfação. Nesse sentido, percebemos a importância do contexto familiar, das relações interpessoais e do brincar, para a construção da imagem refletida pelo Sujeito, que abordaremos em um próximo tópico.

Na seqüência, o Sujeito VI expõe o brincar como elemento que o estimulou a seguir a carreira docente expresso pelos verbos "gostar" e "quero", contudo, as circunstâncias retardaram seu efetivo exercício docente pelo caráter ideológico do discurso de seu pai enfatizar, "Professora não, você tem de ser doutora, médica ou advogada. Professora não é nada! Ganha pouco! Não é respeitada".

Nesse contexto, observamos que os fatos ou ações, as circunstâncias em que se deu a formação identitária, foram organizados numa seqüência cronológica, evidenciando-se assim a ênfase na temporalidade, isto é, realizada pelos tempos dos verbos em interação com outras unidades com valor temporal (advérbios e organizadores textuais). O ponto da referência na cronologia evidencia a prática letrada do sujeito, que incorporou o aspecto diacrônico para sua vida, expressando-se sobre seu passado em seqüência.

O tempo que fundamenta as narrativas é o presente, base do plano embreado o que segundo Maingueneau (2001, p. 116), "permite situar passado (anterior a esse presente) e futuro (posterior a esse presente)"; a presença na narração dos tempos pretérito perfeito simples e o imperfeito – dominantes nos parágrafos – contribuem para a organização dos processos em primeira e segunda narrativa, tornando clara a progressão da citada atividade que se desenvolve em paralelo com a progressão dos acontecimentos, uma vez que o emprego do verbo no pretérito perfeito indica segundo o autor já citado, os processos colocados em primeiro plano.

Entendemos que a estratégia em periodizar o relato numa seqüência cronológica, demonstra o propósito do interlocutor em tornar compreensível o processo de reflexão em torno de sua constituição conforme excerto a seguir:

### **Sujeito I**

#### **Excerto 30 (Autobiografia)**

*não tive oportunidade de cursar a educação infantil ...*

#### **Excerto 31 (Autobiografia)**

*Iniciei a minha carreira profissional como vendedora e caixa de uma loja de departamentos;*

#### **Excerto 32 (Autobiografia)**

*Assim deixei de trabalhar em loja e fui fazer vestibular para Pedagogia – habilitação Orientação Educacional ...*

#### **Excerto 33 (Autobiografia)**

*Durante a graduação ...*

#### **Excerto 34 (Autobiografia)**

*Ao longo de minha carreira no exercício docente ...*

### **Sujeito III**

#### **Excerto 35 (Autobiografia)**

*Esse processo inicial de minha trajetória escolar deixou marcas;*

**Excerto 36 (Autobiografia)**

*Cursando magistério, comecei a atuar como professora de educação infantil em uma escola particular ...*

**Excerto 37 (Autobiografia)**

*Durante os 4 anos de faculdade, pude constatar minha verdadeira vocação para o magistério;*

**Excerto 38 (Autobiografia)**

*Minhas primeiras experiências como professora com alunos da rede pública ...*

**Excerto 39 (Autobiografia)**

*Ao final do curso de licenciatura no ano de 1994 ...*

**Excerto 40 (Autobiografia)**

*No período em que atuei como técnica na capital e no interior do estado ...*

**Sujeito IV****Excerto 41 (Autobiografia)**

*Quando sai da escola de D. Maria, passei a estudar numa escola de freiras ...*

**Excerto 42 (Autobiografia)**

*... só voltei a estudar (motivada por amigos), em 1983, quando fiz o curso magistério;*

**Excerto 43 (Autobiografia)**

*... só consegui iniciar minha graduação em 2001;*

**Sujeito V****Excerto 44 (Autobiografia)**

*assim se deu a minha infância e adolescência ...*

**Excerto 45 (Autobiografia)**

*A partir do ano de 1987, quando terminei o ensino fundamental ...*

**Excerto 46 (Autobiografia)**

*... ingressei na Universidade, no ano de 1992;*

**Excerto 47 (Autobiografia)**

*Após esse período ...*

**Sujeito VI****Excerto 48 (Autobiografia)**

*... me vem bastante claro na minha mente as diversas brincadeiras com os inúmeros amigos de infância;*

**Excerto 49 (Autobiografia)**

*... depois que cresci ...*

**Excerto 50 (Autobiografia)**

*Só fiz o magistério treze (13) anos depois, quando uma cunhada chegou de Manaus e queria fazer o curso porque já lecionava, porém só se matriculava se eu fosse com ela; depois de muita insistência decidi aceitar, mas mesmo com a conclusão do curso e dando aulas de reforço em casa, ainda não conseguia me ver como professora. Foi só quando entrei para trabalhar no ensino público que realmente me descobri como profissional.*

Cenografia, para Maingueneau (2001) é

*... ao mesmo tempo fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala e precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém... (p. 87-88).*

Ao comporem suas cenografias, que tratam do modo e do lugar como o interlocutor se posiciona ao longo de sua formação, os sujeitos expressam uma imagem de si, que entendemos estar vinculadas ao processo de formação e às circunstâncias do contexto. Sobre o conceito de lugar, em que o falante se inscreve no discurso, Maingueneau (1997) referenciando-se em Flauhaut, esclarece "cuja especificidade repousa sobre esse traço essencial segundo o qual cada um alcança sua identidade a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa".

Nesse contexto, o Sujeito I evidencia em seu discurso o *ethos* de uma pessoa lutadora, o que corresponde uma imagem positiva de si, fiando-se no *ethos* de boa aluna ao declarar "superei esta etapa", diante dos obstáculos em seu aprendizado de leitura e escrita. Segundo Maingueneau (2005), a figura do "fiador" refere-se à imagem que pensamos ter ou que desejamos projetar nos contextos sociais.

Nessa perspectiva, a cenografia (que é o tom do texto, os modos de dizer) demonstra o perfil dos sujeitos: pessoas que apresentam os eventos de forma encadeada no texto autobiográfico, portanto embora não tivessem produzido anteriormente suas autobiografias, percebemos que sabem o que é narrativa por expressarem dominar a estrutura da narrativa. Nessa cenografia surgem os diversos *ethé*, isto é, quanto à imagem em que os sujeitos se fiam: na de bom aluno, de pessoa curiosa, de enfrentadores de batalhas (com o pai, por exemplo) na vida.

Podemos observar nos excertos a seguir, que o Sujeito I ao destacar o apoio de seus pais e os incentivos de sua professora para o êxito de seu aprendizado de leitura e escrita, reflete a imagem de boa aluna. Assim, inferimos que essa imagem construída nas primeiras séries da escolarização reflete/refrata no posicionamento do sujeito enquanto leitor ao evidenciar sua necessidade de contar com o apoio do outro, expresso em "... entendo que minhas leituras são restritas e por isso gostaria de ampliá-las, recebendo incentivos para viver novos horizontes".

Nessa perspectiva, o Sujeito I reflete, ao desqualificar suas leituras, a imagem do leitor ideal que gostaria de ser e ao fiar-se nessa imagem, desqualifica suas leituras por não ser "o que a escola quer", haja vista que a instituição escolar legitima cultura, determinando as leituras a serem realizadas em práticas situadas.

### **Sujeito I**

#### **Excerto 51 (Autobiografia)**

*não tive oportunidade de cursar a educação infantil, o que me causou grandes dificuldades na aquisição da leitura e da escrita na 1ª série.*

#### **Excerto 52 (Autobiografia)**

*Mas com a ajuda dos meus pais e da minha primeira professora Eunice Catarina na cidade de Altos-PI – muito radiante por sinal, superei esta etapa;*



**Excerto 53 (Autobiografia)**

*Embora tenha clareza da importância da leitura para a formação e atuação do professor e gostar de ler livros, jornais, revistas, entendo que minhas leituras são restritas e por isso gostaria de ampliá-las, recebendo incentivos para viver novos horizontes.*

O Sujeito II apresenta outra faceta, quando diz

**Sujeito II****Excerto 54 (Autobiografia)**

*... apenas digo que ela foi significativa para que eu acreditasse na idéia de ser escritora e professora de literatura.*

Ele posiciona-se de maneira prospectiva diante de sua carreira, acreditando que possuía habilidades para ser uma escritora ou professora, idéia expressa por meio verbo "acreditasse" presente do subjuntivo complementado pelo verbo "ser". Nesse cenário emerge a imagem da pessoa culta, letrada, o que entendemos seja reflexo da atuação da professora Conceição Abraçado, que possibilitou ao interlocutor projetar em relação à sua professora o *ethos* (MAINGUENEAU, 2005) de uma pessoa expressiva, levando-o a se sentir capaz de criar, produzir textos.

O Sujeito III posiciona-se como uma pessoa ativa e decidida, logo refletindo o *ethos* de pessoa determinada, idéia demonstrada pelo uso dos adjetivos "irrequieta" e "persistente", qualidades que a fazem ir em busca de seus objetivos, nesse caso "aprender a ler", como podemos ver abaixo:

**Sujeito III****Excerto 55 (Autobiografia)**

*Considerando que sempre fui irrequieta e persistente, consegui aprender a ler e escrever ainda na 1ª série através de um processo puramente mecânico, pois eu não conseguia compreender o que lia;*

**Excerto 56 (Autobiografia)**

*No decorrer do exercício como docente percebi a importância de uma metodologia que desse ênfase ao lúdico, favorecendo um aprendizado significativo para os alunos no sentido de despertar o interesse pela escola e o desejo de aprender.*

O texto narrativo, ao abordar a experiência do sujeito com a leitura, remete-nos à imagem que o interlocutor constrói de si. Isso se torna evidente quando o interlocutor exprime o caráter metodológico presente em sua aprendizagem como "um processo puramente mecânico", fato esse que não foi suficiente para impedir seu acesso ao mundo da leitura, apesar de enfatizar que "não conseguia compreender o que lia". Esse fator tem conseqüências para o fazer docente do Sujeito III, na medida em que compreende, expresso por meio do verbo no pretérito perfeito "percebi", a importância de implementar uma metodologia significativa para o educando no "sentido de despertar o interesse pela escola e o desejo de aprender". A vivência de letramento autônomo, nesse sentido, serviu como uma experiência que, revista mais tarde, propiciou ao Sujeito III ser um profissional, que mudasse inteiramente seu foco e passasse a integrar os desejos de seus alunos para com a aprendizagem.

No âmbito do processo identitário do Sujeito V, a ênfase na arte é uma constante, haja vista que encenar e produzir peças teatrais, expressos pelo verbo "montar", "apresentar", eram as atividades que ele mais gostava de fazer em companhia dos amigos, dando-lhe significado para a vida, impulsionando-o a cursar especialização em Arte-Educação. Ao posicionar-se nesse sentido o sujeito fia-se na imagem de um ator de teatro e a educação é vista como um palco, conforme título dado a sua autobiografia "Cenas de minha vida no palco da educação". O sujeito continua:

**Sujeito V****Excerto 57 (Autobiografia)**

*... e eu, juntamente com meu irmão e meus primos, resolvemos montar uma peça teatral;*

**Excerto 58 (Autobiografia)**

*... chegamos a nos apresentar em vários lugares;*

**Excerto 59 (Autobiografia)**

*... me matriculei na Universidade Popular (UNIPOP). Assim, ao concluir meu curso de formação teatral na referida instituição participei de diversas oficinas na área da arte cênica;*

**Excerto 60 (Autobiografia)**

*Após esse período, dei prosseguimento a minha formação cursando especialização em Arte-Educação, curso que favoreceu a ampliação de meus conhecimentos no campo da arte, de como articular esse saber com os componentes curriculares das séries iniciais.*

O Sujeito VI evidencia o *ethos* de uma pessoa responsável ao se posicionar enquanto profissional coerente em suas ações, demonstrando que o acesso ao letramento acadêmico lhe possibilitou ampliar seu saber docente. Contudo, esse crescimento intelectual foi se processando ao longo de sua graduação, idéia expressa por meio do modalizador "realmente" que ao ser empregado duas vezes indica a consciência da escolha realizada, complementado pelos verbos de processo mental "compreender", "aceitar", "definir".

Percebemos no fragmento de número 62, a imagem do professor como aquele que não precisa de teoria, dos saberes pedagógicos para desempenhar a função. Esse aspecto reflete a crença que existia em nossa sociedade de que qualquer pessoa poderia ser professor bastando para isso saber ler e escrever, quadro esse que foi alterado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96.

**Sujeito VI****Excerto 61 (Autobiografia)**

*E foi o curso de graduação que realmente me ajudou a compreender, a aceitar e a me definir realmente como profissional da área da educação;*

**Excerto 62 (Autobiografia)**

*... A verificação de que as práticas realizadas em sala de aula estavam na direção certa, só faltando embasamento teórico.*

As relações com outras pessoas e a presença do outro vão emergindo ao longo da autobiografia, na medida em que os sujeitos rememoram suas trajetórias de vida, alterando o foco narrativo do singular para o plural. Logo, o discurso passa a evidenciar as vozes que constituem os sujeitos: "No estudo identitário, as vozes compõem um espaço de autoria, que é formado pelo que trazemos e pelo que nos é exterior, por aquilo de que temos ou não consciência" (TÁPIAS-OLIVEIRA 2006, p. 54).

Acreditamos que a interação que houve no decorrer da vivência profissional propiciou aos sujeitos um crescimento. O mesmo crescimento podemos observar na escrita da autobiografia, que favorece a reflexão sobre o processo de formação (MAGALHÃES; ROMERO, 2004), permitindo aos sujeitos dialogarem e estabelecerem conexões entre a vida pessoal e profissional e, por conseguinte, construir a imagem do ser professor.

Essa questão, além de refletir o aspecto interacional, tem implicações para o processo de conscientização que ocorre não só pelo reconhecimento do outro, como também o autoconhecimento do eu, inserido em determinado contexto. Bakhtin (2006, p. 35), esclarece que "a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social".

Os sujeitos trazem vários "outros" para suas autobiografias. Um desses "outros", com quem dialogam, são os autores estudados, como podemos ver abaixo:

### **Sujeito I**

#### **Excerto 63 (Autobiografia)**

*... pois segundo Demo (2004), "ser professor é cuidar que o aluno aprenda". Ao fazer uma reflexão sobre tal citação, percebemos que não devemos nos descuidar da aprendizagem do aluno.*

### **Sujeito II**

#### **Excerto 64 (Autobiografia)**

*E foi acreditando que ser educador é ensinar com asas de cavalos alados ou como diria Morin, é praticar o pensamento complexo no abraço, na estética da existência, na dialógica entre o amor, a poesia e a sabedoria enfim, é conviver com a dificuldade de viver o limite.*

As verdades dos "outros" vinculadas ao ser professor emergem nos enunciados de número 63 e 64 por meio de autores consagrados no campo da educação. O Sujeito I, apoiando-se em Pedro Demo, destaca a concepção de educar e cuidar e assim, fia-se na imagem do professor zeloso, cuidadoso, evidenciado pelo uso da expressão "ser professor é cuidar que o aluno aprenda".

Para o Sujeito II, a citação de Edgar Morin exprime toda a complexidade da prática docente e dessa maneira auxilia o Sujeito a expressar uma imagem positiva de si, fiando-se na imagem do professor que enfrenta os desafios, expresso pelo uso do verbo no infinitivo "conviver", que supera as dificuldades e não abandona seus ideais (CORACINI, 2003).

