

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

SÉRGIO FABIANO ANNIBAL

**ASPECTOS MEDIADORES E A IDENTIDADE DOCENTE
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA:
O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MARÍLIA
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

SÉRGIO FABIANO ANNIBAL

**ASPECTOS MEDIADORES E A IDENTIDADE DOCENTE
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA:
O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira; Linha de pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

Orientação: Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

**MARÍLIA
2009**

A tese *Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do ensino de língua portuguesa*, realizada pelo candidato **Sérgio Fabiano Annibal**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, junto à Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira; Linha de pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, foi considerada aprovada pela Banca Examinadora, realizada em 23/11/2009, composta pelos seguintes Membros:

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa (Presidente)

Profa. Dra. Cecília Hanna Mate

Profa. Dra. Ivone Tambelli Schmidt

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Dedico este trabalho ao meu companheiro: Eneus Trindade Barreto Filho

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, Eneus Trindade Barreto Filho, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida, inclusive o da tese.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Raquel Lazzari Leite Barbosa, pela sua orientação cuidadosa e sempre presente em todos os momentos dessa etapa da minha vida, além das palavras amigas, que sempre me deram muito ânimo e coragem para continuar com vitalidade e também das acolhidas sempre carinhosas em Assis.

Ao meu co-orientador em Portugal, Prof. Dr. Domingos Fernandes que me acolheu tão prontamente em terras lusas e encaminhou-me para que obtivesse sempre os melhores resultados da minha pesquisa naquele país.

À minha família pela ajuda necessária em momentos difíceis, especialmente: Rosa, minha mãe; Venina, minha avó e Gustavo, meu primo.

Aos amigos de Araraquara, São Paulo e Cuba, que sempre me socorreram em momentos cruciais desse processo: Janaina, Claudemir, Gilmar, Rosária, Audecí, Orális e Roberto.

Aos queridos amigos que me acolheram e me acolhem calorosamente em Assis, contribuindo enormemente nas reconstruções constantes das representações que tenho sobre a vida e sobre a Educação: Adriano, Renan, Odila, Bene e, principalmente, o meu grande companheiro nas divagações de um mundo melhor: Samir.

Aos outros amigos de Marília que também demonstraram seu carinho acolhedor: Genivaldo e Susana.

Aos funcionários, amigos e direção da EE “Prof. Fidelino de Figueiredo”.

Aos professores que cederam gentilmente seus relatos para a minha pesquisa na EE “Prof. Fidelino Figueiredo” em São Paulo.

Aos professores que cederam gentilmente seus relatos para a minha pesquisa na Escola Secundária Gama Barros em Cacém, grande Lisboa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, especialmente ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena pelas contribuições sempre valorosas e acertadas para a minha pesquisa.

Aos funcionários da Pós-Graduação em Marília.

Ao apoio imprescindível da Capes.

A todos que também participaram desse momento da minha vida.

RESUMO

Esta tese procura discutir alguns aspectos de mediação que contribuem para a identidade do professor de português no Brasil e em Portugal. Tais aspectos estão constituídos em Subjetividade, Cotidiano, Leitura, Capital Cultural, História e Memória, Desvelo e Tecnologia. O desenvolvimento deste trabalho aborda cinco etapas: a metodológica, utilizando-se da categoria das mediações e do método narrativo; panoramas históricos da educação portuguesa e brasileira; as principais representações teóricas do campo educacional dos dois países; e, finalmente, a análise das entrevistas de quatro professores portugueses e quatro professores brasileiros. A metodologia empregada neste processo está baseada em Martín-Barbero (2001), Josso (2006), Bourdieu (1989, 1998), Chartier (2002), Certeau (1994), Nora (1993), Bakhtin (1995), Catani (1996, 2006), Nóvoa (2005), Ghiraldelli (2008), dentre outros. O resultado esperado é promover uma discussão acerca do sujeito docente de língua portuguesa em contextos lusófonos e procurar compreender a desenvoltura desses professores diante da linguagem e dos métodos de ensino a partir de sua constituição identitária. Dessa forma, procuraremos fugir dos receituários pedagógicos que prescrevem qual seria a melhor forma de se ensinar língua, mas entender como o ensino de língua se processa nessas culturas onde o professor de língua materna executa a regulação entre linguagem e sujeito, contribuindo para o estabelecimento dos sentidos da cultura. É a tentativa de mostrar o que está além dos métodos de ensino de português, mas na emissão refratada da linguagem como construtora de significados na interação entre o homem e o mundo. Identidade, muitas vezes, negligenciada pelo campo educacional, fato que pode conduzir a um reducionismo atroz do papel da língua e da linguagem.

Palavras-chave: formação docente; língua portuguesa; mediações; método narrativo; práticas de ensino.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss some aspects of relation between subject and sense of the world. We try to understand part of identity Portuguese teacher in Brazil and Portugal. These aspects are Subjectivity, Day by Day, Reading, Cultural Capital, History and Memory, Desvelo and Technology. The development of this research discusses five stages: Methodology, using the category of mediation and narrative method; point of view about Portugal and Brazilian histories; Main representations about Portuguese and Brazilian education bibliography; finally, analysis of interviews with four Portuguese teachers and four Brazilian teachers. The methodology used in this process is based on Martín-Barbero (2001), Josso (2006), Bourdieu (1989, 1998), Chartier (2002), Certeau (1994), Nora (1993), Bakhtin (1995) Catani (1996, 2006) , Nóvoa (2005), Ghiraldelli (2008) and others. We expect some results: a discussion about Portuguese teacher in lusofono world; we want to understand like this teacher thinks the language. We do not want to teach his nothing. Only we want understand your relation to language, so we can start a true dialogue about language functions. The language is not rules, but culture and its main subject is the teacher who aspects of mediation or culture constitutions are controlled for his.

Keywords: training teacher; mediations; narrative method; portuguese language; teaching practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. A TEORIA DAS MEDIAÇÕES, SUAS RELAÇÕES METODOLÓGICAS E O CONTEXTO EDUCACIONAL	15
2. UM PANORAMA DA HISTÓRIA EDUCACIONAL PORTUGUESA	43
3. UM PANORAMA DA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA	59
4. REPRESENTAÇÕES TEÓRICAS DA ÁREA EDUCACIONAL BRASILEIRA E PORTUGUESA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	86
5. ASPECTOS MEDIADORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	101
5.1. EM PORTUGAL	102
5.2. NO BRASIL	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXO – ROTEIRO MODELO DE ENTREVISTA	193

INTRODUÇÃO

Este trabalho de tese nasce da necessidade de buscar uma compreensão mais apurada do profissional vindo do curso de Letras e alocado na Educação. Talvez, o trajeto que procuro entender ao empreender uma pesquisa sobre outros profissionais das Letras diga respeito ao meu próprio percurso.

Para tanto, cabe-me aqui assinalar alguns pontos do meu percurso escolar. Todo o meu trajeto escolar se deu em escolas estaduais, aproximadamente um ano e meio de curso pré-vestibular, sendo cursado um semestre em uma instituição particular e um ano em uma instituição vinculada ao Campus da UNESP de Araraquara.

Durante o Ensino Fundamental I, demonstrava uma resistência muito grande em relação à escola. Demorei um tempo considerável para concluí-lo. No Ensino Fundamental II passei a desenvolver simpatia pela escola e comecei a estabelecer identificação com aquele espaço. As aulas de História me encantavam particularmente e recebia uma atenção especial por parte da professora. No entanto, o Ensino Médio me pareceu uma fase de passagem, não apresentava nem vínculos nem identificações com aquele espaço. Concomitantemente fiz um semestre de cursinho pré-vestibular. Queria encerrar tudo aquilo e ir para a Universidade. Não foi bem assim, fui obrigado a fazer cursinho.

Finalmente, consigo ingressar no curso de Letras da UNESP de Araraquara. Sentia-me muito feliz, uma vez que já era um assíduo frequentador do ambiente universitário e gostava daquele novo espaço. Fiz o curso universitário na minha cidade natal, era como se a FCL/CAR fosse um mundo diferente dentro do meu próprio mundo. Cesso as divagações. A escolha se deu menos pelos conteúdos do curso de Letras e mais pela representação que eu tinha sobre a universidade e sobre o curso. Dentre as carreiras de humanas, cuja concorrência não me era assustadora, as Letras me chamavam a atenção. Além disso, o fato de poder entrar em contato com a Literatura, com a Gramática, com as línguas estrangeiras modernas e também as línguas clássicas me seduziam. Não que eu conhecesse com propriedade ou tivesse grande interesse por esses conteúdos. Contudo, a vaga ideia de uma erudição se fazia presente para mim.

Durante esse curso, cuja dinâmica não conhecia foi me encantando e aos poucos comecei a me ver como peça integrante daquele ideário. Já me via como um homem das Letras. Nesse período fui bolsista do Programa de Apoio ao Estudante, Monitor de Literatura no Departamento de Literatura e bolsista PIBIC/CNPq na área de Literatura. Tinha começado a conhecer a pesquisa. Findo o curso e de imediato ingresso no Mestrado

em Estudos Literários também na UNESP de Araraquara, pesquisando a obra de um jovem escritor contemporâneo português do gênero fantástico chamado José Riço Direitinho, defendendo a dissertação *Do folclore ao fantástico: a morte em “A casa do fim”*, de José Riço Direitinho em 2004, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lusa Camarani.

E mesmo antes de concluir a minha graduação procurei o magistério, estava no segundo ano de graduação. Gostei. Hoje posso dizer que o ambiente escolar sempre me agradou. Hoje, reconheço esse prazer em relação a escola não refere-se exclusivamente à sala de aula, mas, principalmente, ao todo da escola e as relações que a sustenta. Fui professor contratado (OFA e eventual) em escolas regulares e na FEBEM (atual Fundação Casa) nas cidades de Américo Brasiliense, Araraquara, Boa Esperança do Sul e Ibitinga, tornando-me, anos mais tarde, efetivo, após concurso público, e respondendo pela minha função em Ibitinga, Araraquara e, por último, São Paulo.