Nesse sentido, entendemos que o Sujeito I e o Sujeito II buscam, nessas vozes, elementos que apontem para a legitimidade de seus enunciados, funcionando como argumento de autoridade ao referenciam-se em "Demo" e "Morin", evidenciando a idéia de que "Não sou só eu que penso assim, estou embasado em..."

No texto autobiográfico produzido pelo Sujeito III, também percebemos a imagem do ser professor, construída durante a formação acadêmica. Sua construção profissional no curso superior implica no *ethos* do professor vocacionado, idealizado na concepção tradicional de ensino (CORACINI, 2003) que entendemos ser um aspecto negativo, pois tal concepção favorece a fragmentação entre o eu pessoal e o eu profissional (NÓVOA, 2007), como podemos ver a seguir:

### **Sujeito III**

#### **Excerto 65 (Autobiografia)**

*Durante os 4 anos de faculdade, pude constatar minha verdadeira vocação para o magistério, pois estava encantada com o curso, com as disciplinas, com os professores e principalmente com as amizades que ali consegui fazer e que permanecem até hoje.*

Observamos no enunciado acima que o Sujeito III exprime, pelo emprego da expressão "minha verdadeira vocação", que sua imagem profissional se confirmou no contexto de seu letramento acadêmico. Inferimos que o emprego do adjetivo "verdadeira" não significa oposição a uma falsa profissão, mas sim a idéia que o curso de graduação só veio confirmar a opção certa que o Sujeito realizou no tempo da infância (ver excerto nº 23), em seguir a carreira docente.

O Sujeito IV fala de um outro "outro": seus alunos. Vamos observar em que *ethos* esse sujeito se fia:

#### **Sujeito IV**

##### **Excerto 66 (Autobiografia)**

*Hoje consigo ver meus alunos com um olhar mais reticente, buscando compreender o universo de cada um e o que faz crianças terem ritmos de aprendizagem tão diferentes. (...). Nesse sentido, procuro fazer de minha sala de aula um lugar agradável, tratar meus alunos com respeito e carinho, pois a afetividade também faz parte desse processo. Ainda cobro disciplina, mas enfatizando regras de convivência; os conteúdos das disciplinas precisam ser dados e mediados de uma forma alegre e sem opressão.*

Ao perceber o aluno como um ser inserido em um determinado contexto, o interlocutor reflete o *ethos* do professor mediador, isto é, aquele que auxilia o educando a construir, que problematiza, que fornece pistas, que propõe alternativas, no sentido de promover o desenvolvimento humano; evidencia também sua posição na perspectiva sociointeracionista. Esse aspecto é enfatizado pela preocupação em promover um ensino vinculado à realidade do educando de acordo com excerto "... buscando compreender o universo de cada um ...", complementado pelo substantivo "motivação", "afetividade" e

adjetivo "agradável" que são palavras de cunho afetivo e emocional, muito em voga atualmente, em razão da penetração dos estudos vygotskianos no Brasil. Embora o sujeito destaque realizar uma prática significativa, a circunstância temporal, marcada pelo advérbio "ainda", remete ao *ethos* de D. Maria, "competente e disciplinada" que "ainda" está presente na sua prática atual.

Em relação ao Sujeito V, o "outro" aparece nas pessoas de seus professores:

### **Sujeito V**

#### **Excerto 67 (Autobiografia)**

*Após esse período, dei prosseguimento a minha formação cursando especialização em Arte-educação, curso que favoreceu a ampliação de meus conhecimentos no campo da arte, de como articular esse saber com os componentes curriculares das séries iniciais. Destaco que esse período foi marcante na minha vida por ter tido o prazer de estudar com professores como Ana Mae Barbosa, Edmir Perroti, Zahira Souki e Antonieta Cunha; participar das aulas ministradas por tais professores (que até então só conhecia pelos livros que lia) foi como um encanto, uma espécie de feitiço realizado em minha profissão.*

As expressões "destacar", "marcante", "prazer" reiteram o reconhecimento da importância do outro em sua vida, o que lhe permitiu elaborar noções sobre si e seu ofício, construir conhecimento ao expressar "...curso que favoreceu a ampliação de meus conhecimentos no campo da arte, de como articular esse saber com os componentes curriculares das séries iniciais". Nesse sentido, observamos a importância dos professores em sua formação identitária, fazendo emergir o *ethos* do arte-educador.

No enunciado do Sujeito VI, a imagem de si enquanto docente emerge a partir das reflexões em torno da opinião alheia:

### **Sujeito VI**

#### **Excerto 68 (Autobiografia)**

*Em contrapartida, gosto muito de ler contos, romances, crônicas, mas, apesar de não me considerar boa leitora, posso me considerar boa professora; isso pelo fato de grande parte*

*das crianças com quem já trabalhei, apresentarem bom desempenho nas séries seguintes, assim como ouvir elogios por parte dos colegas de trabalho em relação aos trabalhos desenvolvidos e comentários de que sou uma boa educadora, mas sei que preciso melhorar cada vez mais.*

O Sujeito VI expõe o *ethos* da "boa professora" legitimando essa imagem positiva de si por meio do desempenho de seus alunos nas séries subseqüentes e da opinião dos outros sobre si. Essa imagem que os outros fazem do Sujeito VI é a imagem em que ele se fia para se autoqualificar, imagem que é reiterada através das citações referente aos "elogios" e "comentários" recebidos pelo interlocutor. O Sujeito VI não se acha bom professor porque não se vê como bom leitor. Indagamos: em que imagem de leitor ele se fia? O sujeito constrói uma imagem negativa como leitora ao destacar "mas apesar de não me considerar boa leitora...". Essa atitude é justificada, conforme afirma Tápias-Oliveira:

Há um mito de letramento amplamente difundido no cenário educacional e na sociedade, que diz que o aluno não lê (KLEIMAN, 1993, p. 15). Esse mito está calcado em uma visão de letramento autônomo que, como é explicado por Street (1984), privilegia somente um tipo de saber, o da escola, estigmatizando os demais saberes, bem como as pessoas que deles fazem uso. (2006, p. 91).

Ele declara o valor da leitura para a formação docente e o caráter volitivo da atividade pelo emprego do verbo de processo mental "gosto", citando os gêneros (contos, romances e crônicas), mas não se coloca na categoria "bom" leitor. E assim, precisa do referendo dos outros, ex-bons-alunos e colegas, para se permitir ser bom professor.

Outro aspecto que analisamos nas autobiografias refere-se ao caráter afetivo dos enunciados em que o fator como sentimento e a emoção dos sujeitos pesquisados reforçam seu processo de construção identitária. Como exemplo, destacamos o Sujeito I, que se posiciona como especialista no momento em que altera a imagem construída em relação a sua profª de Psicologia vista antes como alguém "radical", para em seguida ser considerada como um modelo, "excelente profissional":



**Sujeito I****Excerto 69 (Autobiografia)**

*Durante a graduação o que mais me marcou foi o fato de minha professora de Psicologia de Aprendizagem ser muito radical; só depois compreendi que ela queria o nosso sucesso, e assim mudei meu conceito em relação a essa professora, passando a gostar dela e considerá-la uma excelente profissional.*

Tápias-Oliveira (2006) esclarece apoiada em Holland et al., que "especialista é aquele profissional que reorganiza aspectos de sua razão e de sua emoção ao adotar a postura do mundo figurado de que faz parte" (p. 118-121); as escolhas lingüísticas que destacam esse fato são as marcas temporais "durante a graduação ..., só depois", as quais evidenciam que houve a necessidade de tempo, de amadurecimento, de vivência, para que o sujeito pudesse entender uma determinada prática docente.

No decorrer dos acontecimentos fatos novos surgem na vida das pessoas, com conseqüências para o processo de construção identitária, o que altera a maneira de agir/ser dos sujeitos. Um desses fatos é segundo Tápias-Oliveira (2006) citando Holland et al. o ingresso no *mundo figurado*. O mundo figurado é um novo grupo social que qualquer pessoa pode experimentar na sua vida, ao partilhar seus valores e crenças. O Sujeito I, ao começar a lecionar, viu o mundo de uma outra perspectiva e, assim, reavaliou o que tinha vivido, passando a valorizar uma prática que antes repudiava. Isso demonstra seu amadurecimento profissional ao longo do tempo.

Por outro lado, o acesso ao mundo do trabalho além de oportunizar o contato com o exercício docente, pode representar para os sujeitos citados abaixo a certeza do caminho a seguir no âmbito educacional e com isso, identificarem-se com a profissão:

**Sujeito I****Excerto 70 (Autobiografia)**

*Iniciei a minha carreira profissional como vendedora e caixa de uma loja de departamentos. Mas isso passou a dar-me uma inquietação, pois não tinha descanso e também achava que não era o que eu queria, entendia que podia ir além e correr atrás dos meus objetivos.*

## **Sujeito II**

### **Excerto 71 (Autobiografia)**

*Afastada da vida acadêmica, morando fora de meu estado e exercendo outra profissão sempre estava atenta às mudanças que aconteciam na LDB, bem aos novos paradigmas que aprofundavam as discussões sobre a retomada de novos rumos para educação no Brasil;*

### **Excerto 72 (Autobiografia)**

*Foi quando aconteceu o terceiro efeito, em 1994, ao prestar exame vestibular para o curso de Educação Básica – Licenciatura Plena do Pré-escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.*

Em relação à questão da identificação concordamos com Hall quando esclarece:

Em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos. (1992, p. 39).

Nos excertos acima, podemos observar bem isso: a inquietação do Sujeito I e a surpresa ao fazer o vestibular do sujeito II como fatores de incompletude, que levaram os sujeitos a buscar o "algo mais" – no caso, a vida profissional na educação.

Na seqüência, temos os sujeitos desempenhando a docência e, na tentativa de compreender a dinâmica do processo educativo, destacam a formação continuada como espaço de letramento:

## **Sujeito I**

### **Excerto 73 (Autobiografia)**

*Ao longo de minha carreira no exercício docente, procuro investir na formação continuada participando de eventos acadêmicos, o que me permitiu conhecer e desenvolver práticas*

*consideradas de sucesso como: uso do jornal em sala de aula, produção textual, atividades de iniciação a pesquisa e realização de atividades lúdicas ...*

**Excerto 74 (Autobiografia)**

*Lembro de uma de minhas experiências relacionada à prática de leitura em que ao assistirmos em sala de aula um vídeo sobre o meio ambiente, passamos junto com os alunos a construir maquetes, reproduzir o cenário, seguido da construção de cartazes sobre o tema e os resultados da pesquisa sobre meio ambiente, culminando com a socialização do trabalho.*

**Sujeito IV**

**Excerto 75 (Autobiografia)**

*... graças ao Instituto Superior de Educação Básica de Belém – ISEBE, um núcleo de formação continuada que já foi extinto, mas que muito contribuiu em minha formação. Foi no ISEBE que experimentei um período de descobertas que alavancaram meu processo de construção do conhecimento de forma mais acadêmica;*

**Excerto 76 (Autobiografia)**

*Nesse processo de formação pude ressignificar minha prática em sala de aula.*

**Sujeito VI**

**Excerto 77 (Autobiografia)**

*Nesse curso, houve passagens marcantes como depoimentos de colegas que não tinham liberdade para exercer o seu trabalho, por diversos motivos; a verificação de que as práticas realizadas em sala de aula estavam na direção certa, só faltando embasamento teórico; a descoberta que possuía grande expressão oral, entre outros.*

Consideramos essas experiências em educação continuada como um fator de constituição identitária, pois oferecem aos professores a possibilidade de construção de conhecimento (Sujeitos I e IV), o olhar diferente para si mesmo (Sujeito VI).

Nessa perspectiva, concordamos com Kleiman (2000), ao dizer que por meio de programas de formação continuada, há a ampliação das práticas docentes de letramento, nesse caso, de professores de leitura, fazendo a diferença na vida dos indivíduos ao se defrontarem com novas práticas. Tápias-Oliveira (2006), falando da construção identitária, acrescenta:

No mundo figurado, as atividades (práticas vividas nos novos grupos) e os artefatos (recursos ou ferramentas adotados para ajudar-nos a ter a nova percepção da realidade) compõem as estratégias usadas para construir as novas identidades (p.46).

De acordo com esse enfoque, identificamos que a formação contínua para o Sujeito I se dá de a partir dos pressupostos do letramento ideológico – constatamos essa questão quando o sujeito expressa como passa a se enxergar como professor, ao demonstrar que desenvolveu uma prática vinculada aos interesses de seus alunos – alterando sua prática; a relevância desse processo está presente também para o Sujeito IV e Sujeito VI, contribuindo para articulação de teoria e prática e para o resignificar do agir docente.

A formação continuada proporciona aos Sujeitos III e V, a possibilidade de avançar nos estudos acadêmicos, e com isso oportuniza aos mesmos momentos de reflexão, de confronto entre teoria e prática, de questionamentos, implicando na resignificação do ato educativo:

### **Sujeito III**

#### **Excerto 78 (Autobiografia)**

*Nesse contexto, foi crescendo meu interesse pela temática da leitura e escrita e com isso a necessidade de maior aprofundamento o que me levou a cursar no ano de 1997 pós-graduação na área de Alfabetização e Letramento.*

### **Sujeito V**

#### **Excerto 79 (Autobiografia)**

*Após esse período, dei prosseguimento a minha formação cursando especialização em Arte-educação, curso que favoreceu a ampliação de meus conhecimentos no campo da arte, de como articular esse saber com os componentes curriculares das séries iniciais;*

#### **Excerto 80 (Autobiografia)**

*Assim, passei a teorizar sobre minha prática e nesse processo de construção compreendi que a aplicabilidade desses jogos, principalmente os teatrais motivava os alunos (...), experiência essa que tem sido muito significativa em minha formação e que me oportunizou cursar*

programa de pós-graduação stricto-sensu em Ciência da Educação com foco na temática acima citada.

Para Nóvoa (2007) a construção das identidades passa sempre por um processo complexo, de reflexão sobre a ação e ao levantar questionamentos referente à complexidade da atividade educativa, o sujeito (re)constrói de forma permanente sua identidade pessoal.

Nesse sentido, Freire explana:

A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento (1996, p.61).

Entendemos que a consciência do inacabamento que trata Freire impulsiona o Sujeito III a pesquisar sobre a sua área de interesse, isto é, o ensino da leitura e com isso realizar um salto qualitativo ao dar continuidade a seus estudos; situação semelhante vivenciou o Sujeito V, distinguindo-se quanto ao campo de atuação, ou seja, o ensino da arte.

Em relação ao Sujeito II, o acesso aos suportes de letramentos (livros e revistas) e a inserção em contextos de práticas de letramento proporcionaram ao sujeito o contato com as discussões vinculadas à lei de ensino:

## **Sujeito II**

### **Excerto 81 (Autobiografia)**

*Afastada da vida acadêmica, morando fora de meu estado (...) estava atenta as mudanças que aconteciam na LDB bem como aos novos paradigmas que aprofundavam as discussões sobre a retomada de novos rumos para educação no Brasil. A compra de livros que falavam sobre o assunto, artigos, revistas, participação em debates, encontros continuavam circundando meu cotidiano assim como as poesias e as crônicas que começavam a ganhar espaço nas horas de criação.*

Essa atitude volitiva, de atenção e de busca de informações permitem a ele manter-se atualizado sobre as reformas implementadas no campo educacional. Dessa forma, o Sujeito II demonstra preocupação em dar continuidade a sua formação, apesar das circunstâncias que vive no momento.

Nessa perspectiva, ganha destaque a prática vinculada às necessidades e interesses dos alunos abordada pelos sujeitos, fazendo emergir a valorização do elemento lúdico, aspecto reforçado pelo adjetivo "prazerosa" e pela necessidade de motivar os educandos, favorecendo assim o processo ensino-aprendizagem. Renda e Tápias-Oliveira (2007) corroboram nesse aspecto ao explanarem, apoiando-se em Vygotsky, que "o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo". Nossos sujeitos expressam isso, ao dizerem:

### **Sujeito I**

#### **Excerto 82 (Autobiografia)**

*... e atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral, contribuindo para a construção do conhecimento de maneira natural e prazerosa.*

### **Sujeito III**

#### **Excerto 83 (Autobiografia)**

*Buscava sempre ter o máximo de contato com os alunos para assim conhecer sua realidade social, possibilitando a elaboração coletiva de uma metodologia lúdica, alegre e prazerosa ...*

### **Sujeito IV**

#### **Excerto 84 (Autobiografia)**

*Minha linha de ação e pesquisa está centralizada na motivação da aprendizagem, baseando-se na premissa de que tudo o que se faz nessa vida seja para o bem ou para o mal, necessita de motivação.*

### **Sujeito V**

#### **Excerto 85 (Autobiografia)**

*... percebi a importância da arte como elemento motivador no processo ensino-aprendizagem haja vista que, a prática dessa metodologia ludo-pedagógica favoreceu a superação de algumas dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente no ensino da leitura e escrita.*

## **Sujeito VI**

### **Excerto 86 (Autobiografia)**

*... procuro fazer com que os alunos primeiro percebam a importância do ato de ler, desenvolvendo junto com eles atividades prazerosas, porque acredito que o lúdico deverá sempre fazer parte do aprendizado e nessa perspectiva, gosto de utilizar metodologias que despertem o interesse, a curiosidade, a criatividade e principalmente a oralidade.*

Apesar de não termos identificado no texto narrativo o aspecto prazeroso vinculado à prática pedagógica realizada pelo Sujeito II, a questão encontra-se presente no questionário (2º instrumento de pesquisa), no qual perguntamos ao interlocutor sobre como é a formação de leitor dada aos seus alunos. Abaixo o enunciado que reflete a marca identitária da concepção sociointeracionista do Sujeito II:

### **Excerto 87 (Questionário)**

*Procuro mostrar a eles a importância da leitura como uma forma prazerosa para perceber as questões que nos cercam cotidianamente, favorecendo a reflexão sobre a importância da leitura, para assumirem uma postura dialógica e reflexiva sobre seus papéis enquanto seres planetários.*

Em nossa análise observamos traços comuns entre os sujeitos no percurso e dentre eles destacamos o lúdico, o brincar, a magia desempenhando um papel importante para o desenvolvimento do indivíduo; esses elementos, experienciados pelo sujeito enquanto aluno ou como professor, sem dúvida fazem parte de sua prática docente.

Nesse aspecto, torna-se explícita a função do brincar como elemento essencial para a constituição da atividade imaginária, haja vista que por meio do lúdico ocorre a interação

entre a experiência e a fantasia. Dessa forma, a criança constrói noções, tais como as de si mesma e as da realidade, logo, a base de toda atividade criadora é a imaginação que se apresenta de maneira análoga em todos os aspectos da vida cultural e assim, possibilitando o processo de produção artística, científica e técnica.

Rego citando Vygotsky (1995) destaca que as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade, pois é por meio da brincadeira que a criança começa a organizar sua consciência (reflexiva) com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O brincar cria assim uma ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) na criança, compreendendo a área em que as pessoas mais experientes mediam o processo de construção de conhecimento pelo indivíduo. A seguir passamos a apresentar os excertos que tratam do assunto:

### **Sujeito I**

#### **Excerto 88 (Autobiografia)**

*... realização de atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral, contribuindo para a construção do conhecimento de maneira natural e prazerosa.*

### **Sujeito III**

#### **Excerto 89(Autobiografia)**

*Aguardávamos ansiosos os momentos de ouvir as histórias contadas por minha avó como da mula sem cabeça, do boto, da mulher do táxi, da matinta pereira dentre outras;*

#### **Excerto 90 (Autobiografia)**

*Nesses momentos, nossa imaginação e criatividade afluíam e acabávamos fazendo representações de algumas cenas das histórias contadas;*

#### **Excerto 91 (Autobiografia)**

*Tivemos a oportunidade de ter uma infância em que o brincar e o faz-de-conta estavam presentes como elemento motivador de nossas interações; brincávamos de roda, peteca, macaca, adedonha, empinar papagaio, além das longas conversas o redor da fogueira, banhos de chuva...tais práticas aconteciam no quintal, na rua, na sala e até na cozinha de nossa casa situada na 6ª rua de Icoaraci, lugar das lembranças que não poderei esquecer.*



**Sujeito IV****Excerto 92 (Autobiografia)**

... naquele tempo, ela já usava bonecos ou fantoches feitos por ela mesma para divertir a criança;

**Excerto 93 (Autobiografia)**

A casa de D. Maria me parecia um lugar meio encantado...

**Excerto 94 (Autobiografia)**

Com D. Maria desenvolvi o gosto por ler contos de fada, romances, gibis e outras histórias pitorescas desse e esse gosto ainda tenho até hoje; e também foi D. Maria que me fez desejar ser professora, naquele tempo ela me parecia uma fada;

**Sujeito V****Excerto 95 (Autobiografia)**

... as brincadeiras marcaram tanto a minha vida, a de meus primos, vizinhos e amigos a ponto de influenciarem e me acompanharem até o momento de minha inserção profissional;

**Excerto 96 (Autobiografia)**

... e o período da tarde era reservado para fazermos as tarefas da escola e, em seguida, irmos brincar, período esse que era destinado as nossas travessuras, armações e estripulias;

**Excerto 97 (Autobiografia)**

Não importava o local, nas calçadas, na rua ou nos quintais tudo servia de palco para nossa imaginação e criatividade, para variarmos as nossas brincadeiras e essas eram as mais diversas possíveis: pira-alta, pira-ajuda, pira-mãe, pira-cola, pira-cola americana, pira-parede, cemitério, bandeirinha, garrafão, teatro, telefone-sem-fio, corridas, gincanas, casinhas e construções, trinta e um alerta, polícia e ladrão, vôlei ...

**Excerto 98 (Autobiografia)**

Nem mesmo a chuva, por exemplo, nos impedia de brincar ...

**Sujeito VI****Excerto 99 (Autobiografia)**

... me vem bastante claro na minha mente as diversas brincadeiras com os inúmeros amigos de infância.

A partir de tais considerações, observarmos que essas experiências repercutem na maneira de ensinar do professor, situando-os enquanto mediadores do conhecimento ao destacarem os procedimentos pedagógicos envolvendo o uso de instrumentos e signos (vídeo, maquetes, confecção de cenário, produção escrita, o trabalho com gêneros, cartaz). Desse modo, ao adotar tais procedimentos os professores contribuem não só para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em contextos dialógicos, como também para a relação entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 2005), conforme podemos observar nos excertos abaixo:

### **Sujeito I**

#### **Excerto 100 (Autobiografia)**

*... passamos junto com os alunos a construir maquetes, reproduzir o cenário seguido da construção de cartazes sobre o tema e os resultados da pesquisa sobre meio ambiente, culminando com a socialização do trabalho;*

#### **Excerto 101 (Questionário)**

*Costumo oferecer para eles diversas fontes de leitura como: histórias, lendas, contos, poesias, trava-línguas, etc. Gosto de fazer cenários a partir do texto em estudo ou história; costumo também trabalhar textos com letras de músicas e brincadeiras de rodas. (em resposta sobre a formação de leitor dada aos seus alunos).*

### **Sujeito II**

#### **Excerto 102 (Questionário)**

*Como um mediador das descobertas da construção do conhecimento, que usa como fomento nessa dinâmica a leitura e a pesquisa que são bases para a formação do educando (em resposta sobre como o mesmo se vê enquanto professor dos seus alunos).*

### **Sujeito III**

#### **Excerto 103 (Autobiografia)**

*Partindo do princípio de que o aluno é um ser ativo e deve ser estimulado para avançar em suas construções, a metodologia que utilizei contemplava a dimensão lúdica e interativa do processo de construção do saber, propondo situação-problema articulada ao cotidiano.*

**Sujeito IV****Excerto 104 (Autobiografia)**

*... buscando compreender o universo de cada um e o que faz crianças terem ritmos de aprendizagem tão diferentes;*

**Excerto 105 (Autobiografia)**

*... os conteúdos das disciplinas precisam ser dados e mediados de uma forma alegre e sem opressão.*

**Sujeito V****Excerto 106 (Autobiografia)**

*Ministro, no núcleo, a oficina de Expressão corporal, trabalhando com jogos recreativos, teatrais, cantados e também trabalho no horário contrário com séries iniciais (Ciclo Básico I).*

**Sujeito VI****Excerto 107 (Autobiografia)**

*Neste contexto, utilizo a música, que além de alegre, fácil e divertida, faz parte de todos os momentos da vida do ser humano ...*

A questão da relação entre pensamento e linguagem nos remete às práticas do ensino da leitura e às diferentes estratégias utilizadas pelos sujeitos no sentido de viabilizá-la. Nesse processo a leitura é descrita como atividade prazerosa, essencial para o desenvolvimento do educando, conforme podemos verificar no enunciado produzido pelo Sujeito I quando se refere ao seu trabalho com a leitura:

**Sujeito I****Excerto 108 (Autobiografia)**

*... Penso, a partir de tal afirmação, que as questões com as quais me defronto, as respostas estão em meu cotidiano, na minha necessidade de buscar resolver os problemas de sala de aula. Para isso foco meu trabalho no ensino e aprendizagem da leitura por considerá-la primordial.*

O Sujeito I evidencia o caráter valorativo da leitura ao considerá-la "primordial".

Tápias-Oliveira justifica que:

A valoração, ou ponto de vista, como diz Bakhtin, está envolvida na prática da formação de professores. Essa prática ocorre porque é valorizada pelos outros membros do grupo social que a detêm — logo ela continua e se perpetua com o passar dos anos. O olhar, o ponto de vista, a valoração que o professor formador faz sobre um ou outro item do contexto faz a diferença (2006, p. 203).

Vejamos como a leitura é percebida pelos demais sujeitos:

## **Sujeito II**

### **Excerto 109 (Questionário)**

*A partir do momento que temos a leitura como um prazer, deleite, descoberta, temos entendimento do que nos cerca e adquirimos formação intelectual (em resposta ao questionário sobre o que é para o sujeito ser um bom leitor);*

### **Excerto 110 (Questionário)**

*Procuro mostrar a eles a importância da leitura como uma forma prazerosa para perceber as questões que nos cercam cotidianamente, favorecendo a reflexão sobre a importância da leitura, para assumirem uma postura dialógica e reflexiva sobre seus papéis enquanto seres planetários (em resposta sobre como é a formação de leitor dada aos seus alunos);*

## **Sujeito III**

### **Excerto 111 (Questionário)**

*Um bom leitor é alguém que tem o hábito de leitura como algo essencial a sua vida. Um bom leitor quer sempre ler mais e mais; isso lhe dá prazer e lhe completa (em resposta sobre o que é para o sujeito ser um bom leitor);*

### **Excerto 112 (Questionário)**

*Alguém que sabe que o conhecimento é algo inesgotável e a leitura lhe serve como porta para esse conhecimento. Quem lê e consegue compreender o que lê está sempre aprendendo e trocando informações e conhecimentos (em resposta sobre como o sujeito se vê como aprendiz pela/da leitura).*

## **Sujeito IV**

### **Excerto 113 (Questionário)**

*É aquele que consegue fazer da leitura instrumento de crescimento: amadurecimento pessoal e profissional e também, de lazer (em resposta sobre o que é para você ser um bom leitor).*

## **Sujeito VI**

### **Excerto 114 (Autobiografia)**

*... procuro fazer com que os alunos primeiro percebam a importância do ato de ler, desenvolvendo junto com eles atividades prazerosas, porque acredito que o lúdico devesse sempre fazer parte do aprendizado e nessa perspectiva, gosto de utilizar metodologias que despertem o interesse, a curiosidade, a criatividade e principalmente a oralidade.*

Inferimos que ao descreverem em sua narrativa a cenografia na qual desenvolvem de forma específica o ensino da leitura e da escrita, os sujeitos adotam uma estratégia na tentativa de legitimar seu enunciado e convencer seu leitor (MAINGUENEAU, 2001), da imagem que projeta para si, que pensa ou deseja ter. Nessa perspectiva, os sujeitos apresentam não só a concepção teórica que buscam embasar a ação docente, como também destacam os projetos de trabalho, as atividades com gêneros no ensino da leitura, uso de jornal em sala de aula, atividades de pesquisa e ênfase no elemento lúdico. Entendemos que os sujeitos evidenciam as características de suas práticas consideradas de sucesso, de acordo com os parâmetros curriculares Nacionais - PCN e as teorias discutidas neste estudo.

Observemos, nos excertos abaixo, os *ethé* dos professores, ou seja, em que imagens eles se fiam, pois, segundo Maingueneau (2001, p.97), "por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador". O *ethos* reflete segundo o autor baseando-se em Barthes:

os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar (...) O orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: "eu sou isto, eu não sou aquilo" (2001, p.98).

Vejamos os excertos a seguir:

## **Sujeito I**

**Excerto 115 (Autobiografia)**

*A partir desse tipo de trabalho que desenvolvo, me considero uma boa professora e embora entenda que ninguém é 100%, sempre reflito sobre o que devo fazer para melhorar ainda mais o aprendizado de meus alunos ...*

**Sujeito VI****Excerto 116 (Autobiografia)**

*... posso me considerar boa professora; isso pelo fato de grande parte das crianças com quem já trabalhei apresentarem bom desempenho nas séries seguintes, assim como ouvir elogios por parte dos colegas de trabalho em relação aos trabalhos desenvolvidos e comentários de que sou uma boa educadora, mas sei que preciso melhorar cada vez mais.*

Nessa perspectiva, tanto o Sujeito I, como o Sujeito VI refletem uma imagem positiva de si em relação ao ser professor. Ambos expõem a consciência da inconclusão (FREIRE, 1996). A seguir, vejamos como isso se dá:

O Sujeito I ao expressar que "ninguém é 100%", estabelece um limite, uma meta a ser perseguida e dessa forma expõe a necessidade do processo de construção do conhecimento, do aprender contínuo, refletindo o *ethos* do aprendiz;

Embora o Sujeito VI fie-se na imagem positiva do ser professor construída a partir dos elogios que recebe, o marcador lingüístico "mas" utilizado no fragmento "mas sei que preciso melhorar cada vez mais", indica seu processo de reflexão, as vozes conflitantes, a consciência de seu inacabamento.