Além disso, após o término da graduação e durante o mestrado, respondi também pela função de ATP (Assistente Técnico Pedagógico) na Diretoria de Ensino de Araraquara e de professor em uma escola privada de ensino básico e em instituições de ensino superior tanto na graduação como no programa Teia do Saber (cursos modulares oferecidos aos professores da rede pública paulista em caráter de aperfeiçoamento).

Aos poucos percebi que as Letras estavam na Universidade e eu encontrava-me centrado em escolas básicas, centros de treinamento docente do Estado de São Paulo e via como as universidades a reproduzir um discurso típico das Letras, sem dialogar com a realidade dos docentes que ensinam na área de língua. O que sabia era insuficiente para compreender e encaminhar soluções diante do diagnóstico cruel que eu visualizava.

Por mais que eu gostasse de tudo aquilo, parecia não ter mais respostas. Decidi que não prosseguiria meus estudos em Letras, mas não sabia direito o que fazer. Porém, não queria deixar de falar da área que me bases tão sólidas e não sabia falar de outros assuntos com propriedade.

Finalmente, resolvi prestar o doutorado em Educação na UNESP de Marília. Ao iniciar este novo projeto, optei por discutir algo que se referia às mediações que constituem a metodologia do ensino de português. Em 2006 fiz várias disciplinas do doutorado na UNESP de Marília, contudo, no ano anterior, já havia cursado outra disciplina na área de comunicação, porém voltada a Linguagem, na USP. Apropriei-me, de fato, das formas que a área de Educação concebe suas pesquisas. Cumprí meu estágio docência, participei de eventos e publiquei minimamente. No interior dessa conjuntura surge-me o desejo de fazer um estágio no exterior.

Durante a redação do projeto de estágio no exterior, questionei meu projeto inicial e o redirecionei. Não quis mais discutir metodologias de ensino e as relações que isso causa em sala de aula. Além de haver muita produção sobre esse tema, era algo que me conduziria a um olhar mais restrito das relações de ensino. A sala de aula poderia ocupar a cena. Portanto, meu interesse não era esse, como já disse anteriormente, as relações escolares sempre me encantaram e elas não se restringem à sala de aula, mas ao conjunto da cultura escolar e suas relações. Aliado a isto, não poderia assinalar mais uma maneira de se ensinar língua materna, logo, resgatei a minha própria história, minha predileção pela História e pela linguagem, e pelos aspectos abrangentes da vida escolar, centrando-me no docente, neste caso específico, aquele responsável pelo ensino de português e algumas mediações que compõem sua identidade. Pesquisa mais original, levando-se em conta que há pouca discussão realizada a esse respeito, uma vez que a maioria dos debates centra-se na ação docente e na sua formação subjetiva.

Sendo assim, ressurgiu praticamente um novo projeto, intitulado “Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do profissional docente de língua portuguesa”. Essa pesquisa desenvolve-se numa comparação entre Brasil e Portugal, apresentando uma metodologia híbrida, partindo da teoria das mediações, elaborada por Jesus Martín-Barbero, e o método narrativo, elaborado por autores como Marie Christine Josso (2006) e Gaston Pineau (2006), Eliseu Clementino de Souza (2006) e Denice Bárbara Catani (2006). Tais teorias apresentam uma intersecção teórica muito ampla nas Ciências Humanas, tais como: Antropologia, Sociologia, História, Comunicação, dentre outras. Conseqüentemente, esse perfil teórico nos permite a reflexão constante com autores da história cultural, da história da leitura, dos estudos sobre memória, da educação e da linguística. Com isso, há a possibilidade de construção de um olhar amplo e abrangente sobre o objeto e valorizar um percurso científico em correspondência com uma trajetória pessoal. Sendo assim, a tese estrutura-se nesta introdução, seguida de quatro capítulos, considerações finais e referências bibliográficas.

O primeiro capítulo apresenta a teoria das mediações (MARTÍN-BARBERO, 2001) e o método narrativo (JOSSO, 2006, PENEAU, 2006; CATANI, 1996, 2006), permitindo e justificando a hibridização teórica ao longo de todo o texto. Procuramos assinalar a importância de se compreender o desenvolvimento de processos históricos e culturais, sujeitos às influências e aos signos constitutivos da própria manutenção da cultura, além de situar a relevância das narrativas dos sujeitos para a reconstrução histórica de um determinado campo.

A história decorrente das narrativas permite que personagens comuns, normalmente excluídos da narração de seu cotidiano, tenham voz e expressividade.

O segundo e o terceiro capítulo buscam traçar um panorama da história da educação portuguesa e brasileira. Julgamos necessária essa descrição e problematização dos processos históricos dos dois países para podermos compreender melhor como se dispõem os sujeitos nessas conjunturas, pois sabemos que os indivíduos são compreendidos em uma relação de trocas sógnicas no interior da cultura.

Essa contextualização foi guiada por dois autores: António Nóvoa (2005) e Paulo Ghiraldelli (2008). Isso não quer dizer que não lançamos mão de outros autores que falavam da história da educação brasileira e portuguesa. No entanto, necessitávamos de autores que fizessem um levantamento histórico de maneira ampla, procurando encampar os principais fatores que suscitaram transformações ou possibilidades de transformações no campo educacional. Uma espécie de roteiro objetivo. Foi o que encontrei nessas duas obras. Além disso, a escolha dos temas pelos autores supracitados atendia as nossas necessidades de pesquisa para este trabalho.

Nessa busca de dados acerca da história educacional luso-brasileira deparamo-nos com marcos de ruptura na memória do campo: São elas: as reformas pombalinas (século XVIII); o início do debate pedagógico (século XIX), a estruturação do espaço escolar e a renovação da sua representação diante da sociedade (século XIX), a escola normal (século XIX), os primeiros contornos legais com a intenção de regular o campo (século XIX), o analfabetismo (século XIX); as influências estrangeiras nesses debates educacionais (século XX), a escola nova (século XX), as principais legislações e reformas que tentaram oferecer novos sentidos para o campo educacional (século XX), os períodos ditatoriais (século XX), a maturidade do debate pedagógico em tempos democráticos: novos rumos para o campo (século XX), o analfabetismo (século XX); as avaliações externas e a ideia de um Estado enxuto (séculos XX e XXI); as tentativas da inclusão tecnológica (séculos XX e XXI); dentre outros fatos que configuraram nos conflitos entre a história e a memória dos campos educacionais em questão.

Ainda no intuito de se contextualizar as mediações que incidem sobre a formação docente, adentramos pelo quarto capítulo, que, por sua vez, traz uma diferença em relação aos anteriores: deixa de situar as histórias educacionais dos dois países e se restringe à discussão específica desta tese: o professor de língua portuguesa. Deixa-se uma perspectiva abrangente e macro e passa a uma perspectiva restrita ao docente de língua materna. Contudo, mesmo havendo o recorte temático na história da educação e no grande tema de formação de

professores, fato que contribui para se pensar com mais acuidade o professor de português, a visão panorâmica permanece, devido ao grande número de títulos que compõem o assunto.

Esse capítulo nos trouxe uma grande dificuldade, pois o nosso objetivo é compreender mais sobre a identidade dos professores de português, todavia, encontramos uma reduzida bibliografia sobre a identidade desse docente, insuficiente para promover uma discussão consistente.

A alternativa foi nos cercar da bibliografia pedagógica que versa sobre o ensino de língua para chegarmos às representações que o campo educacional tem desse profissional. Assinalamos que o referencial teórico levantado para esta pesquisa a respeito do ensino de língua portuguesa no Brasil foi superior ao de Portugal, pois conhecemos a realidade brasileira e seus meandros, isto é, tendências, diretrizes políticas e debates pedagógicos que regulam essa realidade, diferente do que ocorreu em Portugal, onde conhecemos menos, temos o contato suficiente para compreender um pouco das representações que regulam aquele espaço, nada tão aprofundado como ocorre no Brasil. É a visão do estrangeiro, logicamente, guiada por uma mesma língua, porém, numa cultura diferente e, conseqüentemente, produtora de outros sentidos. .

Já no quinto e último capítulo estão os resultados das entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal. Ele se divide em duas partes: uma para Portugal e a outra para o Brasil. Utilizamos como ponto de partida as mediações pré-estabelecidas no projeto que gerou esta tese e as que surgiram no decorrer do processo de pesquisa. As iniciais foram: subjetividade, cotidiano e memória, leitura e capital cultural; com as incorporações ocorridas no processo, temos: subjetividade, cotidiano, leitura, capital cultural, desvelo, religiosidade e tecnologia.

As análises se basearam nas contribuições teóricas de autores como Bakhtin (1995), Certeau (1994), Chartier (1990, 2002), Barbosa e Annibal (2009), Bourdieu (1989, 1998), Nora (1993), Catani (1996, 2006), Foucault (1994), dentre outros. O resultado dessas entrevistas foi trazido para a tese em forma de paráfrase, que conta também, quando necessário, com trechos da entrevista na íntegra. Isso se deu para nos possibilitar uma interação maior com a totalidade das narrações e não apenas resgatar trechos das entrevistas, convenientes para referendar nossas impressões sobre a narrativa. A ideia foi de evitar ao máximo a fragmentação, oferecendo para o leitor um panorama do todo das entrevistas.

Finalmente, temos as considerações finais, pautadas em princípios comparativos, todavia, sem a pretensão de traçar perfis ou prescrever receitas de sucessos. Nosso objetivo é visualizar como, num universo lusófono, a identidade dos profissionais entrevistados, que de certa forma representam o todo, se apresenta, já que concebemos o organismo sócio-cultural

como um sistema interligado, no qual a parte também representa o todo. Essa ideia relacional se aproxima muito à estrutura textual, que também é um sistema de relações (TODOROV, 1970). Ademais, encontra-se um anexo, contendo o roteiro de questões.