Ao reforçar sua linha de ação frente à turma de aceleração, o Sujeito III exprime orientar-se pelo pressuposto sociointeracionista ao vincular sua prática com os interesses e necessidades do educando, o que faz emergir nesse contexto o *ethos* de agente de letramento, segundo Tápías-Oliveira (2006), ao se referir ao pensamento de Kleiman:

### **Sujeito III**

#### **Excerto 117 (Autobiografia)**

*... sempre procurei mostrar aos professores a importância de uma prática pedagógica significativa que partisse do interesse e das necessidades dos alunos, visando motivá-los e despertando neles a vontade de superar suas limitações;*

#### **Excerto 118 (Autobiografia)**

*... e a partir desse incômodo passei a desenvolver uma proposta no sentido de atender as necessidades dos alunos, promovendo a valorização da experiência extra-escolar e o resgate da auto-estima.*

Nesse aspecto, os enunciados destacados acima, refletem a questão da agência de letramento, conceito que expressa de acordo com Tápias-Oliveira (2006) referenciando-se nas idéias de Holland et. al, a capacidade das pessoas de agirem de forma autônoma em seus mundos, logo, refletindo na formação identitária do sujeito.

Por sua vez, o Sujeito IV, inicialmente, reflete a imagem social construída ideologicamente (MOITA LOPES, 2006a) da professora primária com características voltadas para o ensino das primeiras letras sem, contudo ser valorizada ou ter *status* profissional ao empregar o termo "professorinha" que, ao ser utilizado com aspas, nos possibilita segundo Maingueneau (2001) a liberação da interpretação do que foi dito, com interpretações múltiplas, as quais "o autor não pode prever". Vejamos o que ele diz:

### **Sujeito IV**

#### **Excerto 119 (Autobiografia)**

*... Alguém finalmente, lembrou das "professorinhas" (algumas pessoas nos chamavam assim) e me deu essa oportunidade ímpar (com preço acessível), de conseguir minha formação superior;*

#### **Excerto 120 (Autobiografia)**

*Continuo minha trajetória. Diariamente estou aprendendo, com vivências, com leituras, com meus colegas, com meus alunos, enfim com a vida!*

### **Excerto 121 (Autobiografia)**

*Ainda cobro disciplina, mas enfatizando regras de convivência; os conteúdos das disciplinas precisam ser dados e mediados de uma forma alegre e sem opressão.*

Observamos que essa imagem altera-se no momento em que o interlocutor tem acesso ao letramento acadêmico, tornando-se seguro e, dessa maneira, construindo uma imagem positiva de si, ao fiar-se no *ethos* de eterno aprendiz. A circunstância temporal marcada pelo advérbio "ainda" como já explicamos, reflete a imagem que ele tem da professora D. Maria "competente e disciplinada" (citada na narrativa 15 vezes), que se compõe com a imagem de força, liberação e aprendizagem continuada. São as múltiplas identidades que afloram, mesmo que contrastantes, no sujeito. Tápias-Oliveira (2006, p. 148) explica que isso se dá "numa orquestração em que a coexistência da multiplicidade traduz o mais humano da bricolagem que fazemos durante nossa construção".

Em resposta ao questionário sobre a imagem de si enquanto professor de seus alunos, o Sujeito V posiciona-se simetricamente em relação ao educando, vendo-o como sujeito do processo no contexto da sala de aula:

### **Sujeito V**

#### **Excerto 122(Questionário)**

*Enquanto professor me vejo não só como educador, mas como um aluno a mais na sala de aula onde procuro também compartilhar, transmitir conhecimentos, dividir idéias, somar aprendizado e acrescentar fatos, noções e questões que julgo corretas para a formação e troca desses outros "alunos-colegas".*

Dessa maneira, o enunciado exprime a figura do educador como ser solidário, idéia que contrasta com a visão de conhecimento enquanto há algo a ser transmitido. Nesse contexto, Freire (1989, pg. 17) nos alerta que o "educador como quem sabe, precisa reconhecer (...) que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído,



terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui". Concluimos que esse aspecto evidencia as contradições sobre a formação do professor, que ocorrem sob a perspectiva da escola tradicional, que ao desconsiderar o sujeito enquanto indivíduo que pensa e sente, implica em seu processo identitário conforme nos esclarece Renda e Tápias-Oliveira (2007) referenciando-se em Woodward para quem

...as relações sociais e culturais nas quais os indivíduos (entenda-se, a escola) se inserem, os (a) restringem (2000, p. 19). As posições do professor e do aluno, na escola tradicional, estão, assim, fixadas, dadas e vêm trazendo à educação e à sociedade a fragmentação de saberes e de seres...(p. 308)

## 4. DISCUSSÃO

*As abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação.*

*António Nóvoa*

A formação do profissional docente perpassa por uma prática contínua de reflexão acerca de sua ação, que segundo Nóvoa (2007) referenciando-se em Smyth, "incidem diretamente sobre a problemática da inovação, baseando-se em dispositivos de investigação-ação colaborativa ou em grupos de formação-ação participada" (p. 23). Nesse sentido, entendemos que nas práticas discursivas construímos não só conhecimentos como também nossas identidades que refletem formas de valorar, crenças e concepções, que se alteram de acordo com a posição e tipo de relação social que estabelecemos em circunstâncias histórico-culturais (MOITA LOPES, 2006a).

Nessa perspectiva, os textos autobiográficos nos possibilitou descortinar o processo de construção identitária docente e dessa forma percorrer os itinerários pelos quais cada um se tornou professor. Entendemos que as narrativas permitem investigar, a partir das múltiplas experiências desses profissionais (formação inicial e continuada, processos interativos, experiência docente etc.), os aspectos relevantes da dimensão pessoal e subjetiva dessa construção; os relatos passam, assim, a serem considerados instrumentos de formação, pois servem aos sujeitos como objeto de reflexão, contribuindo para o ressignificar a prática docente.

Entendemos que, ao problematizar os relatos dos professores, elemento básico das identidades, por retratarem histórias de vida, conseguimos captar momentos existenciais

significativos dos sujeitos. Esses momentos, ao serem reconstruídos, fornecem, segundo Moita Lopes (2006a, p. 65) referenciando-se nas idéias de Schiffrin, um auto-retrato elaborado, via discurso, e com isso é possível investigar, por meio da análise da materialidade lingüística, as marcas que envolvem a questão da constituição identitária do professor e sua relação com práticas de letramento.

Após a discussão dos dados, passamos a responder ao objetivo da pesquisa e às perguntas de pesquisa:

*OBJETIVO DA PESQUISA: identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o sucesso ou insucesso do professor de leitura, bem como confrontar a relação entre seus propósitos e a forma de agir docente, suas crenças e valores.*

Identificamos as marcas lingüísticas que evidenciam o sucesso do ensino de leitura dos sujeitos desta pesquisa, pela análise dos enunciados em que constam as circunstâncias nas quais essa prática ocorre. O Sujeito II não deixou evidente essa questão em seu relato, haja vista a ausência de elementos que explicitem as estratégias adotadas em seu cotidiano no ensino da leitura e escrita.

De acordo com nosso aporte teórico, entendemos que práticas vinculadas às necessidades do aluno, isto é, práticas de letramento como o "uso do jornal em sala de aula, produção textual, atividades de iniciação a pesquisa e realização de atividades lúdicas, contação de estórias, produção coletiva a partir da realidade dos alunos", bem como o fato do professor proporcionar um ambiente em que as relações interpessoais sejam pautadas pela afetividade e valorização das experiências extra-escolar dos seus alunos, permitem ao professor contribuir para o desenvolvimento da competência lingüística dos educandos.

No texto autobiográfico dos Sujeitos I e VI, o caráter lúdico das atividades pautadas na perspectiva sociointeracionista e as atividades produzidas remetem o interlocutor ao contexto de práticas de sucesso, como podemos observar nos excertos de número 9 e 73.

Em relação ao Sujeito I, destacamos também, a frequência com que realiza o trabalho com gêneros que implica vincular o uso da escrita com as práticas sociais (KLEIMAN, 1995), em resposta ao questionário sobre como é a formação de leitor dada aos seus alunos:

### **Sujeito I**

#### **Excerto 124 (Questionário)**

*Costumo oferecer para eles diversas fontes de leitura como: histórias, lendas, contos, poesias, trava-línguas, etc. Gosto de fazer cenários a partir do texto em estudo ou história; costumo também trabalhar textos com letras de músicas e brincadeiras de rodas.*

As marcas dos enunciados do Sujeito III demonstram que o sucesso de sua prática vincula-se à afetividade, expresso pelo emprego dos adjetivos "lúdico", "alegre", "prazerosa". Entendemos que esse aspecto proporciona um envolvimento dos alunos por contemplar também a dimensão do *sentir* e, nesse sentido, Renda e Tápias-Oliveira, esclarecem:

Se passamos a entender, como educadores, que temos de mudar nossa forma cultural de ser e de agir no mundo escolar, que temos de mudar nosso modo social de entender os alunos, não só como sujeitos pensantes, mas também como sujeitos *que sentem*, isso implica uma mudança cultural e social de posicionamento do *ser professor* (2007, p. 309).

Podemos verificar que a afetividade, enquanto elemento impulsionador do ensino-aprendizagem faz-se presente na ação pedagógica do Sujeito IV que se posiciona enquanto mediador do conhecimento. De acordo com a abordagem vygotskyana, mediador é aquele que problematiza as questões, possibilitando ao educando ir em busca do conhecimento, logo, essas marcas evidenciam que o interlocutor realiza práticas de sucesso (extrato nº 66).

A realização de uma prática diferenciada no ensino de leitura e escrita, por interagir com a arte, permite considerarmos a importância da atividade de caráter estético para o sucesso da prática do Sujeito V, uma vez que a linguagem artística, ao mediar essa proposta, possibilita ao interlocutor trabalhar o pensar e o sentir (RENDA E TÁPIAS-OLIVEIRA, 2007), conforme podemos verificar a seguir e no excerto de número 85:

### **Sujeito V**

#### **Excerto 125**

*Assim, passei a teorizar sobre minha prática e nesse processo de construção, compreendi que a aplicabilidade desses jogos, principalmente os teatrais motivava os alunos – motivação essa bastante perceptível, tamanho era o interesse, a dedicação e a empolgação dos mesmos – nessa e nas demais atividades escolares, ou seja, estimulava-os a produzirem, criarem, e desenvolverem sua expressão oral e escrita.*

Nesse contexto, o Sujeito V ao posicionar-se como aquele que está atento às necessidades do aluno, reflete um agir docente que vincula sua prática com os interesses do educando, promovendo um ensino contextualizado com reflexos significativos para a formação do educando. Assim, concordamos com Renda e Tápías-Oliveira (2007) citando Vygotsky, que destacam "...todo conhecimento deve ser *antecedido* de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de *ponto de partida* a qualquer trabalho educativo" (2004, p. 145, grifo nosso)".

*1ª PERGUNTA DE PESQUISA: Qual a imagem que os professores apresentam do ser professor?*

Para o Sujeito I, a imagem do ser professor é aquela em que o educador reflete o compromisso com o ofício docente: zelar pela aprendizagem de seus alunos. Podemos perceber isso no excerto de número 63.

O Sujeito II exprime a imagem do ser professor atrelada a um Argumento de Autoridade (Morin) e ao que esse autor sugere: uma experiência de abrir portas e janelas para o saber, sem medo de desafios, conforme excerto de número 64.

Em relação ao Sujeito III, retrata o caráter vocacionado da prática do magistério, expressando uma imagem ingênua e romântica do ser professor, uma imagem "de encantamento" (excerto nº 65): "estava encantada com o curso, com as disciplinas, com os professores e principalmente com as amigadas que ali consegui fazer e que permanecem até hoje". Essa imagem do encantamento é também expressa pelo Sujeito V, quando diz (excerto nº 67): "Destaco que esse período foi marcante na minha vida por ter tido o prazer de estudar com professores como Ana Mae Barbosa, Edmir Perroti, Zahira Souki e Antonieta Cunha; participar das aulas ministradas por tais professores (que até então só conhecia pelos livros que lia) foi como um "encanto", uma espécie de "feitiço" realizado em minha profissão".

É interessante observar a presença do fantástico no relato desses sujeitos, sempre com uma conotação positiva. Parece que o imaginário do folclore local, com suas lendas e visões, permeia o vocabulário dos sujeitos, que nos deixa caprichosas marcas lingüísticas. Essas marcas remetem ao *ethos* de uma experiência fascinante, um encanto, que tira as pessoas de seu lugar comum e as projeta, fiando-se em uma imagem quase não real, mas muito positiva do ser professor, do convívio escolar e da aprendizagem. A busca pelo conhecimento faz refletir, também, a imagem do ser professor, construída pelo Sujeito II (excertos de nº 16, 17, 18, 19 e 20), que vai se realçando de acordo com os movimentos realizado pelo interlocutor em seu processo de letramento acadêmico com seus efeitos: O primeiro efeito realizado por sua professora "Conceição Abraçado"; o segundo efeito "realizado pelo olhar atento e admirador de minha professora de língua portuguesa"; o terceiro efeito "aconteceu o terceiro *efeito*, em 1994 ao prestar exame vestibular para o curso de Educação Básica" e o quarto efeito caracterizado pelo "conhecimento e a necessidade de

expandi-lo em função do outro e para o outro", que são etapas de que ele se lembra e reconta facilmente – algo talvez já elaborado ao longo de sua vida.

Outro Sujeito é o IV que expressa no excerto "...deu-se com a minha entrada na Rede Municipal de Ensino de Belém; E, foi na UVA – minha querida UVA! – que tive as experiências mais agradáveis; continuo minha trajetória. Diariamente estou aprendendo..."

Na seqüência o Sujeito VI apresenta (excertos de número 48, 49, 50): "...me vem bastante claro na minha mente as diversas brincadeiras com os inúmeros amigos de infância"; "...depois que cresci..."; "Só fiz o magistério treze (13) anos depois..."; "Foi só quando entrei para trabalhar no ensino público".

Independentemente das marcas utilizadas, é interessante observar que a percepção de tempos, de ações no tempo, fazem com que os sujeitos se flagrem em construção profissional, iniciada há tempos. Mesmo que as práticas tenham sido mais "tradicionais", ou dentro do que Kleiman (1995) define, identificadas como pertencentes ao modelo autônomo de letramento, elas foram especiais para esses sujeitos. O *ethos* em que eles se fiam é de um passado de boas lembranças, de conquistas, de pessoas que se importavam, que faziam a diferença.

O Sujeito V, ao expressar em seu discurso o *ethos* de uma pessoa dinâmica, inquieta, no sentido de realizar uma prática inovadora (por trabalhar com jogos teatrais; excerto 106), fia-se no *ethos* (MAINGUENEAU, 2005) não de uma imagem corporificada, mas na imagem da própria criação: ele se encontra como profissional na arte, no teatro e constitui-se professor por esse caminho. Ele fala: "Foi nesse contexto que me reconheci como alguém capaz de educar e ensinar por meio de uma metodologia centrada nos jogos". A arte, a cultura teatral fizeram seu caminho profissional, até chegar, em sua construção profissional à "cursar programa de pós-graduação stricto-sensu em Ciência da Educação".

Entendemos que o exercício reflexivo da produção autobiográfica tem a finalidade de oportunizar ao sujeito, por meio de um recorte de suas memórias, relatarmos o percurso de sua vida, reinterpretando os fatos, as circunstâncias e as relações com vistas a compreender esse processo de formação. Para Moita Lopes (2006a, p. 64), "isso quer dizer que ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores ...". Esse aspecto é relevante por nos auxiliar entender a natureza contraditória das identidades, pois segundo o autor acima citado, essa característica emerge de acordo com nossa forma de agir e de nos posicionarmos nas práticas discursivas (MOITA LOPES 2006a, p. 62). Portanto, nesse processo de construção que se realiza em contextos sociohistóricos, as identidades vão se configurando como "abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas" (HALL 2003, p. 46), por envolver significados em relação a nossas crenças, valores, concepções de mundo que estão em constante processo de reelaboração, conforme interagimos na vida social. Nesse sentido, buscamos responder a próxima questão que norteia a produção deste estudo:

*2ª PERGUNTA DE PESQUISA: Há contradições no discurso do professor em relação a seus propósitos e sua forma de agir? Em que momento? Indicam o quê?*

Ao produzirem significados via linguagem, os sujeitos refletem a questão ideológica que permeia as relações sociohistóricas, implicando nas formas de representação da realidade. Assim podemos constatar que o sujeito, contradizendo-se é, contudo coerente com a questão da identidade compreendida por nós por não ser una, indivisível, mas sim múltipla, e por vezes, até contraditória.

Conforme já comentamos na análise, o Sujeito VI fia-se na imagem que os outros têm/fazem dele para se colocar profissionalmente como um bom profissional. Nesse fato, há



uma contradição entre o saber que se é bom profissional e poder admitir para os outros que se é.

Verificamos o aspecto contraditório, também, no momento em que o Sujeito I se posiciona enquanto leitor e desqualifica sua leitura (excerto nº 53), mesmo estando consciente do valor da leitura para seu processo de formação (excerto nº 108).

Essa questão se faz presente também no texto autobiográfico do Sujeito VI (excertos de nº 68 e 86) ao expressar que a leitura é necessária para o exercício docente e citar os gêneros que gosta de ler (contos, romances, crônicas); em seguida, emprega o marcador lingüístico "mas", para destacar sua necessidade de desenvolver o hábito da leitura, haja vista não se considerar uma "boa leitora" de "livros pedagógicos", aspecto presente na narrativa.

Em relação ao Sujeito III, observamos o contraste na resposta ao questionário – instrumento aplicado com objetivo de complementar os dados fornecidos na autobiografia – sobre como o mesmo se vê enquanto professor de seus alunos. Assim, o interlocutor se posiciona enquanto "mediador" do conhecimento, contudo evidencia a imagem construída de aluno como um ser passivo, expresso pela expressão "(...) como alguém que está ali esperando o conhecimento (...)" conforme enunciado a seguir:

### **Sujeito III (Questionário)**

#### **Excerto 126**

*Eu vejo o aluno como alguém que está ali esperando o conhecimento de forma sistematizada e por isso temos que realmente ensinar nossos alunos da melhor forma que pudermos, onde cada minuto e recurso devem ser aproveitados. Me vejo sempre como um mediador e estimulador do processo de ensino aprendizagem (em resposta sobre Como se vê enquanto professor dos seus alunos).*

Inferimos que essa idéia reflete o aspecto ideológico (BAKHTIN, 2006), que implica nas crenças que nos constitui, fazendo emergir o *ethos* da professora, zelosa, que ajuda os

alunos, imagem construída pelo sujeito, talvez, nos primeiros anos de escolaridade (excerto nº 22)

Apontando na mesma direção do Sujeito III, percebemos, no questionário sobre como o Sujeito V se vê enquanto professor de seus alunos, que embora ele se posicione como aprendiz — ao se considerar como mais um "aluno" em sala, socializando saberes —, evidencia o *ethos* do professor enquanto detentor do saber, quando diz "Enquanto professor me vejo não só como educador, mas como um aluno a mais na sala de aula onde procuro também compartilhar, transmitir conhecimentos, dividir idéias, somar aprendizado e acrescentar fatos, noções e questões que julgo corretas para a formação e troca desses outros "alunos-colegas".

Essas contradições são comuns em sujeitos que se expõem com honestidade (fato semelhante foi constatado por Tápias-Oliveira 2006, p. 145-151). Revelam a não homogeneidade existente em todas as pessoas, as identidades contraditórias que emergem no momento em que o sujeito desloca-se no mundo social, produzindo sentidos ao posicionar-se.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem autobiográfica possibilitou-nos, por meio dos textos produzidos por seis (06) professores, um entendimento dos significados relativos à constituição do ser professor, de sua identidade profissional. Nesse sentido, a análise das narrativas propiciou-nos realizar um fazer reflexivo, pois na medida em que íamos ampliando nosso olhar sobre o processo de construção identitária dos docentes, passamos a compreender melhor o outro, a nos identificarmos com os Sujeitos e dessa forma, a nos percebermos mais, tornando-nos assim mais conscientes.

Nesse sentido, construímos diversas pontes com a realidade, com o conhecimento, com nosso passado, ao rememorarmos os eventos vividos, compreendendo que o que fazemos ou dizemos está, em diversos momentos, atrelado ao passado. Coracini (2007, p. 9) destaca que "a memória, portanto o interdiscurso são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem", com o que concordamos.

A importância do outro, das relações que estabelecemos, do contexto em que nos situamos implica nossa forma de ver e agir no mundo e, nesse universo, sobressai a figura do professor e sua importância para que o aluno acredite em si, desenvolva sua auto-estima e dessa maneira desperte em si seu verdadeiro eu, para realização dos seus desejos, para que ele se sinta capaz.

Nesse aspecto, o professor passa a ser muito mais que um modelo, tornando-se uma referência para a construção identitária. Assim, nos referenciamos em Tápias-Oliveira (2006) quando fala sobre a imagem do professor formador e sua importância:

Essa imagem pode, sim, ajudar os sujeitos a se posicionarem, a não terem medo de externar seu pensamento, a não sentirem necessidade de preservar sua face, a falar e a ouvir e, mais importante, pode servir de guia, de mediador dirigindo o olhar do aluno para si mesmo, para o outro, para o diálogo, para o debate, para os saberes, para a prática profissional do especialista, para a crítica, para o *profissional do futuro*, para novos valores, para outras intenções (p. 195-196).

Em nossa análise compreendemos a importância de *olhar* e *ver* as marcas lingüísticas indicativas de personalidade, de mudança, de formação profissional que evidenciam pontos de vista, expressam visões de mundo, bem como o processo pelo qual os sujeitos constroem conhecimento ao interagir dialogicamente. Os enunciados analisados refletiram a questão das incertezas, dos encontros dos sujeitos com a profissão docente, do aspecto contraditório, pois ser contraditório faz parte de ser humano assim como ser honesto também; essa dinâmica do processo de construção identitária presente nos enunciados, remete-nos, novamente, a Tápias-Oliveira (2006) quando explana sobre a questão dialética dos enunciados:

A dialética instaura-se justamente por essa possibilidade de os enunciados poderem ser compreendidos em espelhamento (havendo reflexo, igualdade no entendimento) ou não (havendo distorção, refração, desvio, múltiplas leituras) quando compartilhado (p. 70).

Portanto, ao percebermos as verdades dos sujeitos em seus enunciados, expressamos nesse momento nossos agradecimentos a esses companheiros de jornada, que por compartilhar conosco dos mesmos sonhos e ideais, abriram suas vidas para que pudéssemos estudar mais e aprender sobre o fazer-se professor e, dessa forma, contribuíram de forma significativa para a realização deste estudo.

A partir das narrativas, compreendemos a importância de programas de Formação Continuada de qualidade, que oportunizem ao professor, por meio do processo reflexivo, perceber seu *ethos*; seus *ethé*: imagens poderosas, mas que nem sempre temos consciência, haja vista que o processo de conscientização, segundo Freire (1996), "...é natural ao ser que inacabado, se sabe inacabado" (p. 23). Dessa forma, compreendemos que o professor, ao tomar consciência de seu inacabamento, tem a possibilidade no momento — se for a sua

vontade — de fazer suas escolhas enquanto ser autônomo e lançar-se num processo permanente de busca. Para o autor em questão, esse aspecto fundamenta a educação enquanto processo permanente.

Nessa perspectiva, fizemos nossas escolhas no momento em que assumimos o desafio de realizar esta pesquisa com todas as suas implicações para nossa formação pessoal e profissional, processo esse caracterizado por crises, rupturas, que favoreceram a reformulação de nossas concepções e crenças, acenando com novos direcionamentos para o nosso percurso docente. Assim o Mestrado em Linguística Aplicada nos oportunizou uma experiência significativa para nossa própria constituição identitária, pois, à medida que íamos participando das aulas, tendo acesso a teorias de outros campos de conhecimento, sentíamos-nos fascinadas e felizes por estarmos vivenciando esse momento de formação, e refletimos como é bom ter oportunidade de continuar aprendendo.

O contato com outras formas de cultura, ocasionado por nossas viagens para fora de nosso estado do Pará, as relações construídas ao longo dessa etapa de formação, marcaram-nos significativamente; já outros aspectos como a distância de casa, as aflições com prazos de apresentação e entrega de trabalhos, a ausência junto às pessoas que nos são queridas, nada disso foi suficiente para que desistíssemos desta jornada. Esses fatores só serviram para que compreendêssemos que a aprendizagem real faz a diferença para se entender e entender o outro.

A partir desses olhares que passaram a nos constituir, agradecemos aos colegas pela parceria, pelo companheirismo, por dividirem as angústias e também pelos momentos que significaram saltos qualitativos no nosso processo de desenvolvimento. Agradecemos a todos os professores do curso de Mestrado em Linguística Aplicada que aceitaram o desafio de se deslocar para outro contexto, outra região no sentido de contribuir para a construção do nosso

conhecimento e nosso agradecimento à nossa professora orientadora, que nos auxiliou nesse percurso de formação profissional e de produção acadêmica.

Nessa perspectiva, ao nos constituirmos pelo olhar do outro, de colegas e professores, que se tornaram referência para nossa constituição identitária, percebemos a importância do processo de interação. Terminamos nosso trabalho com um dizer de Freitas (1997, p. 320) sobre esse processo por que passamos e que nos possibilitou sermos *mais*:

... sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José Milharezi. *Professores de ensino superior: características de qualidade*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2001.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.

ARROYO, Miguel. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. Revista Educação & Sociedade, vol. XX, n° 68, dez. 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. Nova York: Routledge, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalhos em Lingüística. Campinas, (23): 55-69, Jan./Jun. 1994.

CELANI, M<sup>a</sup> Antonieta Alba. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M<sup>a</sup> Antonieta Alba (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 19-34.

CORACINI, Maria José. *A Celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e Identidade do(a) professor(a) de Português. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 239-255.

CUNHA, M<sup>a</sup> Angélica Furtado da; SOUZA, M<sup>a</sup> Medianeira. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DANTAS, Heloysa; LA TALLE, Yves de & OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1991. p.108

\_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2003.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 119.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1991. p.110.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Unicamp, 1997.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional*. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas, SP: 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE JR., William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998.

JODELET, Denise. *As representações Sociais*. EDUERJ: RJ, 2001.



KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. p. 98.

KLEIMAN, Ângela. A construção das identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 267-302.

\_\_\_\_\_; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. *SCRIPTA*. Vol. 5, nº 10, jul/dez 2002, p. 32-33.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Leitura: teoria e Prática*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. 232 p. 173- 203.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática de escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, M<sup>a</sup> Cecília Camargo e ROMERO, Tânia Regina de Souza. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: Atividades na formação Crítica - Reflexiva de Professores. In: BÁRBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro (Org.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 131-165.

MAGALHÃES, M<sup>a</sup> Cecília Camargo. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 68-92.

\_\_\_\_\_. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. *Os novos pensadores da educação*. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p.23.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira – inglês*. Campinas-SP: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 6ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução*. Delta. Vol. 10, n.2. São Paulo: PUSP, 1994. p. 329-338.

\_\_\_\_\_; CAVALCANTI, M. *Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. Trabalhos de Lingüística Aplicada, v. 17, p. 133-141, 1991.

MONTENEGRO, Antonio Torres. A invenção do olhar. In: VON SINSOM, Olga R.M. (Org.). *Os desafios contemporâneos da história oral*. UNICAMP/ CMU. Campinas, SP: 1997.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto, 2007. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

PINHEIRO, Petrilson A. *A narrativa autobiográfica num programa televisivo religioso: um meio de (re)construção sócio-discursiva de gênero e masculinidades*. Revista Entrelinhas, São Leopoldo (RS). Ano, III n° 2, jul/dez 2006. Disponível em <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=3>>, 2008.

PONTECORVO, Alice. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

RENDA, Vera Lúcia B.; TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. Primeiro a obrigação e depois a devoção? In: SILVA, Elisabeth; UYENO, Elzira; ABUD, Maria José (Org.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté, SP: Cabral Editora, 2007.

ROJO, Roxane. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 132-171.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. *Narrando a Constituição de Professores de Inglês*. Anais do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Gramática e Construção de Significados*. Revista Claritas, v. 10, no.1, PUC/SP 2004b.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.

SILVA, M. Elson. *Um estudo etnográfico de uma alfabetizada e sua relação com o letramento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNB, 2002. p.123.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Poços de Caldas-MG: 26ª Reunião da ANPED, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.125.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984. p. 209.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor*. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, São Paulo: 2006.

VIEIRA, Josenia A.; KLEIMAN, Ângela. O Impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (internet). In: CORACINI, Mª José; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Izabel (Orgs.). *Práticas Identitárias: Língua e discurso*. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2006. p. 119-132.