1. A TEORIA DAS MEDIAÇÕES, SUAS RELAÇÕES METODOLÓGICAS E O CONTEXTO EDUCACIONAL

Inicialmente, se faz necessário esclarecer alguns pontos sobre mediações e suas funções no interior deste trabalho. Este conceito, da maneira que o iremos abordar aqui, foi desenvolvido pelo espanhol Jesus Martín-Barbero numa teoria que se posiciona como contrária ao que se vinha pesquisando na área de Comunicação até meados da década de 80, isto é, pesquisas voltadas simplesmente aos meios e seus resultados, deixando de lado o indivíduo comunicativo, linguístico e social. Tal teoria tem seu foco de gênese e de aplicação em uma realidade não fechada, porém, específica: América Latina.

A grande proposta dessa teoria é de inverter o local das questões acerca de uma realidade cultural:

[...] mudar o lugar das perguntas, para tornar investigáveis os processos de constituição do massivo para além da chantagem culturalista que os converte inevitavelmente em processos de degradação cultural. E para isso, investigá-los a partir das mediações e dos sujeitos, isto é, a partir das articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais [...]. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 29)

Usualmente, as perguntas emanam de problemáticas já postas, já transformadas em produto a ser consumido ou em consumo, todavia, quando pensamos em mediações, consideramos a pergunta partindo do cerne do conflito, local onde as contradições são geradas, avolumadas e minimizadas.

Por isso, em vez de fazer a pesquisa partir da análise das *lógicas* de produção e recepção, para *depois* procurar suas relações de imbricação ou enfrentamento, propomos partir das *mediações*, isto é, dos lugares dos quais provém as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural [...]. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 304)

Estamos falando de etapas de construção dos produtos culturais, isto é: o cotidiano, as narrativas que dão voz às cenas cotidianas, os gêneros textuais que povoam e se cruzam na constituição dos sentidos sociais e culturais, representados pela mídia impressa e visual, pela literatura, pela televisão, pela internet, e outros muitos exemplos de mediação plasmados na memória e no ato de ler, por exemplo.

A operação desse conceito para se pensar realidades culturais nos leva a abandonar parcialmente realidades dicotômicas onde de um lado está o proletário e de outro está o detentor do capital ou, ainda, no nosso caso, de um lado está um estado maléfico, representando uma escola massificadora e de outro estão professores e alunos oprimidos.

Pensar as mediações significa não se ater apenas aos conceitos implícitos nas dicotomias ou nos modelos maniqueístas, nos quais os pólos de recepção e de produção,

chamados também de meios são eleitos como fonte principal da pesquisa e infelizmente, sujeitos às simplificações e rotulações que prestigiam ou desqualificam superficialmente em nome da excelência, da justiça social e da emancipação do sujeito individual ou coletivo. Veredicto fornecido, geralmente, por visões elitistas voltadas ao meio e desconsiderando os processos de formação do meio. Encontram-se como exemplos dessa discussão a televisão, a escola, o rádio, a internet, dentre muitos outros.

No entanto, rejeitamos esse conceito simplista que agrava as representações do mundo, tornando-as sinônimas da reprodução hegemônica, aumentando, muitas vezes, o sentimento de incapacidade e de desalento daqueles que aparentemente não tem voz, ou ainda, atinge, no sentido de criar uma atmosfera desanimadora e de mal estar naqueles que Bourdieu (1998, p. 9-10) classificaria de “trabalhadores sociais”, sujeitos na contramão do Estado, dentre eles encontramos os professores. Logo, optamos por situar nosso trabalho de pesquisa no professor de língua, indivíduo que tem por função o trabalho direto com o signo e, para tanto, elegemos possibilidades de observação, pesquisa e análises de discursos privilegiando teorias e posturas metodológicas que tivessem como principal preocupação a complexidade de um sistema de relações inerente à cultura, fiel a ideia de teia, perfeitamente interligada a fim de estabelecer sentidos e sustentar ações e movimentações constantes.

O pensamento trazido por Martín-Barbero considera a existência desses fatores, todavia, diz que o quadro relacional no interior das culturas é mais complexo e encontra-se mediado por outras variáveis culturais e subjetivas no combate interno das culturas. Está dizendo que instrumentos de resistência e de superação de obstáculos no universo capitalista não se reduzem apenas à luta de classes, pois estamos diante ou imersos em uma sociedade multifacetada e híbrida culturalmente, algo que exige uma *performance* individual e coletiva mais elaborada: “Pois o que está mudando não se situa no âmbito da política, mas no da *cultura*, e não entendida aristocraticamente, mas como ‘os códigos de conduta de um grupo ou um povo’” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 70-71).

Na introdução ao seu livro, intitulado *Dos meios às mediações*, Martín-Barbero nos assinala, de maneira metafórica, a complexidade existente na maneira metodológica de se ver um objeto de pesquisa:

Logo por esses anos algo nos estremeceu a realidade – por essas latitudes os terremotos não são infrequentes – tão fortemente que trouxe à tona e tornou visível o profundo desencontro entre método e situação: tudo aquilo que, do modo como as pessoas produzem o sentido de sua vida e como se comunicam e usam os meios, não cabia no *esquema*. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 27-28)

Faz-nos pensar de que para se realizar uma investigação no âmbito das ciências humanas, especialmente quando se refere ao funcionamento das relações sociais e culturais, é preciso algo mais abrangente do que os posicionamentos maniqueístas e fechados, trazidos por métodos vinculados a um extremo racionalismo ou cartesianismo, presentes em muitos procedimentos de nossas áreas científicas.

No nosso caso específico, investigadores da área educacional, esse raciocínio é precioso, pois como configuramos uma área híbrida e constituída de várias ciências para se poder pensar a Educação, não podemos fazer isso de maneira grosseira, reproduzindo ou transferindo preceitos e modelos de uma ciência específica para a reflexão educacional sem fazer ajustes metodológicos ou fazê-los de maneira insuficiente e protocolar.

É incoerente pensar na implementação de algo pontual e característico de outra ciência para se promover recortes isolados e pretensamente puristas numa área já concebida com caráter múltiplo, representado pela estrutura disciplinar dos cursos de formação de professores de áreas específicas, dos cursos de pedagogia, dos programas de pós-graduação em Educação e das publicações periódicas da área.

Trata-se de uma área de pesquisa jovem, considerando o fato de que o modelo escolar que conhecemos remonta há poucos séculos, reflexo das modificações ocorridas no paradigma burguês de sociedade e das concepções de Estado moderno. Felizmente, a área de Educação vem remodelando sua identidade e assumindo uma posição científica oriunda da própria área, calcada obviamente em outras ciências, postura inerente a sua natureza híbrida, todavia, essa apropriação exterior é apropriada por pensadores situados no cerne da produção intelectual da Educação, que objetivam teorias diversas de maneira coerente, demonstrando-se conhecedora do campo educacional.

Esse contexto da área educacional nos configura um substrato em teorias já consagradas historicamente, mas quando retomadas para se conceber a escola, ganham um caráter próprio, denotando uma identidade situada na confluência desse universo híbrido, contudo, autônoma e calcada realmente na escola, seus conflitos, suas representações e suas mediações. Poderíamos citar vários exemplos de pesquisadores que atendem a essa opção de pesquisa acerca do universo educacional, porém, apontaremos apenas alguns: André, Barbosa, Bourdieu, Catani, Certeau, Citelli, Nóvoa, dentre muitos outros brasileiros, portugueses e ainda estrangeiros.

Outro aspecto que a reflexão sobre os escritos de Martín-Barbero nos aponta é a importância de nos atentarmos à historicização, pois, dessa forma, não criamos a ilusão de

encerrar o nosso olhar de investigação em algo que julgamos estar pronto e nos esperando para que possamos atribuir conclusões ou mesmo solucionar problemas. Nada foge ao efeito do tempo e sua interação com o espaço em que se insere. A problemática que justifica um estudo científico surge do processo histórico que o objeto de pesquisa vem atravessando e no caso de pesquisas que trabalham com representações de sentidos do mundo por meio de discursos demonstram que:

[...] o discurso não é um mero instrumento passivo na construção do sentido que tomam os processos sociais, as estruturas econômicas ou os conflitos políticos. E que há conceitos tão carregados de opacidade e ambiguidade que só a sua historicização pode permitir-nos saber de que estamos falando mais além do que supomos estar dizendo. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 32)

Nesse sentido, é que situamos as mediações como oportunidade de tatear e de buscar a compreensão do funcionamento da cultura. Quando falamos em mediações, nos afastamos de fenômenos isolados e aparentemente ausentes de processos anteriores, passamos a conceber esse fenômeno como histórico e decorrente de interação histórica; Isso nos é claro, pois se nos chamou a atenção e possibilitou a realização de um projeto de pesquisa para que pudéssemos entendê-lo melhor, é sinal que interage e de que continuará a interagir até o final de seu ciclo, portanto: está situado no tempo e no espaço.