VYGOTSKY, Liev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## **ANEXO 1**

### **AUTOBIOGRAFIAS**

#### ***SUJEITO I***

*É com muito carinho e dedicação que farei um breve comentário em relação a minha trajetória acadêmica:*

*A aprendizagem é um processo contínuo, só que tem momentos da vida que ela se efetiva com mais intensidade e eu me lembro muito dos meus primeiros anos nas séries iniciais de 1ª a 4ª série, não tive oportunidade de cursar a educação infantil, o que me causou grandes dificuldades na aquisição da leitura e da escrita na 1ª série. Mas com a ajuda dos meus pais e da minha primeira professora Eunice Catarina – muito radiante por sinal, superei esta etapa. Considero ainda que a ajuda dos professores é de fundamental importância para que a criança tenha confiança e sucesso em sua aprendizagem, pois segundo Demo (2004), "ser professor é cuidar que o aluno aprenda". Ao fazer uma reflexão sobre tal citação, percebemos que não devemos nos descuidar da aprendizagem do aluno.*

*Iniciei a minha carreira profissional como vendedora e caixa de uma loja de departamentos. Mas isso passou a dar-me uma inquietação, pois não tinha descanso e também achava que não era o que eu queria, entendia que podia ir além e correr atrás dos meus objetivos. Uma vez que desde a 1ª série (no antigo primário), admirava a Orientadora da escola onde estudava, e a partir daí, pensava que um dia seria uma Orientadora educacional. Assim deixei de trabalhar em loja e fui fazer vestibular para Pedagogia – habilitação Orientação educacional, passei a adorar o curso que veio complementar meus estudos no antigo 2º grau, magistério; ao me identificar com a função, passei a gostar de ser professora.*

*Durante a graduação o que mais me marcou foi o fato de minha professora de Psicologia de Aprendizagem ser muito radical, só depois compreendi que ela queria o nosso sucesso, e assim mudei meu conceito em relação a essa professora, passando a gostar dela e considerá-la uma excelente profissional. Pessoas que fizeram parte de minha vida na cidade onde eu morava e o fato de ser professor ser considerado status social, logo uma pessoa respeitada mesmo ganhando pouco, contribuíram para minha escolha profissional. Não posso deixar de citar minha diretora Nilma que contribuiu muito com meu crescimento profissional e embora não esteja mais na direção, continua tendo um papel especial para mim por me dar ótimas orientações em relação à melhora de minha prática pedagógica.*

*Ao longo de minha carreira no exercício docente, procuro investir na formação continuada participando de eventos acadêmicos, o que me permitiu conhecer e desenvolver práticas consideradas de sucesso como: uso do jornal em sala de aula, produção textual, atividades de iniciação a pesquisa e realização de atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral, contribuindo para a construção do conhecimento de maneira natural e prazerosa.*

*Lembro de uma de minhas experiências relacionada à prática de leitura em que ao assistirmos em sala de aula um vídeo sobre o meio ambiente, passamos junto com os alunos a construir maquetes, reproduzir o cenário seguido da construção de cartazes sobre o tema e os resultados da pesquisa sobre meio ambiente, culminando com a socialização do trabalho.*

*A partir desse tipo de trabalho que desenvolvo, me considero uma boa professora e embora entenda que ninguém é 100%, sempre reflito sobre o que devo fazer para melhorar ainda mais o aprendizado de meus alunos? Como fazer com que meus alunos aprendam mais rápido? Perrenoud explana que:*

*O professor inúmeras vezes, depara-se com situações que não sabe como agir, seja com um aluno problemático ou circunstâncias na turma. Não há uma formação que diga resposta precisa para tal situação (1993, p. 106).*

*Penso a partir de tal afirmação que as questões com as quais me defronto, as respostas estão em meu cotidiano, na minha necessidade de buscar resolver os problemas de sala de aula. Para isso, foco meu trabalho no ensino e aprendizagem da leitura por considerá-la primordial. Embora tenha clareza da importância da leitura para a formação e atuação do professor e gostar de ler livros, jornais, revistas, entendo que minhas leituras são restritas e por isso gostaria de ampliá-las, recebendo incentivos para viver novos horizontes.*

## **SUJEITO II**

*Exerço a função docente na rede pública municipal de Belém, junto às classes das séries iniciais. Posso definir por efeito as relações com pessoas que tiveram participação na minha formação enquanto profissional da educação. O primeiro efeito chamou-se Conceição Abraçado, aconteceu quando ainda dava os primeiros passos nas séries iniciais do ensino fundamental e tinha comigo uma certeza que seria escritora - não sabia se de poesias, contos, ou outra literatura qualquer, apenas digo que ela foi significativa para que eu acreditasse na idéia de ser escritora e professora de literatura.*

*O tempo passou e quando percebi estava escrevendo poesias e pequenos textos; foi quando aconteceu o segundo efeito. Esse efeito foi realizado pelo olhar atento e admirador de minha professora de Língua Portuguesa no Ensino médio, chamava-se Marielza. Seus incentivos às minhas produções me orientaram no momento de definir a minha formação inicial como educadora; foi quando decidi estudar no Instituto de Educação do Pará.*

*Esta mudança tinha um propósito definitivo, prestar exame vestibular para o curso de Letras, licenciatura tendo como tema de minha monografia – Cecília Meireles: Que confidências retratam suas poesias e romances. Foi uma versão inicial, pois não cheguei a concluir o curso faltando seis meses, como eu e outros acadêmicos pelas graves instabilidades das universidades federais no fim da década de 70 e início da década de 80.*

*Afastada da vida acadêmica, morando fora de meu estado e exercendo outra profissão sempre estava atenta às mudanças que aconteciam na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) bem como dos novos paradigmas que aprofundavam as discussões sobre a retomada de novos rumos para educação no Brasil. A compra de livros que falavam sobre o assunto, artigos, revistas, participação em debates, encontros*



*continuavam circundando meu cotidiano assim como as poesias e as crônicas que começavam a ganhar espaço nas horas de criação.*

*Foi quando aconteceu o terceiro efeito, em 1994 ao prestar exame vestibular para o curso de Educação Básica – Licenciatura plena do Pré-escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental. O período em que estive na Universidade Federal do Pará, as informações e leituras acumuladas durante dez anos e o gosto pela leitura de um modo geral, foram significativos para minha aprovação na Universidade Estadual do Pará – UEPA. Nesta etapa de graduação recebi uma formação que fomentou vários conhecimentos em mim existentes e que foram significativos para embasar minhas produções mais arrojadas.*

*Apesar das críticas de falta de qualidade do ensino dos cursos de formação de professores, a universidade naquele período buscava cumprir o seu papel quanto a formação geral. E foi ancorada nessa formação que surgiu o quarto efeito: o conhecimento e a necessidade de expandi-lo em função do outro e para o outro. E foi acreditando que ser educador é "ensinar com asas de cavalos alados ou como diria Morin é praticar o pensamento complexo no abraço, na estética da existência na dialógica entre o amor a poesia e a sabedoria enfim, é conviver com a dificuldade de viver o limite".*

### **SUJEITO III**

#### ***Minhas memórias, minhas inesquecíveis memórias....***

*O contato com práticas de letramento orais e escritas acompanha minha história de vida desde muito cedo – sempre gostei de ouvir e contar histórias. Esse é um aspecto característico de minha família, em que a falação constante é marca das interações entre todos em casa.*

*Minha avó era uma excelente contadora de histórias, adorava enfatizar em seus relatos as lendas amazônicas. Aguardávamos ansiosos o momento de ouvir as histórias contadas por minha avó como da mula sem cabeça, do boto, da mulher do táxi, da matinta pereira dentre outras. Frequentemente nos reuníamos à noite em dia de lua cheia, pois Margarida – era assim que se chamava minha avó, gostava de criar um clima que nos envolvia.*

*Nesses momentos, nossa imaginação e criatividade afloravam e acabávamos fazendo representações de algumas cenas das histórias contadas. Tivemos a oportunidade de ter uma infância em que o brincar e o faz-de-conta estavam presentes como elemento motivador de nossas interações; brincávamos de roda, peteca, macaca, adedonha empinar papagaio, além das longas conversas o redor da fogueira, banhos de chuva...tais práticas aconteciam no quintal, na rua, na sala e até na cozinha de nossa casa situada na 6ª rua de Icoaraci, lugar das lembranças que não poderei esquecer.*

*Aos poucos, a partir das experiências citadas, fui desenvolvendo meu interesse pela linguagem oral e ao mesmo tempo iniciando meu contato com a linguagem escrita por estar começando meu processo de escolarização. Ao chegar à escola tive dificuldades de me aproximar, de me inserir no mundo da cultura letrada. Acredito que isso se deva ao fato da*

*escola não ter considerado minha experiência com a linguagem oral o que contribuiu para meu desinteresse pelo saber escolar, pelos conteúdos que a professora tentava nos ensinar.*

*Esse processo inicial de minha trajetória escolar deixou marcas! Sentia-me como mais um na sala de aula, alguém desinteressada, sem características próprias uma vez que era assim que a professora nos fazia pensar pela maneira de conduzir suas aulas, de se relacionar com os alunos; chamava-me atenção a hora da frequência, pois a professora nos identificava pelo número de sua caderneta – penso que o número escondia nossa verdadeira identidade.*

*Durante as aulas ficava na maioria das vezes quietinha no meu canto – imagine eu, quieta! Vivia ansiosa com muita vontade de aprender, de descobrir o que as letras escritas no quadro, nos livros, nos cantos da sala queriam dizer; contudo minha timidez me impedia e a professora não me estimulava a perguntar. Interessante lembrar que a professora nem se incomodava com o meu silêncio e de alguns colegas; hoje compreendo que o meu silêncio na época era visto como atitude normal de uma aluna disciplinada.*

*Considerando que sempre fui irrequieta e persistente, consegui aprender a ler e escrever ainda na 1ª série através de um processo puramente mecânico, pois eu não conseguia compreender o que lia. As atividades não auxiliavam minha aprendizagem sendo freqüente os exercícios como cópias e a metodologia utilizada pela professora só dificultava meu desempenho escolar, não recebendo da mesma a devida atenção em relação as minhas dúvidas.*

*Como dividia com meus colegas as mesmas dificuldades, procurava ajudá-los trabalhando os conteúdos que havia entendido. Gostava também de brincar de dar aula para meus sobrinhos; esses fatos me fizeram decidir que seria professora. Nessa época tracei o perfil de professora que procuraria seguir: uma professora que não seria ranzinza, mas*

*entusiasmada e feliz! E assim cresci pensando em realizar meu sonho que foi se concretizando com meu ingresso no ensino médio.*

*Cursando magistério, comecei a atuar como professora de educação infantil em uma escola particular e posso afirmar que gostei da experiência, passando a me identificar com a profissão. No decorrer do exercício como docente percebi a importância de uma metodologia que desse ênfase ao lúdico, favorecendo um aprendizado significativo para os alunos no sentido de despertar o interesse pela escola e o desejo de aprender.*

*Já havia terminado o magistério, no entanto fui sentindo a necessidade de me aprofundar de forma teórico prática visando melhorar com isso, entre outros aspectos, minha atuação como professora. Nesse sentido, optei por fazer o curso de graduação em Educação Básica na Universidade Estadual do Pará-UEPA, curso esse que estava relacionado com a docência para as séries iniciais. Durante os 4 anos de faculdade, pude constatar minha verdadeira vocação para o magistério, pois estava encantada com o curso, com as disciplinas, com os professores e principalmente com as amizades que ali consegui fazer e que permanece até hoje.*

*Minhas primeiras experiências como professora com alunos da rede pública de ensino ocorreram por ocasião do estágio supervisionado, em que passei a perceber os diversos problemas vivenciados pelos professores e principalmente pelos alunos; um dos problemas relacionava-se as carências dos alunos que não eram somente econômicas mas principalmente afetivas. Tive a oportunidade de me aproximar dos alunos, vendo-os como pessoas especiais, conhecendo suas especificidades e procurando valorizar suas experiências de vida. Deixava claro para as crianças que não estava ali somente para observar o trabalho da professora e sim para contribuir para o sucesso do processo de aprendizagem principalmente daqueles que não conseguiam aprender a ler e escrever. O estágio me possibilitou colocar meus conhecimentos apreendidos na Universidade e constatar a grande*

*disparidade existente entre teoria e prática, a falta de diálogo e parceria entre a instituição superior e a comunidade escolar.*

*Ao final do curso de licenciatura no ano de 1994, prestei concurso público para a Secretaria Estadual de Educação-SEDUC/PA. Passei a atuar como Assessora Técnica no Departamento de Ensino de 1º grau (hoje, ensino fundamental), experiência essa que me propiciou conhecer de forma mais abrangente as limitações – de ordem financeira, política e econômica – do sistema público de ensino. No período em que atuei como técnica na capital e no interior do estado, sempre procurei mostrar aos professores a importância de uma prática pedagógica significativa que partisse do interesse e das necessidades dos alunos, visando motivá-los e despertando neles a vontade de superar suas limitações. De acordo com a possibilidade, pedia licença aos professores para demonstrar que essa forma de trabalhar embora desafiadora, era viável dentro das escolas públicas.*

*Nesse contexto, foi crescendo meu interesse pela temática da leitura e escrita e com isso a necessidade de maior aprofundamento o que me levou a cursar no ano de 1997 pós-graduação na área de Alfabetização e Letramento na Universidade Católica de Minas Gerais-PUC/MG. Nessa ocasião passei a trocar informações e experiências com profissionais e professores de diferentes lugares do país, percebendo que o problema do ensino da leitura e escrita era preocupação de todos.*

*Nesse mesmo período fui aprovada em concurso público para professor da Secretária Municipal de Ensino-SEMEC/BELÉM. Encarei o desafio de atuar na E.M. Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, localizada no distrito de Icoaraci. Meus principais questionamentos sobre a prática pedagógica direcionavam-se para a problematização de: Por que nossos alunos apresentavam tanta dificuldade em seu processo de alfabetização? Por que nós, professores não conseguíamos alfabetizar nossos alunos? O que estaria ocorrendo na sala de aula e em outros contextos que impedia que o processo de*

*alfabetização se efetivasse da mesma forma com todos os alunos? Que tipo de metodologia estava sendo utilizada e se a mesma estava sendo capaz de promover mudanças consideráveis no desenvolvimento do educando?*

*Procurando responder a esses e outros questionamentos fui aprimorando minha experiência como professora alfabetizadora. Buscava sempre ter o máximo de contato com os alunos para assim conhecer sua realidade social, possibilitando a elaboração coletiva de uma metodologia lúdica, alegre e prazerosa em que o professor ocupa o papel de mediador, permitindo e incentivando a construção do conhecimento pelo aluno. A partir desse trabalho fui convidada pela equipe técnica da escola para assumir o projeto Turma de Aceleração no ano de 1999 – era mais um desafio que tinha pela frente.*

*Inicialmente não me preocupei tanto com a nova tarefa por já haver atuado em turmas com alunos que apresentavam dificuldades em relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. A particularidade da turma de aceleração residia no fato de que todos os alunos inseridos nela apresentavam dificuldades de aprendizagem. Era emergencial, portanto que se propusesse algo que revertesse ou minimizasse a situação uma vez que esses alunos já se encontravam na pré-adolescência ou adolescência, muitos carregavam o rótulo de repetentes levando-os a acreditar no seu próprio fracasso, o que reforçava a falta de motivação e interesse pelas atividades escolares.*

*Essa situação me angustiava de modo significativo e a partir desse incômodo passei a desenvolver uma proposta no sentido de atender as necessidades dos alunos, promovendo a valorização da experiência extra-escolar e o resgate da auto-estima. Partindo do princípio de que o aluno é um ser ativo e deve ser estimulado para avançar em suas construções, a metodologia que utilizei contemplava a dimensão lúdica e interativa do processo de construção do saber, propondo situação-problema articulada ao cotidiano.*

*Aos poucos fui percebendo que o trabalho com esses alunos era complexo, mas possível de ser realizado principalmente quando nos identificamos com uma proposta que vai de encontro com os reais interesses dos alunos, acreditando no potencial daqueles que estão (como eu ficava), quietinhos no seu canto, esperando um olhar, um carinho, um sorriso, ou seja, uma oportunidade para criar asas e avançar com sucesso rumo a uma aprendizagem significativa, afastando assim o fantasma do fracasso escolar que tanto impede uma grande parcela de crianças de ser feliz e permanecer na escola. É nessa perspectiva que continuo desenvolvendo meu trabalho nas classes de alfabetização.*

#### **SUJEITO IV**

*Minha trajetória de aprendiz teve início numa cidade no interior chamada Capanema. Não lembro como aprendi a ler, mas guardo em mim uma sensação muito agradável desses primeiros passos. A escola ficava distante do centro da cidade e eu e meus irmãos andávamos alguns quilômetros para chegar até lá. Era uma espécie de escola alfabetizadora ou de reforço; o que sei era que os alunos saiam de lá para as escolas públicas.*

*Era um barracão rústico construído no quintal da professora, onde havia uma mesa grande e bancos ao redor, algumas mesas, cadeiras e carteiras. Ali se misturava alunos de todos os níveis, da alfabetização à quarta série. A professora chamava-se D. Maria Paraibana, uma senhora de pouco mais de 50 anos, reconhecida pela competência e disciplina com que preparava seus alunos para ingressarem no grupo escolar (era como chamavam as escolas primárias da época).*

*Alguns alunos falavam que D. Maria era má (porque usava a palmatória) mas eu a admirava, ela parecia saber tudo! No entanto bacana mesmo era ouvir as estórias que ela contava, e naquele tempo, ela já usava bonecos ou fantoches feitos por ela mesma para divertir a criançada.*

*A casa de D. Maria me parecia um lugar meio encantado...Sempre havia festança. Nas datas comemorativas como páscoa, festas juninas, natal e festas de santos, havia apresentações teatrais, cânticos, declamação de poesias, dramatizações – tudo feito pelos alunos e por quem quisesse participar.*

*Foi D. Maria quem me ensinou a ler; quando fui estudar com ela, a mesma já estava quase se aposentando, andava adoentada. Tinha uma ferida muito feia na perna (diziam que era feitiço!) e essa ferida não sarava. Seu estado de saúde foi piorando até que*



*ela parou de lecionar, e eu demorei pra me conformar e aceitar sua substituta – a verdade é que as aulas nunca mais foram as mesmas!!*

*Com D. Maria desenvolvi o gosto por ler contos de fada, romances, gibis e outras histórias pitorescas desse gênero e esse gosto ainda tenho até hoje; e também foi D. Maria que me fez desejar ser professora, naquele tempo ela me parecia uma fada, hoje lembro dela como alguém que fez a diferença em minha vida de criança!*

*Quando sai da escola de D. Maria, passei a estudar numa escola de freiras, denominada “São Pio X” e lá fiquei até o 3º ano do curso ginásial normal, um curso que dava condições para ensinar de 1ª a 4ª série; fazíamos estágio e tudo. Entretanto, nada e nem ninguém desse período de formação, que lembre, marcou minha vida.*

*Por força de problemas e fatalidades parei de estudar e perdi o foco nos estudos durante oito (08) anos e só voltei a estudar (motivada por amigos), em 1983, quando fiz o curso magistério e, infelizmente, esse também foi um período em que nada significativo aconteceu além de minha formação como professora, ou seja, o curso de magistério da época pouco acrescentou ao conhecimento que eu já tinha.*

*Minha retomada já como leitora e pesquisadora deu-se com a minha entrada na Rede Municipal de Ensino de Belém, graças ao Instituto Superior de Educação Básica de Belém – ISEBE, um núcleo de formação continuada que já foi extinto mas que muito contribuiu em minha formação. Foi no ISEBE que experimentei um período de descobertas que alavancaram meu processo de construção do conhecimento de forma mais acadêmica.*

*Por força das circunstâncias da vida, só consegui iniciar minha graduação em 2001, também motivada por uma amiga e graças à atitude corajosa e abençoada da educadora Suely Menezes, que implantou um núcleo de formação para professores em Belém vinculado a Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE. Alguém finalmente, lembrou das*

*“professorinhas” (algumas pessoas nos chamavam assim) e me deu essa oportunidade impar (com preço acessível), de conseguir minha formação superior. Sou muito grata a ela por isso!*

*E, foi na UVA – minha querida UVA! – que tive as experiências mais agradáveis e promissoras de minha vida! Cresci não somente como profissional mas como pessoa! Os professores em sua maioria fizeram à diferença em minha vida! Havia um respeito recíproco!!*

*Quando lembro de meus professores, chego a sentir uma dorzinha no coração, só de saudade! Foram muitos os profissionais que passaram pela minha vida nesse período e todos tiveram a sua importância, e era tanta euforia e tanta motivação, que ao final de cada disciplina havia festas e eu sempre dava presentes para meus professores.*

*Não posso deixar de citar Davi Carvalho (que amor!), Wilma Nunes (a poderosa!), Lúcia Emília (um docinho!) e Cláudio (um gentleman!) e outros!! Que saudade! E quanta gratidão por tudo!!*

*Continuo minha trajetória. Diariamente estou aprendendo, com vivências, com leituras, com meus colegas, com meus alunos, enfim com a vida! Nesse processo de formação pude ressignificar minha prática em sala de aula. Antes era uma professora sisuda, tradicional, conteudista mesmo. Achava que o papel de uma professora era “ensinar”, ou seja, repassar conteúdos e cobrar disciplina – era a típica “megeira”!*

*Hoje consigo ver meus alunos com um olhar mais reticente, buscando compreender o universo de cada um e o que faz crianças terem ritmos de aprendizagem tão diferentes. Minha linha de ação e pesquisa está centralizada na motivação da aprendizagem, baseando-se na premissa de que tudo o que se faz nessa vida seja para o bem ou para o mal, necessita de motivação. Nesse sentido, procuro fazer de minha sala de aula um lugar agradável, tratar meus alunos com respeito e carinho pois a afetividade também faz parte desse processo.*

*Ainda cobro disciplina, mas enfatizando regras de convivência; os conteúdos das disciplinas precisam ser dados e mediados de uma forma alegre e sem opressão.*

*Para estimular o hábito de ler, tenho um armário onde existem revistas que as crianças têm livre acesso para lê-las ao final de suas atividades. Posso dizer com convicção é que estou buscando a cada dia, maiores e melhores estratégias para motivar meus alunos à se desenvolverem não só como estudantes mas também como cidadãos.*

*Em todo esse percurso coisas ruins aconteceram e, com certeza, não faltaram atropelos, porém quando faço uma retrospectiva de meu processo de formação como pessoa e como profissional, só consigo lembrar das coisas boas e das pessoas boas em minha vida.*

*Felizmente, as coisas boas sobrepujaram as más e, para trás ficou um tempo bom, que não volta mais, mas as lembranças permanecem na minha mente e em meu coração como memoriais sagrados, algo que sempre vai valer a pena recordar.*

## **SUJEITO V**

### ***Cenas de minha vida no palco da educação.***

*Um grande quintal com muitas árvores, uma família com muitos primos e amigos e um punhado cheio, bem cheio de energias e criatividade; assim se deu a minha infância e adolescência, épocas de menino em que as brincadeiras marcaram tanto a minha vida, a de meus primos, vizinhos e amigos a ponto de influenciarem e me acompanharem até o momento de minha inserção profissional.*

*Já lá se vão mais de vinte (20) anos, mas lembro-me como se fosse hoje, tínhamos quase todos a mesma faixa etária e mesmo os mais velhos ou mais novos não percebiam a diferença de idade ou de tamanho; estudávamos quase todos pelo período da manhã, e o período da tarde era reservado para fazermos as tarefas da escola e, em seguida, irmos brincar, período esse que era destinado as nossas travessuras, armações e estripulias.*

*Não importava o local, nas calçadas, na rua ou nos quintais tudo servia de palco para nossa imaginação e criatividade, para variarmos as nossas brincadeiras e essas eram as mais diversas possíveis: pira-alta, pira-ajuda, pira-mãe, pira-cola, pira-cola americana, pira-parede, cemitério, bandeirinha, garrafão, teatro, telefone-sem-fio, corridas, gincanas, casinhas e construções, trinta e um alerta, polícia e ladrão, vôlei, enfim, as mais simples podiam tornar-se tão ricas a ponto de chegarmos já noite adentro em nossas casas, e nossas mães brigarem por voltarmos sujos ou machucados.*

*Lembro-me bem de que as quedas nas brincadeiras não eram sentidas por nós e as dores logo passavam, e de nada adiantavam as reclamações ou recomendações das mães, íamos dormir felizes mesmo com os joelhos ralados e feridos e sonhando com o novo dia que viria. Nossos aniversários foram outros momentos também marcantes; muitas vezes não éramos convidados nem levávamos presentes, mas a festa acontecia do mesmo jeito, muitas*

*vezes nem queríamos nem comer nem beber, mas só a alegria de estarmos todos reunidos em um local diferente e com novas pessoas já nos bastava.*

*E alguma coisa atrapalhava nossa brincadeira? Não. Nem mesmo a chuva, por exemplo, nos impedia de brincar, muitas vezes ela servia como um ingrediente a mais para termos motivo de brincar e lá íamos nós, com pedaço de giz ou carvão desenhar o sol no chão, pois acreditávamos que desenhar o sol espantava a chuva...Muitas vezes, por coincidência, a chuva cessava e nem percebíamos que quando parava de chover, perdíamos o encanto pela atividade que fazíamos e só o próprio ato de estar correndo na chuva, desenhando e disputando para ver quem fazia o maior sol, já era um momento de prazer...*

*Foi mais ou menos nessa época que se deu meu primeiro contato com a Arte, mais precisamente com o teatro; ocorreu aproximadamente em meados do ano de 1985, quando me encontrava com 11 anos de idade e fazendo a 6ª série do ensino fundamental e eu, juntamente com meu irmão e meus primos, resolvemos montar uma peça teatral cujo texto era parte integrante de meu livro didático; o enredo tratava de uma comédia familiar e chamava-se “A Estátua da Verdade”. Inicialmente montamos a mesma sem muitas preocupações, na verdade mais com caráter lúdico. Posteriormente, com outros vizinhos e amigos de rua que moravam próximos à minha casa, resolvemos fazer uma remontagem, dessa vez com uma preocupação para aspectos como cenários, figurinos, enfim, com um cuidado maior com o profissional uma vez que chegamos a nos apresentar em vários lugares, inclusive no salão paroquial da igreja que freqüentávamos no município de Castanhal.*

*A partir do ano de 1987, quando terminei o ensino fundamental mudei para a cidade de Belém e continuei meus estudos, porém me inquietava o conteúdo das aulas de Educação Artística que tínhamos; eram mais para passar o tempo, pois a meu ver não havia um referencial teórico que servisse de alicerce para que o professor realizasse essas atividades que de certa forma, apesar de gostar muito da disciplina, incomodavam-me aqueles assuntos*

*e atividades sem planejamento, sem nexos, e cujos trabalhos parecia-me que não tinham objetivos propostos, sendo consideradas por muitos colegas meus sem importância alguma.*

*Isso me marcou negativamente, pensava eu – “uma das disciplinas que mais gostava tinham as aulas menos prazerosas e motivadoras...”. Essa ideia se manteve em meu pensamento até a época em que ingressei na Universidade, no ano de 1992. Foi nesse momento que minha irmã, que se encontrava com dois (02) anos de idade motivou meu interesse em compreender a fase pela qual ela estava passando; fase de descobertas, aquisições e aprendizados importantíssimos, que considero de fundamental importância na vida de uma criança. Foi exatamente por isso que escolhi justamente uma graduação que me permitisse esse conhecimento e essa vivência tão próximos à minha irmã.*

*Daí a escolha pelo curso de Licenciatura Plena das Séries Iniciais do Pré-escolar à 4ª série do ensino fundamental/UEPA, curso esse que me permitiu o contato com as disciplinas pedagógicas, disciplinas metodológicas enfocando as formas de expressão, de comunicação e recreação infantil e jogos; o contato com o campo da Psicologia. Recordo-me que foi a partir do contato com essas disciplinas e com os professores das mesmas, que comecei a ver o ensino das Artes com outros olhos e não mais com aquela visão negativa que tinha antes.*

*No decorrer das aulas, minha ansiedade por conhecer e aprender mais me levaram a procurar um curso mais específico de forma que pudesse ter contato com o palco, com textos, com cenários, com figurinos, com maquiagem e adereços e muito mais, principalmente com o público, esse sem sombra de dúvida me encantava, isso tudo me fantasiava, me emocionava; e foi nessa busca, no sentido de me aperfeiçoar enquanto docente que me matriculei na Universidade Popular (UNIPOP). Assim, ao concluir meu curso de formação teatral na referida instituição, participei de diversas oficinas na área da arte cênica.*

*Após esse período, dei prosseguimento a minha formação cursando especialização em Arte-educação, curso que favoreceu a ampliação de meus conhecimentos no campo da arte, de como articular esse saber com os componentes curriculares das séries iniciais. Destaco que esse período foi marcante na minha vida por ter tido o prazer de estudar com professores como Ana Mae Barbosa, Edmir Perroti, Zahira Souki e Antonieta Cunha; participar das aulas ministradas por tais professores (que até então só conhecia pelos livros que lia.), foi como um encanto, uma espécie de feitiço realizado em minha profissão.*

*Hoje sou professor concursado da rede pública do município de Belém, atuando na Escola Municipal Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso; o Liceu do Paracuri, como a escola é carinhosamente chamada, é uma escola diferenciada por ofertar no seu currículo escolar oficinas em seu Núcleo de Artes. Ministro no núcleo a oficina de Expressão corporal, trabalhando com jogos recreativos, teatrais, cantados e também trabalho no horário contrário com séries iniciais (Ciclo Básico I).*

*Considero a linguagem teatral uma atividade muito prazerosa para mim pois, possibilitou-me trabalhar em sala de aula com crianças das séries iniciais de forma diferenciada. Ao realizar um fazer artístico no contexto escolar, percebi a importância da arte como elemento motivador no processo ensino-aprendizagem haja vista que, a prática dessa metodologia ludo-pedagógica favoreceu a superação de algumas dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente no ensino da leitura e escrita.*

*Assim, passei a teorizar sobre minha prática e nesse processo de construção, compreendi que a aplicabilidade desses jogos, principalmente os teatrais motivava os alunos – motivação essa bastante perceptível, tamanho era o interesse, a dedicação e a empolgação dos mesmos – nessa e nas demais atividades escolares, ou seja, estimulava-os a produzirem, criarem, e desenvolverem sua expressão oral e escrita.*

*Foi nesse contexto que me reconheci como alguém capaz de educar e ensinar por meio de uma metodologia centrada nos jogos, experiência essa que tem sido muito significativa em minha formação e que me oportunizou cursar programa de pós-graduação stricto-sensu em Ciência da Educação com foco na temática acima citada.*



## **SUJEITO VI**

*É praticamente impossível para mim falar sobre minha profissão sem lembrar dos tempos de criança e, me vem bastante claro na minha mente as diversas brincadeiras com os inúmeros amigos de infância; porém aquela que mais marcou, foi a de “brincar de aula”, pois foi a partir daí que aprendi a gostar de “ser professora” e de responder automaticamente, sempre que alguém perguntava: - o que você quer ser quando crescer?; - Professora. Essa era sempre a resposta.*

*Acontece que também não dá para esquecer as centenas de vezes que meu pai falava, cada vez que eu dizia: quero ser professora! Lembro que ele rapidamente falava: - Professora não, você tem de ser doutora, médica ou advogada. Professora não é nada! Ganha pouco! Não é respeitada.*

*Essa aversão que meu pai tinha pela profissão, fez com que eu demorasse mais tempo para me definir por uma carreira profissional, depois que cresci e foi quase por acaso ou talvez destino mesmo, que cheguei ao magistério visto que já havia concluído o 2º grau como Assistente de Administração.*

*Só fiz o magistério treze (13) anos depois, quando uma cunhada chegou de Manaus e queria fazer o curso porque já lecionava, porém só se matriculava se eu fosse com ela; depois de muita insistência decidi aceitar, mas mesmo com a conclusão do curso e dando aulas de reforço em casa, ainda não conseguia me ver como professora. Foi só quando entrei para trabalhar no ensino público que realmente me descobri como profissional.*

*Essa entrada para a escola pública também aconteceu por interferência de outra pessoa, a minha professora de Fundamentos de Educação, que praticamente me intimou a participar do concurso e o mais interessante foi na hora de fazer a inscrição, pois quando*

*cheguei nos Correios – contra minha vontade – pedi uma ficha de inscrição para o concurso de Auxiliar Administrativo e não tinha! O moço falou: - Só tem para professor pedagógico!*