Como nos encontramos em defesa de um olhar teórico que apresenta fortes laços com os estudos culturais ingleses, é necessário reforçar que o nosso foco encontra-se nos conflitos, nas contradições e nas representações que o sujeito estabelece na cultura e emanantes dela. Com isso, o autor detém-se em movimentos que determinaram transformações e reconduções no interior do tecido cultural, influenciando o pensamento contemporâneo na construção dos sentidos. Referimo-nos, por exemplo, ao Romantismo, ao Marxismo e aos anarquistas:

Só nos últimos anos tem-se começado a estudar o modo como os anarquistas assumiram as coplas e os romances de folhetim, os evangelhos, a caricatura ou a leitura coletiva dos periódicos, quer dizer, a nova ideia que começam a forjar da relação entre povo e cultura. Em um primeiro traço-chave dessa imagem é a lúcida percepção da cultura como espaço não só de manipulação, mas de conflito, e a possibilidade então de transformar em meios de liberação as diferentes expressões ou práticas culturais [...]. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 46)

A partir da citação acima, nos é possível compreender um pouco mais do sentido das mediações: eventos que ocorrem no interior do tecido cultural, impulsionando mudanças, movendo constantemente a ordem estabelecida historicamente. A preocupação recai sobre os

movimentos que se dão no processo cultural, procurando estabelecer ou superar ideias e posições por meio do discurso. Situação que não pára, sempre está se alterando, substitui modelos constantemente e se comporta como um texto em desenvolvimento, amparado no eixo sintagmático ou na sintaxe para dar continuidade a sua evolução. Como em um texto, esses movimentos, às vezes, se tornam repetitivos e circulares, mas sempre avançam para outra etapa ou desfecho. São recortes na imagem cultural que parecem constituir as mediações, trata-se de um grupo aqui, de uma norma ou lei acolá ou, ainda, de um novo movimento artístico alhures, a exemplo dos anarquistas referidos acima.

Martín-Barbero reflete sobre a cultura como representante de algo profundo e subjacente, que está arraigado nos hábitos e nos costumes de um povo ao longo da História, considera que tudo pode ser destruído e vir abaixo, mas a organização cultural e os modos de se conceber o mundo e a sobrevivência da memória de um povo não se é facilmente destrutível e perdura em consonância com as resistências inerentes ao sujeito. Nesse contexto, refere-se ao capitalismo: “O capitalismo pode destruir culturas mas não pode esgotar a verdade histórica que existe nelas” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.52).

Nessa busca, entendemos muitos aspectos da movimentação cultural, inclusive o local da escola como instituição representante do movimento de legitimação estatal, todavia, cientes da representação que escola tem no sistema, nos perguntamos, apoiados em Martín-Barbero: qual seria o lugar da escola e, principalmente, do professor de português na tessitura cultural brasileira e portuguesa, focos da nossa pesquisa?

Em primeiro lugar, talvez a pergunta pareça pretensiosa e altamente direcionada a uma problemática. Sem dúvida, trata-se de uma questão estruturante de nossa pesquisa e o recorte se justifica porque a teoria das mediações nos possibilita essa postura ao considerar a escola um dos instrumentos na cultura, responsável pela necessidade de legitimação de sentidos e de posturas. No entanto, Martín-Barbero não se detém exclusivamente na escola, sua discussão é mais abrangente, mas nos dá a brecha necessária para o deslocamento das reflexões para a escola e ainda para o professor de português. Juntamente com a escola, a saúde e a comunicação constituem meios de legitimação do sistema:

O longo ciclo das crises econômicas é substituído agora pela crise permanente que implica a inflação e o déficit das finanças públicas. Que é o custo, em termos econômicos e de racionalidade administrativa, da busca por satisfazer com serviços – saúde, educação, segurança, comunicação, etc. – a “crescente necessidade de legitimação” de que sofre o sistema. [...]. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.52)

Nessa perspectiva, a escola se constitui um meio e verificamos várias pesquisas que se debruçam sobre os meios e acabam por debater-se constantemente em conclusões já conhecidas e ratificadoras da hegemonia. Sendo assim, julgamos produtivo o estudo das mediações que influenciam no mecanismo de funcionamento da escola, todavia, é impossível considerar essas mediações sem considerar o impacto regulador da figura docente nessa estrutura institucional. Esse sujeito irá regular o meio denominado escola e oferecer uma tônica específica na construção dos signos da cultura que perpassam a escola. Acreditamos que essa tônica terá uma gradação diante da hegemonia de acordo com as mediações que constituem a formação docente.

A instituição escolar, por meio de seus componentes curriculares e seus professores, tem o seu trabalho basicamente calcado na linguagem ou na metalinguagem do conhecimento historicamente acumulado pelos processos históricos. No caso específico da docência de língua materna, esse exercício metalinguístico ou a superação dele em etapas subsequentes mais evoluídas, como, por exemplo, os trabalhos com a interpretação e a entrada pelos níveis mais profundos dos sentidos encerrados nos signos, parecem funcionar como estratégias de desmontes dos significados e dos significantes trazidos pela língua e capazes de desvelar os mecanismos de sentido que estruturam a cultura. Essa característica, uma vez apropriada pelo indivíduo é transferível na objetivação de qualquer outro componente curricular. Contudo, promoveremos uma discussão mais acentuada dessas questões em momento mais oportuno deste trabalho.

Em sua densa reflexão sobre as mediações agindo na cultura, o autor volta-se várias vezes aos estudos culturais ingleses e em um dos momentos que faz isso, nos oferece uma excelente oportunidade para esclarecermos, de maneira mais palpável e didática, o conceito de mediações, cita uma pesquisa promovida por Williams acerca da imprensa popular, todavia, para poder executar essa investigação não aderiu ao meio a *imprensa escrita*, mas as mediações ou elementos constitutivos ou extremamente influenciadores desse tipo de imprensa, tais como:

[...] as mediações políticas – formas de agrupamento e expressão do protesto –, a relação entre a forma de leitura popular e a organização social da temporalidade, o lugar de onde vem os modos de narrar assimilados por essa imprensa – oratória radical, melodrama, sermões religiosos – e as formas de sobrevivência e comercialização da cultura oral. A linha de fundo, que permite enlaçar toda essa variedade de práticas, é a mesma de Hoggart; o massivo trabalhando por dentro do popular. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 122)

Dessa forma, temos a impressão das mediações assemelharem-se às funções de um cateter, munido de uma câmera, capaz de filmar as estruturas mais recônditas e assinalar como se configuram seu funcionamento e onde possivelmente encontram-se o foco do problema.

A concepção das mediações como um “‘lugar’ de onde é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção” (MARTÍN-BARBERO e MUNHOZ, 1992, p. 20), nos reforça a ideia de que pensar a formação docente sob essa ótica nos será possível mergulhar na trama desse universo cultural. Não permaneceremos ancorados nem no pólo da produção nem no pólo da recepção. Estaremos na confluência, ação constitutiva dos sentidos e das representações desse campo. Como o sujeito docente compõe uma parcela significativa da construção dos sentidos do meio escola, a compreensão mais abrangente da sua identidade por meio das mediações poderá nos esclarecer um pouco mais dos significados acerca da escola, da construção do conhecimento e, sobretudo, da área de Educação.

A adoção dessa teoria nos parece acertada e coerente, se consideramos a área de Educação como um terreno híbrido teoricamente e naturalmente dado a estabelecer interfaces teóricas e metodológicas em uma perspectiva histórica e processual, considerando sempre sua disposição na cultura; possibilita-nos a tentativa de compreendermos mais profundamente a escola como lugar do docente e sua capacidade de refletir rapidamente as transformações dos planos hegemônicos.

Ademais, tal opção teórica híbrida ocorre por acreditarmos que dessa forma o nosso objeto de discussão seja melhor assistido, pois será visto sobre vários prismas, logicamente, que procuramos estabelecer uma coerência de discursos e de pontos de vista com essa abertura.

As considerações de Barbero e Munhoz (1992) nos são perfeitamente cabíveis nas reflexões sobre a Educação, à medida que nos referimos constantemente ao sujeito docente e seu papel diante da linguagem e, neste trabalho, especificamente, ao docente de língua portuguesa. Esse sujeito está no centro das confluências, sofre as influências tanto de uma macroestrutura, representada pelos direcionamentos políticos e discursivos de Estado, quanto pelas vozes de sua história e memória, de seu cotidiano e de seu repertório linguístico e subjetivo, determinados pelos capitais culturais.

O profissional de educação, como qualquer outro, não consegue, de maneira robótica, separar racionalmente, como gavetas de um armário de uma repartição pública, suas funções sociais: domésticas, comunitárias, religiosas e profissionais, principalmente, quando tratamos

de um “trabalhador social” que a todo instante cria elos de identificação ou de repulsa com o seu interlocutor.

Trata-se de um universo multifacetado e difuso. Portanto, reiteramos a necessidade de uma visão multidisciplinar e multiteórica na tentativa de descortinar um pouco esse universo. As mediações, felizmente, nos dão essa oportunidade, por entender que os objetos de investigação na área das ciências humanas necessitam de um olhar multiteórico.

Nossas preocupações e discussões partem da teoria das mediações para refletirmos algumas categorias mediadoras que contribuem para formar a identidade do professor de português, logo, não podemos ignorar o fato de que essa discussão exige atenção especial sobre a questão da recepção do sujeito sobre o espaço de confluências em que vive. Por sua vez, essa recepção é construída pelas representações que tem do universo educacional. Tudo isso também se apresenta de maneira híbrida e difusa, tendo como matizes as determinações hegemônicas que se encontram plasmadas na cultura. Em caráter introdutório para adentrarmos neste ponto, verificamos o que Lopes (2002) nos diz, ao colocar a teoria das mediações latino-americanas como herdeira direta dos estudos culturais ingleses e disposta a discutir a recepção:

[...], pois o que fundamentalmente os estudos culturais propõem é que as práticas de recepção sejam articuladas com as relações de poder. [...] os processos de recepção devem ser vistos como parte integrante das práticas culturais que articulam processos tanto subjetivos como objetivos, tanto micro (ambiente imediato controlado pelo sujeito) como macro (estrutura social que escapa a esse controle). A recepção é, então, um contexto complexo, multidimensional, em que as pessoas vivem seu cotidiano. Ao mesmo tempo, ao viverem este cotidiano inscrevem-se em relações de poder estruturais e históricas, as quais extrapolam suas práticas cotidianas. (LOPES, 2002, p. 32)

Por meio da citação acima, observamos pontos importantes a tocar a respeito da recepção, são eles as relações de poder, os ambientes macro e micro envolvidos no processo de recepção do sujeito e as relações que envolvem o cotidiano dos indivíduos, muitas vezes, escapando do controle subjetivo destes.

Quando tentamos visualizar o profissional de educação em seu contexto escolar, não podemos descartar o fato de que esse sujeito agrega suas particularidades subjetivas, tais como: formação política, social, cultural, além dos capitais inerentes à sua carreira, como a administração dos conteúdos específicos da sua área e da área de Educação. Juntamente com o cabedal concernente à subjetividade, temos os fatores externos, pertencentes à

macroestrutura, a qual o professor está submetido. Logo, os aspectos apontados posicionam o profissional como elemento signico de confluências de seu tempo e de sue espaço.

Porém, o estado angustiante se instaura ao pensarmos o profissional de Educação como receptor, distanciando-o das críticas sobre a função docente no interior da nossa sociedade ou das políticas públicas que delineiam boa parte da vida desse profissional.

Ao refletirmos o professor contemporâneo, indivíduo que congrega a *performance* docente e o alvo das políticas públicas educacionais e econômicas, conseguimos enxergar mais amplamente esse profissional, à medida que exercitamos o descortinar e a problematização do contexto de poder que o enreda, a sistematização e a racionalização do cotidiano doméstico e escolar e, principalmente, o ponto de equilíbrio racional e emocional daquilo que faz parte do universo pessoal e extra-pessoal, isto é, político, social, histórico e institucional desse trabalhador da Educação.

Tal tarefa não nos parece fácil, exige um trabalho de formação e de revisão dos significados e dos significantes do campo semântico que encerra o docente e da possibilidade de diálogo deste campo semântico com outros campos semânticos que venham a compor um universo menos angustiante e mais humano e formador para o professor contemporâneo.

Entretanto, esse sujeito não é capaz de se excluir do processo histórico e dialético em que a cultura encontra-se imersa e pode apresentar-se de duas formas: plasmado ou confundido com a própria estrutura ou dissonante àquela estrutura. Essas posturas dependerão do conhecimento que tem sobre o funcionamento da cultura e dos significados do seu lugar no campo. Essa lucidez em relação a sua posição no processo histórico pode ser influenciada pela sua formação, ou seja, a desenvoltura na regulação das mediações que o constitui como sujeito em um contexto controlado por uma lógica própria do sistema hegemônico.

Essa conjuntura nos é clara quando refletimos acerca da História da profissão docente no Brasil e em Portugal, por exemplo. Passamos por momentos em que o professor deixa de ser uma figura ambígua, responsável por transmitir determinadas informações, e passa a compor o quadro profissional dos Estados Modernos, tendo uma remuneração e um lugar específico para o exercício da profissão. Depois desses acertos no tecido cultural, verificamos com maior clareza a organização desse campo e o movimento dialético regulando o movimento social e cultural no quadro hegemônico.

A organização desse campo pode ser verificada de diversas formas: pelas primeiras organizações de classe, pelas primeiras greves, pelas regulamentações de conteúdos nos componentes curriculares, pela imprensa periódica educacional, pela utilização de manuais, além do controle direto do Estado sobre o ensino e da resistência dos professores, manifestada

em diversas ocasiões, algumas aparentes como o romance escrito por Violeta Leme no final dos anos de 1920 (LEME, 1928).

Portanto, para que tenhamos maior dimensão do assunto que estamos abordando, recorreremos às conexões teóricas que Martín-Barbero estabeleceu para sustentar a sua teoria das mediações.

Na intenção de defender sua teoria, Martín-Barbero evoca outros autores que, de uma foram ou de outra, corroboram para a solidificação de seus preceitos, são eles Adorno, Baudrillard, Bourdieu, Certeau, Habermas, Williams, dentre outros. O diálogo com esses autores ocorre sempre no sentido de procurar compreender de maneira mais eficiente como o homem vem se relacionando com o conceito de cultura e de como ele organiza-se tanto em sujeito individual como em sujeito coletivo para buscar uma legitimação e estratégias de coerência e sobrevivência dentro do estado capitalista.

Esse diálogo se dá em uma perspectiva dialética, lança mão de teorias que vão ao encontro de sua tese, outras que vão parcialmente a esse encontro, constituindo, portanto, espécies de antíteses e, ainda, com esmero, elabora sínteses teóricas perfeitas. Logo, consegue com maestria, apontar-nos em diversos posicionamentos, elementos que reforçam a importância das mediações na constituição cultural.

O debate em torno do caráter dinâmico da cultura nos remete a um ponto estrutural na teoria de Martín-Barbero, trata-se da constituição de novas subjetividades, aliás, fenômeno coerente, uma vez que o tecido social não pára, está em constante movimentação, exigirá novas subjetividades para que o diálogo seja efetivado de modo eficiente. Da mesma forma, inclusive, nos é facultado pensar esse movimento na escola e para o professor, isto é, a cultura movimenta-se e a escola e o docente procuram moldar-se a esse movimento.

A escola pode mostrar-se anacrônica, todavia, isso não significa parada no tempo ou estática. Ela movimenta-se constantemente, é um palco de conflitos do passado com o presente, sempre buscando, por meio de medidas individuais e coletivas um acerto com o tempo. O que temos que considerar é que o conceito de Hegemonia regula esse espaço e parece também regular o compatibilidade do tempo escolar com o tempo externo. Não consideramos isso o grande equívoco da escola, nos parece algo pertinente aos seus recuos e avanços históricos e, sobretudo, à sua movimentação incessante no plano cultural. O que nos preocupa é saber que a escola funciona como uma porta voz de um sistema e que os seus integrantes, muitas vezes, não conseguem identificar a organização dessa força silenciosa. Referimos-nos, especificamente, ao efeito negativo que isso pode exercer sobre a subjetividade docente e seus efeitos junto ao todo da escola.

Portanto, acreditamos que o marco regulador ou gerenciador dessa situação recai sobre a concepção em que o docente foi formado, como essa formação se processou nele como sujeito e como ele concebe a formação para seus alunos. Trata-se de uma subversão perene, no que diz respeito à desconstrução dos signos que a escola representa e a reconstrução de novos outros signos. Papel fundamental da profissão docente.

De volta ao debate sobre a cultura, verificamos preocupações a esse respeito em autores como Adorno e Baudrillard, trazem perspectivas pessimistas ou até elitistas, no caso de Adorno, a respeito dessa relação do sujeito com o conceito de cultura. A cultura torna-se alvo de discussões de extrema importância de algum tempo para cá, entretanto, é vista por vários lados, de acordo com o olhar e o local de emissão de voz que seus debatedores representam no campo científico.

Contudo, o que mais nos interessa e está em consenso com as nossas perspectivas teóricas, que também não deixam de passar por nossas maneiras de ver o mundo, repousam mais facilmente em posturas que consideram o *processo histórico* e a *movimentação do sujeito* em seu meio cultural e social.

Nesse sentido, inserimos outra maneira de construirmos um olhar sobre a cultura, considerando o fato de atribuímos sua dinâmica, seus sentidos e seus conflitos às construções da linguagem e, portanto, o tecido social e cultural em paralelo ao tecido textual e linguístico, pois se optamos por conceber o movimento da cultura semelhante ou emparelhado ao movimento da linguagem, dispostos nos eixos paradigmáticos e sintagmáticos e, no nosso caso ainda, privilegiando o sintagmático, grande responsável pela ação processual, nada mais plausível do que estabelecermos um tipo de comunhão teórica que iremos discutir mais fortemente a partir deste ponto do trabalho.

Nesse contexto teórico, a identificação se direciona aos postulados de Habermas, por exemplo, por acreditar nas transformações de maneira ascendente e modificadora, descartando a ideia que isso pode conduzir a uma quase anulação do sujeito ou com a derrocada do político. Não escreveremos uma tese baseada em Habermas, o citamos para assinalar as nossas trajetórias e influências teóricas:

A implosão do social nas massas, de que fala Baudrillard, como a explosão das expectativas de que fala o último Bell, ou o declive do público de que fala Sennett, apontam para a mesma direção, mas, diferentemente dos três, a crise cultural para Habermas não se identifica com o fim do político, e sim com sua transformação qualitativa. A nova valorização da cotidianidade, o moderno hedonismo ou o novo sentido da intimidade não são unicamente operações do sistema, mas novos espaços de conflitos e expressões de nova subjetividade em gestação: ‘O modo como nos representamos a revolução

evolui também e inclui o processo de formação de uma nova subjetividade’.
(MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 100)

Há na obra de Martín-Barbero o desenvolvimento da ideia de *trama*, estrutura arraigada no cerne da cultura. Tal ideia nos dá a impressão de algo interligado, enredado e trançado, formando um tecido no qual todas as pontas do fio estabelecem ligações. Insistindo em nossa proposta de aproximar estruturas culturais com estruturas de linguagem, recorreremos a Todorov (1970) em seu texto *Estruturas narrativas*, em que desenvolve a mesma noção de teia e de conjuntos interligados, todavia, aplicados ao texto escrito.

Nesse sentido, essa coesão trazida pela trama parece apresentar uma fusão de forças simbólicas ou como encontraríamos na obra de Bourdieu: um “poder simbólico” em pleno exercício com outro poder: a hegemonia. O autor *Dos meios às mediações* possibilita-nos refletir longamente sobre o conceito de Hegemonia, conceito este, que também vai buscar em Gramsci. Elabora um sistema de coerências entre as mediações e a objetivação da Hegemonia.

Está em primeiro lugar o conceito de *hegemonia* elaborado por Gramsci, possibilitando pensar o processo de dominação social já não como imposição a partir de um *exterior e sem sujeitos*, mas como um processo no qual uma classe hegemônica, na medida em que representa interesses que também reconhecem de alguma maneira como seus as classes subalternas.
(MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 116)

Parindo de Gramsci para discutir hegemonia, Martín-Barbero retoma o conceito dizendo que ele funciona de maneira discreta, perspicaz e não impositiva. Entranhado na estrutura cultural. Os interesses de uma classe hegemônica, detentora do poder – mantém viva a ideia de classe – são apropriados por outra classe menos poderosa com a impressão ou convicção de que os interesses que representam pertencem a essa outra classe.

Esse poder discreto, transformado em sentido agregador e sustentador da Hegemonia não existe por si só, ganha vida na cotidianidade, na relação dialética, que implica em conflitos, construções e desconstruções de paradigmas constantes. Na retomada do conceito de hegemonia, o autor recorre a Nestor Canclini, pesquisador da área de comunicação, preocupado principalmente com as questões referentes à América Latina, que por sua vez, refere-se à ideia de trama, porém, relativizando o maniqueísmo e o radicalismo que o conceito mal interpretado pode trazer. Diz que nem todos os valores apropriados pelas classes não hegemônicas significam submissão e a recusa de outros valores também não implica em resistência, o que nos parece querer chamar a atenção é para a questão das imbricações sintagmáticas existentes na trama cultural.

Se algo nos ensinou é a prestar atenção à trama: que nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é a resistência, e que nem tudo que vem “de cima” são valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as da dominação. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 119)

Essa discussão a respeito da Hegemonia nos remete diretamente ao ambiente escolar e à formação do professor. Algo parece-nos certo: a escola irradia os interesses hegemônicos. Produz discursos de eficiência e de emancipação do sujeito onde não os verificamos ocorrer. Todavia, nos questionamos: até que ponto resistências são feitas a essa situação, uma vez que a resistência poderá efetivar-se se os sujeitos – individuais e coletivos - envolvidos forem minimamente capazes de detectar e compreender as mediações que dão sustentação àquele instrumento estatal. Muitas vezes, as resistências são realizadas com enfrentamentos que não estão de acordo com as estratégias temporais e espaciais que a mutação constante da cultura exigiria e verificamos embates que nos soam anacrônicos e atuantes apenas nas forças aparentes ou forças que o poder hegemônico permite mostrar.

A reação realizada de maneira crítica e, possivelmente, transformadora requer como já foi dito, a compreensão das estruturas culturais de sustentação da Hegemonia, algo que demanda um olhar mais atento à formação de professores, principais responsáveis pelo arranjo discursivo na escola. Dizemos isso, porque juntamente com os alunos, representam a maioria do universo escolar, estão na sala de aula, exercendo sua função principal, ocupando cargos administrativos de naturezas diversas, alguns prestando serviços na biblioteca, dentre outros exemplos ainda, que poderíamos citar. Assim, assinalamos a importância de se compreender melhor alguns processos culturais que embasam essa cultura para sermos capazes de agir, imbuído mais pelo sentido de estratégia do que de táticas, como esclarece Certeau (1994 em *Invenção do Cotidiano*).

Outros autores que Martín-Barbero encontra respaldo para a discussão acerca das mediações são Pierre Bourdieu e Michel de Certeau. Atribui méritos a esses autores, principalmente, pelo fato de romperem nos estudos sociológicos franceses com posturas que se restringem somente à ideologia, considerando a presença da cultura, como espaço de processos e de conflitos, como podemos verificar a seguir: “A outra vertente sociológica que assume ‘verdadeiramente’ a questão cultural está presente na França, e pensamos que os trabalhos mais afins e esta proposta são os de Pierre Bourdieu e Michel de Certeau” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 123).

Bourdieu apresenta a reprodução como fio condutor de toda a sua teoria, talvez uma maneira de suscitar coerência dentro do marxismo. Considera a cultura como espaço de lutas e situa suas discussões por meio de conceitos como *habitus*, campo e práticas. Concebe o *habitus* sob dois pontos de vista: o externo e o interno.

No externo, o *habitus* é visto como o resultado dos valores culturais internalizados pelo sujeito e conservados nas práticas. Há reflexo disso na linguagem, na arte e nos demais setores de composição desse sujeito com a sociedade. No interno, ele deixa de ser categorizado como um produto acabado e extraído diretamente do meio para o interior e passa a um conjunto de valores duráveis que congrega todas as experiências acumuladas, determinando os sentidos que o sujeito atribui ao mundo.

No segundo caso, podemos pensar em um sistema disposto sob a noção de movimento e de processo, inclusive não se concebe algo fechado, mas algo em paralelo com movimentações do tecido social e as práticas dos sujeitos. Homologia que faz e desfaz sentidos, incidindo sobre as práticas; sistema sempre entremeado pela Hegemonia.

Em outras palavras, o *habitus* pode ser compreendido como a relação entre o sujeito e o meio, o indivíduo e a realidade, a subjetividade e a objetividade. Condiciona suas ações culturais, sociais e corporais. Todavia, a ressalva feita a Bourdieu por Martín-Barbero, diz respeito às proporções que o sociólogo francês atribui às práticas, isto é: estabelece uma relação direta entre a estrutura e as práticas, desconsiderando as situações.

A partir daí Bourdieu elaborou em modelo mais aberto, completo e menos mecânico possível para compreender a relação das práticas com a estrutura, mas deixou de fora, não pensada, a relação das práticas com as *situações* e o que a partir delas se produz de inovação e transformação. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 125)

Martín-Barbero ao discutir as mediações e fazer referências a Pierre Bourdieu, enfatiza o conceito de *habitus*, talvez, por estabelecer semelhanças com o conceito de mediações, já que ambos os conceitos posicionam-se entre dois pólos, constituindo relações de entremeio: no caso das mediações o da emissão e o da recepção e no caso do *habitus* o individual e o social. Contudo, a nossa pesquisa exige a reflexão de mais conceitos da obra de Bourdieu: campo e capitais culturais.

O campo diferencia-se do *habitus*, situado na relação entre individual e social, por encontrar-se na esfera do social e configurar um espaço conflituoso e marcado por lutas e tomadas de posições constantes. Um campo nunca pode ser considerado fechado e está sempre em contato ou intersecção com outros campos. Como exemplo dessa socialização

entre os campos, podemos assinalar o campo educacional em intersecção com o campo político. É marcado pelas posições no seu interior, alguns posicionamentos que implicam em poder estarão no centro do campo ou na periferia, dependendo da regulação hegemônica em que estiver sujeito. A ideia de campo nos acompanhará boa parte da pesquisa (BOURDIEU, 2003).

Já o capital cultural nos faz compreender os atributos necessários para o indivíduo demarcar sua posição no interior do campo. Os capitais culturais estão divididos basicamente sob três formas: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. São responsáveis, sobretudo, pela manutenção das classes sociais e da divisão entre dominados e dominantes (BOURDIEU, 1998b).

Ao continuar suas reflexões acerca da inovação trazida pelos autores franceses, Martín-Barbero pondera sobre as diferenças de Bourdieu e Certeau. Ambos não desconsideram a relevância de se promover debates, considerando a importância da cultura como local de embates historicamente construídos e responsáveis pelo dinamismo e não estagnação do homem em relação a sua cultura.

É muito perigoso pensar que a única sistematicidade possível nas práticas, a única possibilidade de inteligibilidade, lhes venha da lógica da reprodução. Isso equivaleria a deixar *sem sentido* todo um outro princípio de organização do social e de algum modo todo um outro discurso. E não para negar o que numa teoria centrada no *habitus* se resgata, mas para tornar possível o que aí não tem representação, Certeau propõe uma teoria dos *usos como operadores de apropriação* que, sempre em relação a um sistema de práticas, mas também a um *presente*, a um momento e um lugar, instauram uma relação de criatividade dispersa, oculta, sem discurso, a da produção inserida no consumo, a que se faz visível só quando trocamos não as palavras do roteiro, mas o sentido da pergunta: que fazem as pessoas com que acreditam, com o que compram, com o que lêem, com o que vêem. Não há uma só lógica que abarque todas as artes do fazer. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 126)

Sendo assim, Certeau (1994) irá construir sua tese sobre os *usos como operadores de apropriação*, acentuando as possibilidades da prática e considerando as ações, muitas vezes, improvisadas do sujeito. Ações inseridas na sociedade de consumo e atentas ao tempo presente e ao espaço. São desencadeadas no cotidiano por meio das relações *sígnicas* com objetos palpáveis e não palpáveis, mas que suscitam variadas utilizações. Isso caracteriza modos que o indivíduo descobre durante o processo constante da cultura de se transitar nela e de atribuí-la significados de existência e de funcionalidade.

As utilizações dos signos presentes na cultura pelo sujeito podem estruturar-se em estratégias e táticas. As estratégias estão no âmbito da racionalidade e não estão dependentes do tempo. Configura-se em algo planejado e calculado, procurando estabelecer-se em um lugar fixo de onde fará a gestão de alguns sentidos ligados ao poder. Já as táticas se encontram em estrita dependência do tempo, atua nas contingências, estão suscetíveis às ocasiões. São características marcantes das táticas o improvisado e a ausência de um lugar fixo. Altamente moldável e criativa, pois tem por natureza fugir dos esquemas ortodoxos e previsíveis cristalizados pela conservação hegemônica da cultura. Com isso, atribuem sentidos novos aos signos constantemente.

No intuito de amadurecer cada vez mais as discussões sobre as mediações, Martín-Barbero adentra pela cultura, exemplificando e analisando o funcionamento de algumas instâncias mediadoras no arranjo cultural e, conseqüentemente, na capacidade que as mediações têm de provocar mudanças e alterar a ordem almejada pela hegemonia. Entretanto, essa ordem é ilusória e parece prever esse tipo de movimento. Isso nos aponta como a dialética está disposta e opera nas relações culturais.

Exemplo disso que estamos a tatear é a organização que a escrita e a leitura assumem em forma de narrativas nos folhetins do século XIX e nas telenovelas da América Latina. Por sua vez, o gênero folhetim apresenta a perspicácia de captar o movimento temporal e espacial da cultura em que nasce e realizar a fusão do efêmero e do lúdico com as demandas mercadológicas.

Em plena expansão da indústria tipográfica, o gênero nasce quase inexpressivo nos rodapés de alguns jornais, era colocado em meio a tantos outros textos, como receitas culinárias, por exemplo. Contudo, acompanhando o desenvolvimento da cultura e o gosto popular, o folhetim ganha mais espaço e começa a contribuir para o aumento da tiragem dos jornais e da inclusão do gênero nos jornais que ainda não tinham aderido. Atinge espaços de destaque no interior do jornal e, finalmente, torna-se autônomo.

Esse sucesso se justifica pela utilização das narrativas, técnica que remonta há tempos nas organizações culturais, apresentando-se tanto pela forma escrita como pela forma oral. Resgatam de maneira híbrida elementos de adesão popular, tais como: “dispositivos de composição tipográfica”, “fragmentação de leitura”, “sedução” e o “reconhecimento”. Decorrentes dos elementos acima, nós encontramos ainda outros como o suspense, a continuidade, a duração, a estrutura aberta, dentre outros.

Tal gênero diferencia-se do romance e do conto, pertencentes à literatura erudita, por trazer uma nova relação entre leitor e leitura. Na nova tipologia textual o leitor acompanha os

fatos, concordando ou discordando dos veredictos dados pelo escritor, há uma postura já definida, não se tem a necessidade de se preocupar em demasia com construções críticas; diferentemente do que ocorre na literatura tradicional, na qual o leitor é obrigado a atribuir um sentido crítico, a buscar interpretações e contribuir com seu ponto de vista sobre os sentidos da obra, que certamente dialogam com sentidos nem sempre explícitos na cultura em que se encontra imersos.

Tanto a narrativa oral quanto escrita parece encantar o leitor, devido a sua própria constituição textual. Ainda, talvez, esse encanto se dê pela semelhança do texto narrativo com as cenas do cotidiano dos leitores, todavia, na narrativa textual há a presença da ficção, elemento que parece suspender por algum tempo o leitor de sua realidade e levá-lo a vislumbrar nos encadeamentos narrativos uma realidade com aspectos semelhantes a sua e ao mesmo tempo diferente, almejado, respondendo às suas expectativas mais íntimas. Verifiquemos tal fato nas próprias palavras de Martín-Barbero: “A fusão de realidade e fantasia efetuada *no* folhetim escapa dele, confundindo a realidade dos leitores com as fantasias do folhetim. As pessoas do povo têm a sensação de estar lendo a narrativa de suas próprias vidas” (2001, p. 190).

No caso do folhetim, isso é mais evidente, pois a redação desse gênero está susceptível a acatar os anseios dos leitores, trata-se, da mesma forma da telenovela latino-americana, de um texto aberto, no qual a sequência narrativa e os desfechos tendem ir ao encontro dos leitores ou dos telespectadores. Esse tipo de escrita facilmente conduz a hibridização entre ficção e realidade.

Portanto, as narrativas trazidas nos folhetins do século XIX e nas telenovelas configuram mediações no meio cultural e podem ratificar ou retificar alguns posicionamentos relacionados à Hegemonia e naturalizados em âmbito cultural. Isso nos parece uma estratégia eficaz, uma vez que a narrativa assemelha-se a um espelho da malha cultural, trazendo ao nível da percepção e da identificação ou repulsa dos leitores e dos telespectadores uma cena da cultura em que também faz parte. É como se o sujeito em contato com esses textos fosse deslocados de suas realidades e convidados a olhá-la com distanciamento, logo, o distanciamento conduziria ao reconhecimento de alguns mecanismos culturais, fazendo-o rever a própria história de faz parte.

Essa mediação foi bem explorada na França do século XIX quando os autores perceberam que poderiam utilizá-la não apenas para o deleite das classes populares, mas para fazer com que elas identificassem a sua própria condição de miséria e de exploração que vinham sendo sujeitadas. Como bem nos relembra Martín-Barbero, não era incomum

encontrar leitores dos folhetins envolvidos nos levantes populares. Todavia, o controle hegemônico presente no tecido cultural detecta o poder corrosivo da mediação narrativa por meio dos folhetins e a proíbe. A discussão acerca de sua importância na tessitura cultural só foi retomada e reconhecida por alguns e rejeitada pelos ortodoxos e ligados a chamada “alta literatura” apenas nos anos de 1960.

Podemos nos perguntar qual a relação que esse tipo de discussão tem com o nosso objeto de pesquisa: o professor de português do Brasil e de Portugal. A relação consiste no fato de nossa proposta considerar as mediações como elementos constitutivos da formação desse professor. Para tanto, há a necessidade de desdobramos a nossa definição de mediações, demonstrando como ela se encontra entremeadada à cultura e como algo aparentemente minúsculo e quase despercebido pode influenciar na ratificação de sistema cultural hegemônico ou pelo contrário: descortiná-lo e agir sobre ele conscientemente.

Pudemos verificar essas revisões do já posto na cultura pelo efeito das narrativas de folhetins na França do século XIX, as narrativas parecem reelaborar as experiências vividas pelas pessoas e, com isso, elas parecem reavaliar e perceber muitas nuances antes não percebidas.

As teorias abordadas nesta etapa do texto foram trazidas por Martín-Barbero como forma de esclarecer-nos suas trajetórias teóricas na construção do conceito das mediações. Já as conexões que sua teoria das mediações estabelece foram complementadas pelo pesquisador, no sentido de ampliar a capacidade de análise sobre os aspectos mediadores do professor de língua portuguesa. Em seguida, verificaremos com mais detalhes o método narrativo que utilizaremos neste trabalho para coletar os depoimentos dos professores de português no Brasil e em Portugal. Esse método apresenta-se em concordância com o todo da teoria das mediações e suas relações teóricas.

Após a discussão realizada sobre a teoria das mediações, pudemos verificar que elas nos remetem ao conceito de práxis, isto é, as relações dinâmicas que constroem os sentidos no interior da cultura. Nesse sentido, podemos considerar como exemplos dessa práxis a subjetividade, o cotidiano e a memória, a leitura e os capitais culturais. Sendo assim, as mediações possibilitam-nos a utilização de metodologias que nos auxiliam na investigação dessas relações.

Portanto, o intuito metodológico deste trabalho é operar em diálogo com outros métodos e outras teorias, pois acreditamos que essa abertura favorece a discussão do nosso tema: o docente de língua portuguesa. Dessa forma, procuramos nos afastar de métodos e de

teorias que se fecham em si mesmas na tentativa de dar respostas únicas e calcadas em um único ponto de vista. Tal postura diante da pesquisa nos parece restrita em demasia.

Logo, na busca de discussões mais amplas e instigantes, optamos primeiramente pelas mediações como forma de compreender as relações que constituem o docente, em seguida pelo método narrativo como instrumento de coleta de dados por meio de entrevistas no Brasil e em Portugal e, sobretudo, pela abertura metodológica e teórica que ele propicia no desenvolvimento da pesquisa e, finalmente, pela utilização de outras teorias ou parte delas, encontradas nos textos de Certeau, Bourdieu, Catani, Le Goff, Pollak, Foucault, Bakhtin, Gatti, Pimenta, dentre outros, que nos auxiliarão na análise das entrevistas.

Além disso, a junção da teoria das mediações, do método narrativo e das teorias supracitadas estabelece pontos de coerência entre si e nos dão a oportunidade de ressaltar o papel do discurso e da linguagem para situar o professor de língua portuguesa no campo educacional português e brasileiro.

Como forma de ratificar esse aspecto de recepção ‘multiteórica’ que o método narrativo nos oferece, temos as palavras de Josso:

Quanto aos pesquisadores que desenvolvem seus procedimentos de suas propostas de pesquisa, eles devem cultivar competências e conhecimentos em diferentes disciplinas das ciências humanas para auxiliar os autores dos relatos a tirar o maior proveito possível do trabalho biográfico. (2006, p. 26)

O método narrativo caracteriza-se como inovador nas Ciências Humanas por considerar como instrumento de pesquisa e de intervenção a subjetividade individual, dando-nos a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para expor-se. Normalmente, ele era retratado por outros autores, responsáveis por oferecer um panorama oficial e unilateral de suas histórias. Podemos dizer até uma tentativa de homogeneização dos processos. Nesse discurso reportado para o discurso oficial, tínhamos apenas uma versão dos fatos e da movimentação cultural e não ouvíamos a grande massa executora das movimentações desse tecido cultural. Com a utilização desse método, passamos a reconhecer esse sujeito que sedia sua voz ao outro e que constituía parte da nossa história social e cultural. Em síntese temos: “Trata-se, entre outras coisas, de dar legitimidade para a subjetividade explicitada fora de seus territórios reconhecidos nas literaturas e nas artes e nas psicologias analíticas” (JOSSO, 2006, p.21).

Segundo Josso (2006), o método narrativo apresenta sua primeira fase no início do século XX com os sociólogos W. I. Thomas e F. Znanieck em Chicago. Com a segunda guerra mundial verificamos uma interrupção neste tipo de pesquisa, dando espaço as pesquisas quantitativas e na considerada segunda fase, já em meados da década 60 do século XX, notamos o ressurgimento do método autobiográfico. Nesse período, pesquisadores destacam-se: Oscar Lewis (antropólogo), Maurício Catani, Daniel Berteaux e Franco Ferraroti (sociólogos franceses e italianos) e Lucien Sève (psicólogo francês). Tal método caracteriza-se pela atenção dispensada à subjetividade individual. Na área de educação o método tem um destaque na educação de adultos.

Em relação às pesquisas de cunho biográfico, encontramos em Souza (2006), que por sua vez, baseou-se em Pineau (1999), algumas diferenciações básicas e de caráter epistemológico: a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida. A biografia é vista “como o escrito da vida do outro”; a autobiografia representa “o escrito da própria vida”; o relato de vida “insiste sobre ‘o enunciado de uma intriga’ sem privilegiar o escrito ou o oral”; a história de vida traduz-se como algo genérico para os processos de formação e de investigação e encontra-se:

[...] pertinente para a autocompreensão do que somos das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual e coletiva. (SOUZA, 2006, p.130-138)

Assim, a nossa escolha de pesquisa identifica-se com a categoria histórias de vida e encontra respaldo, dentre os autores que discutem esse método, em Josso, devido ao fato, principalmente, da forma como ela concebe os efeitos da pesquisa narrativa nos sujeitos envolvidos. Isso fica mais claro quando define diferentemente de Dominicé, por exemplo, a questão da biografia como instância formativa em que o sujeito só será capaz de ver-se inserido em um processo de autoformação e compreender o que isso significa, a partir do momento em que tiver claro para ele mesmo os mecanismos de ensino e de aprendizagem que vivenciou. Isso nada mais é que uma espécie de se descortinar, esmiuçar e ganhar acesso às lógicas implícitas envolvidas nesses processos de apropriação e de objetivação do conhecimento. Lembra-nos uma tentativa de reconhecimento do poder simbólico, Bourdieu (1989), força invisível e motriz, que medeia às relações humanas, interferindo na construção de sentidos sobre os indivíduos e sua humanização.

Ao falarmos em método narrativo ou Histórias de Vida, encontramos nas palavras de Souza (2006, p. 136) uma síntese acerca da função da abordagem biográfica para a subjetividade, que nos possibilita um início de discussão mais denso:

A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

No que tange à subjetividade explicitada, é-nos relevante considerar que o olhar constituído por este tipo de pesquisa obedece a uma direção específica que vai do emissor/sujeito às construções de sentido do mundo. Essa construção histórica, cultural e individual ocorre por meio das narrativas que rememoram e avaliam a trajetória desse indivíduo ordinário e sua *performance* no interior da cultura. Nos é possível localizar fragmentos históricos e constituição das posições em um determinado espaço e tempo da profissão, que por sua vez, estabelece ligação com o todo da engrenagem cultural. São resquícios da memória, de sujeitos que contribuem para a composição de múltiplas fases da história e da manutenção dessa memória. Isso ultrapassa a versão única dos fatos e os dados estatísticos que, muitas vezes, pretendem friamente desvendar as fórmulas de convivência e de interações no meio cultural; são os fatos cotidianos, memorialísticos que ocupam a cena anteriormente ocupada por vozes que apenas ocupavam-se da intenção de legitimar a impressão de harmonia e de linearidade da dialética humana.

Nesse contexto e em consonância com Josso (2006), assinalamos que o método narrativo consiste na associação dos atos de se fazer pesquisa e de promover intervenções junto ao sujeito docente. Para tanto, as palavras da autora contribuem para nos esclarecer um pouco mais sobre o tema:

[...] Enquanto os métodos, ditos científicos, favorecem uma contabilidade e uma validade estatística pretendendo excluir toda subjetividade individual, social ou cultural (que, de qualquer maneira, são tanto mais ativas quanto os procedimentos de pesquisa as ignoram), nossa proposta integra explicitamente esta subjetividade a fim de caracterizá-la e colocá-la assim, o trabalho de análise dos relatos e dos conhecimentos produzidos, desse modo, na perspectiva das ideias, representações e referências de interpretação que os sustentam. (p.25)

Essa metodologia traz questionamentos e indagações à subjetividade capazes de subsidiar a relação existente entre o sujeito e seu meio. Essas questões suscitam uma reflexividade constante e podem ter efeitos de retificação ou de ratificação da trajetória historicamente construída pela memória e pela própria história no interior da cultura. São elas:

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tomar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e / ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, programáticas e relacionais? Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas, abordada nos relatos) da maneira como o enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração minhas aspirações e meus desejos? (JOSSO, 2006, p.26)

No momento em que decidimos nos debruçar sobre as histórias de vida, escolhemos reconhecer fragmentos individuais da história de nossa cultura. Isso significa termos a pretensão de formar uma espécie de quebra cabeças para compreendermos a natureza constitutiva do tempo e do espaço em que habitamos. Ademais, os relatos autobiográficos nos fazem ouvir o individual e uma parte do coletivo que isso representa e, com isso, conhecermos e repensarmos a história cotidiana em que estamos imersos e as representações da memória que surgem por meio dos gestos e dos hábitos de cada um de nós, simbolizando a nossa identidade individual e coletiva. Nesse sentido, encontramos respaldo em Josso (2006) quando refere-se a importância das histórias de vida em sociedades que se desconhecem:

O paradigma do conhecimento subjetivo e o paradigma do conhecimento experiencial impõem-se como uma realidade tangível e cada vez mais indispensável nas sociedades que se desconhecem, elas próprias, cada vez mais pelas mesclas interculturais imaginárias de suas respectivas histórias coletivas. (p.27)

Além de Josso (2006), referimo-nos aos autores Gaston Pineau (2006), Denice Catani (2006) e Eliseu Clementino de Souza (2006) para nos auxiliar em uma compreensão mais abrangente acerca do método narrativo.

Gaton Pineau (2006) em seu texto intitulado *As histórias de vida como artes formadoras da existência* dialoga teoricamente com autores como Bourdieu (1986), Lejeune (1980), Foucault (2001), Dilthey (1910), Agamben (1997), dentre outros. Nessa discussão,

diferentemente das considerações anteriores realizadas por Josso, que procurava explicitar o funcionamento do método, o autor faz uma investida epistemológica a respeito das histórias de vida. Esse empenho epistemológico foi sucintamente demonstrado neste texto.

Logo, nos chama a atenção em conjunto com o diálogo promovido com os autores já citados para a importância que o método narrativo representa para a tomada de sentido para o sujeito no ato de se ver como sujeito modificador e reflexivo de sua própria história. Direito este que o indivíduo comum apresenta de investir-se como instância relevante do processo cultural mesmo sem gozar do prestígio de um notável em seu meio:

Nesse início de milênio, a vida que procura entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas aquela de todos que pretendem tomar suas vidas nas próprias mãos e que se lançam nesse exercício reservado até então a elite. O movimento de entrada da vida na história é, portanto, duplo e ambivalente: é o de todas as vidas, mas, também, de todos os seres vivos. (PINEAU, 2006, p.55)

Pineau (2006) desenvolve seus conceitos com uma ideia de bio-ética, bio-política e pós-modernidade, além de aproveitar muito das contribuições de Michel de Foucault referentes às potencialidades do sujeito na sua subjetividade. Isso significa uma regulação constante das organizações internas do indivíduo com o seu meio e o método narrativo parece operar nessas organizações, no sentido de interferir na capacidade que elas apresentam de se relacionarem entre si, internamente, e com o meio externo:

O sentido da vida não é mais prioritariamente dado pela aplicação de leis religiosas ou científicas, ele deve ser construído pela expressão dos seres vivos que mobilizam reflexão e formação dos signos. O movimento biográfico inscreve-se na passagem do paradigma da ciência aplicada ao prático reflexível ao introduzindo de modo passivo as temporalidades longas para conjugar dimensões pessoais, sociais, intergeracionais e mesmo cósmicas. (PINEAU, 2006, p.55-6)

Quando o autor refere-se na citação acima à formação e reflexão dos signos nos leva a pensar em algo exclusivamente pertinente à natureza desse signo: a construção de sentidos do mundo e para o mundo.

Talvez, essa construção de sentidos ocorra pela reorganização e sistematização das trajetórias históricas e da memória que a narrativa possibilita para o sujeito. Dizemos isso, porque, como sabemos, o signo é constituído por significante e significado, isto é: dois elementos que traduzem a completude de um sentido; no momento, que a história do sujeito é narrada por outro autor que não seja ele, o sentido parece não se completar, devido ao olhar

parcial desse outro. Contrariamente, ou seja: num momento em que ele mesmo conta sua história e se vê inserido em um tempo e em um espaço que lhe diz respeito, como autor de sua própria narrativa, o sentido parece se completar e não faltar nenhum elemento para que isso ocorra. Significante e significado parecem configurar-se nitidamente.

É o sujeito diante dele mesmo narrando seus conflitos e seus êxitos, promovendo elos entre uma fase e outra da vida e, talvez, necessitando até inserir passagens não reais ou meramente ficcionais de sua trajetória para que ela tenha coerência tanto para ele quanto para o outro.

Em uma outra perspectiva do signo linguístico, isto é, diferente da apresentada acima, baseada em Saussure (1999), encontramos a de Bakhtin (1995), na qual a interação é a palavra chave que possibilita pensarmos em uma construção de sentidos determinada no/pelo social. Portanto, nos é possível vislumbrar uma eficácia grande da narrativa autobiográfica por esta outra concepção de signíca, à medida que o narrador rememora sua trajetória sob uma perspectiva dialética de interação dada no social. Na interação trazida pela memória e pela história do sujeito as palavras, consideradas neutras por Bakhtin, ganham sentido e contribuem para delinear a história do campo educacional em que os sujeitos são parte integrante. Não há autoria delegada, mas autoria própria e singular que extrapola os limites do individual e atinge o coletivo.

Até agora referimo-nos ao método narrativo ou autobiográfico por meio de autores estrangeiros, no entanto nos é de bom tom refletir um pouco acerca de algumas considerações sobre a presença dessa metodologia no Brasil. Inicialmente, faremos isso por meio de Denice Catani (2006) em seu texto *A autobiografia como saber e a educação como invenção de si*. Antes de adentrarmos mais concretamente por estas considerações, assinalamos que a autora utiliza interfaces teóricas com Michel de Certeau (1994), Bourdieu (1992, 1994 e 2005), Canetti (1987) e Nóvoa (1987) dentre outros. Essa discussão realizada pela autora aborda aspectos da história da educação brasileira e, especificamente, o tema da cultura da atenção na formação docente.

Dessa forma, a correspondência com o método autobiográfico e a preocupação com a constituição subjetiva do sujeito docente estabelece-se. E nas palavras de Catani (2006) encontramos:

Uma cultura da tensão incluiria movimentos de produção e de acolhida a uma nova história da educação, dos professores, dos alunos, mais