*Situação parecida aconteceu no curso de graduação: tentei vestibular para diversos cursos, Administração, Letras, Medicina, História, etc, mas como não poderia ser diferente, fiz vestibular para Pedagogia, por insistência mais uma vez, dos colegas de trabalho, não deu outra, fui aprovada e bem colocada.*

*E foi com o curso de graduação que realmente me ajudou a compreender, a aceitar e me definir realmente como profissional da área da educação, ou seja, como professora, porque antes exercia uma função remunerada. Nesse curso, houve passagens marcantes como depoimentos de colegas que não tinham liberdade para exercer o seu trabalho, por diversos motivos; A verificação de que as práticas realizadas em sala de aula estavam na direção certa, só faltando embasamento teórico; a descoberta que possuía grande expressão oral, entre outros.*

*Mas foi o estudo realizado acerca de pensadores e educadores como Piaget, Vygotsky, Hoffman, Antonio Gramsci, entre outros que vieram esclarecer as idéias, trazendo um grande leque de conhecimentos e informações que servem para subsidiar minha prática ou confirmar que a metodologia utilizada estava sendo empregada de modo correto, visto que, sempre procuro observar as situações vivenciadas em minha época de estudante, copiando as práticas que considero saudáveis e excluindo as incorretas.*

*Houve algumas situações que considero interessantes, ou quem sabe marcantes nessa época de estudante, mas que nunca utilizei em sala de aula como por exemplo ficar com a cabeça encostada na mesa e esperar que os responsáveis viesse apanhar (isso aconteceu na 1ª série do ensino fundamental), eu sempre aproveitava para cochilar, achava gostoso, relaxante mesmo.*

*No que diz respeito à leitura, sempre procuro me afastar das práticas daquela época, por que considero um pouco falha, pois aconteciam de modo mecanizado por apresentar pouco ou nenhum significado para a criança, eram chatas e cansativas, com castigos para aqueles que não decorassem. Em virtude disso, procuro fazer com que os alunos primeiro percebam a importância do ato de ler, desenvolvendo junto com eles atividades prazerosas, porque acredito que o lúdico devesse sempre fazer parte do aprendizado e nessa perspectiva, gosto de utilizar metodologias que despertem o interesse, a curiosidade, a criatividade e principalmente a oralidade.*

*Neste contexto, utilizo a música, que além de alegre, fácil e divertida, faz parte de todos os momentos da vida do ser humano, desde seu nascimento até a morte; bem como faz parte da cultura do povo brasileiro. Se o trabalho com a música for bem realizado, oferece um leque de possibilidades para o desenvolvimento de habilidades como percepção (auditiva, visual e motora), concentração, oralidade e leitura/escrita.*

*Por conta disso, é necessário que o professor leia bastante, se informe, pesquise, mas confesso que preciso desenvolver melhor esse hábito, pelo fato de não ter ocorrido de modo mais prazeroso na infância, sei que não justifica, mas influencia. Na verdade, não sou boa leitora dos livros pedagógicos, que são muito importantes no trabalho com a educação.*

*Em contrapartida, gosto muito de ler contos, romances, crônicas, mas apesar de não me considerar boa leitora, posso me considerar boa professora; isso pelo fato de grande parte das crianças com quem já trabalhei, apresentarem bom desempenho nas séries seguintes, assim como ouvir elogios por parte dos colegas de trabalho em relação aos trabalhos desenvolvidos e comentários de que sou uma boa educadora, mas sei que preciso melhorar cada vez mais.*

## **ANEXO 2**

### **QUESTIONÁRIOS**

#### **SUJEITO I**

*1) Como você descreve um professor de leitura de alunos da escola pública?*

*Resposta: Existem alguns professores que trabalham sem animo a leitura e isso eu considero prejudicial para o aluno, pois o professor deve trabalhar com entusiasmo e dedicação.*

*2) Como você se vê enquanto professor dos seus alunos?*

*Resposta: Me vejo como boa professora, mas ainda necessito melhorar em algumas questões como também sinto uma grande responsabilidade de formar essa nova geração de leitores.*

*3) Para você, o que é ser um bom leitor?*

*Resposta: É gostar de ler e ter prazer pela leitura, de fato é poder também contagiar as pessoas com o hábito da leitura.*

*4) Como você é como aprendiz pela/da leitura?*

*Resposta: Como aprendiz, tive ao longo da minha formação um aprendizado trabalhado de forma mecânica e não dinâmica.*

*5) Como é a formação de leitor que você dá aos seus alunos?*

*Resposta: Costumo oferecer para eles diversas fontes de leitura como: histórias, lendas, contos, poesias, trava-línguas, etc. Gosto de fazer cenários a partir do texto em estudo ou história; costumo também textos com letras de músicas e brincadeiras de rodas.*

## **SUJEITO II**

1) *Como você descreve um professor de leitura de alunos da escola pública?*

*Resposta: Ainda na sua maioria, com grandes dificuldades de introjetar nos alunos a função da leitura enquanto acréscimo para o seu desenvolvimento intelectual e profissional.*

2) *Como você se vê enquanto professor dos seus alunos?*

*Resposta: Como um mediador das descobertas, da construção do conhecimento, que usa como fomento nessa dinâmica a leitura e a pesquisa que são bases para a formação do educando.*

3) *Para você, o que é ser um bom leitor?*

*Resposta: A partir do momento que temos a leitura como um prazer, deleite, descoberta, temos entendimento do que nos cerca e adquirimos formação intelectual.*

4) *Como você enquanto aprendiz pela/da leitura?*

*Resposta: Uma pessoa que esta em constante sintonia com as questões que envolvem a dinâmica dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade como um todo.*

5) *Como é a formação de leitor que você dá aos seus alunos?*

*Resposta: Procuro mostrar a eles a importância da leitura como uma forma prazerosa para perceber as questões que nos cercam cotidianamente, favorecendo a reflexão sobre a importância da leitura, para assumirem uma postura dialógica e reflexiva sobre seus papéis enquanto seres planetários.*

### **SUJEITO III**

*1) Como você descreve um professor de leitura de alunos da escola pública?*

*Resposta: Como alguém que deve ter uma prática constante em seu dia a dia. No entanto, sabemos que os recursos e disponibilidade de tempo dificultam esse contato e isso prejudica seu trabalho docente.*

*2) Como você se vê enquanto professor dos seus alunos?*

*Resposta: Eu vejo o aluno como alguém que está ali esperando o conhecimento de forma sistematizada e por isso temos que realmente ensinar nossos alunos da melhor forma que pudermos, onde cada minuto e recurso devem ser aproveitados. Me vejo sempre como um mediador e estimulador do processo de ensino aprendizagem.*

*3) Para você, o que é ser um bom leitor?*

*Resposta: Um bom leitor é alguém que tem o hábito de leitura como algo essencial a sua vida. Um bom leitor quer sempre ler mais e mais; isso lhe dá prazer e lhe completa.*

*4) Como você é como aprendiz pela/da leitura?*

*Resposta: Alguém que sabe que o conhecimento é algo inesgotável e a leitura lhe serve como porta para esse conhecimento. Quem lê e consegue compreender o que lê, esta sempre aprendendo e trocando informações e conhecimentos.*

*5) Como é a formação de leitor que você dá aos seus alunos?*

*Resposta: Uma formação ampla e contínua, procuro dar bastante informações aos alunos de maneira clara, objetiva e com exemplos reais. Procuro sempre mostrar aos alunos a importância e a vantagem num mundo de hoje em ser um bom leitor.*

## **SUJEITO IV**

*1) Como você descreve um professor de leitura de alunos da escola pública?*

*Resposta: Vejo como alguém que apesar das dificuldades, consegue estar atualizado. Um professor de leitura na escola pública, usa os seus próprios recursos para desenvolver-se e melhor atender seus alunos.*

*2) Como você se vê enquanto professor dos seus alunos?*

*Resposta: Vejo-me como aprendiz. Quando nos colocamos dessa forma, consegue-se ter avidez por aprender, ser cada vez melhor, fazer cada vez melhor.*

*3) Para você, o que é ser um bom leitor?*

*Resposta: É aquele que consegue fazer da leitura instrumento de crescimento: amadurecimento pessoal e profissional e também, de lazer.*

*4) Como você é como aprendiz pela/da leitura?*

*Resposta: Estou sempre buscando algo mais, é um desejo de tapar as brechas, resgatar perdas, enfim, aprender a aprender.*

*5) Como é a formação de leitor que você dá aos seus alunos?*

*Resposta: É difícil falar de leitura nesse sentido, quando nossos alunos chegam a nós com necessidades básicas e nós temos que iniciá-los no ensino fundamental; mas meus alunos têm acesso à leitura de acordo com a sua faixa etária. Tenho gibis em sala de aula e eles têm livre acesso para lerem a qualquer hora que quiserem. Percebo interesse crescente neles, basta terminarem de escrever, procuram logo as revistas para ler. Pretendo fazer mais, tenho muitas idéias para implementar no sentido de incentivá-los a ler.*

## **SUJEITO V**

1) *Como você descreve um professor de leitura de alunos da escola pública?*

*Resposta: Um professor de leitura é sempre um pouco de tudo: criativo, inovador, mágico, santo pois procura sempre diversificar sua aula, tornando-a dinâmica, consegue fazer grandes transformações e até milagres... Mas ainda é grande a dificuldade, o tempo, o acesso até conseguir o que deseja.*

2) *Como você se vê enquanto professor dos seus alunos?*

*Resposta: Enquanto professor me vejo não só como educador, mas como um aluno a mais na sala de aula onde procuro também compartilhar, transmitir conhecimentos, dividir idéias, somar aprendizado e acrescentar fatos, noções e questões que julgo corretas para a formação e troca desses outros "alunos-colegas".*

3) *Para você, o que é ser um bom leitor?*

*Resposta: Um bom leitor não é só aquele que lê muito bem ou lê muito, mas sim o que também procura interpretar, filtrar as idéias do autor, questionar o que lê, discordar se for o caso e procurar sempre ler de tudo um pouco (leituras variadas e inusitadas); de bulas de remédio, autógrafos, receitas, artigos, funerários, lápides, enfim tudo o que lhe transmitir conhecimentos ou aprendizado.*

4) *Como você é como aprendiz pela/da leitura?*

*Resposta: Enquanto aprendiz da leitura acho que ainda estou nessa busca pela aprendizagem da mesma, pois preciso ainda ler outras áreas de conhecimento que não só a minha e procurar registrar o que leio em forma de fichamento ou resenha, pois tudo o que aprendemos, conseguimos também pela leitura do nosso dia-a-dia.*

5) *Como é a formação de leitor que você dá aos seus alunos?*

*Resposta: Não acredito que alguém "dê" formação de leitor para alguém ou consiga criar hábitos de leitura, pois "hábito é escovar os dentes, tomar banho, pentear os cabelos" como diz Marilena Debevest. Antes procuro levar ou mostrar aos meus alunos o prazer, o sabor e o saber da leitura. Se na consigo estimulá-los, tento criar estratégias, indagações, mecanismos ou curiosidades que os alunos só descobrirão se realizarem o ato da leitura.*



*“- Nem sempre a leitura é agradável, pois é uma atividade monótona e solitária”. (dizem os alunos); Dessa forma procuro mostrar como não ser dessa forma, que seja algo gostoso, livre e não obrigatório. Penso que assim meus alunos serão alunos curiosos, interessados e que possam procurar diversas leituras sem que o professor tenha que mandar eles lerem.*

## **SUJEITO VI**

*1) Como você descreve um professor de leitura de alunos da escola pública?*

*Resposta: Vejo-o como um profissional comprometido com o bom desenvolvimento do seu aluno, sempre em busca de novas metodologias que possibilitem a assimilação da leitura de forma prazerosa, elaborando jogos, fornecendo material didático diversificado como revistas, rótulos, jornais, cantinho da leitura, etc. para que o aluno desperte o prazer de ler.*

*2) Como você se vê enquanto professor dos seus alunos?*

*Resposta: Como uma profissional comprometida com o aprendizado da criança, buscando melhorar sempre, criando estratégias, trocando idéias com outros profissionais, tentando proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz, sem esquecer que assim como eles, eu também estou em constante aprendizagem.*

*3) Para você, o que é ser um bom leitor?*

*Resposta: Bom leitor, no meu ponto de vista, é aquele que consegue transformar em aprendizado tudo aquilo que lê, mesmo o que comumente é chamado de "leitura inútil" e não aquele que lê muitos livros mas não a utiliza em seu dia-a-dia.*

*4) Como você é como aprendiz pela/da leitura?*

*Resposta: A leitura é o maior bem que adquiri na vida, me trouxe muitos conhecimentos, despertou meu lado crítico, me deu subsídios para uma boa oralidade e para me transformar na pessoa que sou hoje. Enfim, a leitura foi/é o grande acontecimento da minha vida, mas devo confessar que não sou muito adepta da leitura pedagógica, gosto de ler e saber sobre diferentes assuntos, desde o futebol até a política partidária, só leio sobre a minha área quando alguém me empresta material ou quando é necessário.*

*5) Como é a formação de leitor que você dá aos seus alunos?*

*Resposta: Procuo levá-los antes de qualquer coisa, a compreender a importância da leitura para a vida das pessoas, procuro desafiá-los para que se sintam estimulados a buscar informações, a aprender mais, utilizando estratégias que contribuam para o desenvolvimento desta habilidade de modo prazeroso.*

### ANEXO 3

**Nome do Projeto:** *Contradições e encontros em autobiografias: marcas lingüísticas na formação identitária do professor de leitura em Língua materna*

**Pesquisadora:** *Nilma do Socorro Nogueira Machado*

**Orientadora:** *Eveline Mattos Tápias-Oliveira*

---

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ declaro estar ciente das condições as quais me submeterei no experimento acima citado, detalhadas a seguir:

- I) Participarei das atividades de produção escrita de minha autobiografia, relatando minha trajetória acadêmica-profissional
- II) Terei minha identidade preservada em todas as situações que envolvam discussão, apresentação ou publicação dos resultados das pesquisas, a menos que haja uma manifestação da minha parte, por escrito, autorizando tal procedimento.
- III) Não receberei qualquer forma de gratificação pela minha participação no experimento, e o resultado obtido a partir dele será propriedade exclusiva da pesquisadora e de sua orientadora, podendo ser divulgado de quaisquer formas, de acordo com os critérios estabelecidos, desde que resguardado o item II do presente Termo de Consentimento.

Sendo assim, concordo em participar do estudo acadêmico acima descrito, como sujeito-pesquisado. Fui devidamente informado e esclarecido pela professora-pesquisadora sobre a pesquisa a ser realizada, bem como os procedimentos nela envolvidos.

Belém: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do professor: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

### APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Comitê de ética em Pesquisa  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
Tel: (12) 3525.4143 – 3535.1233 Fax: (12) 3532.2947  
cepunitau@unitau.br

#### DECLARAÇÃO Nº 130/07

**Protocolo CEP/UNITAU nº 0144/07** (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

**Projeto de Pesquisa:** *Contradições e encontros em autobiografias e auto-análises: Marcas (Linguísticas) na formação identitária do professor de leitura em língua materna*

**Pesquisador(a) Responsável:** Nilma do Socorro Nogueira Machado

**Pesquisadores/Alunos:**

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **15/06/2007**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **aprovado**.

Taubaté, 18 de junho de 2007

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Robison Baroni', written over a horizontal line.

**Prof. Robison Baroni**

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté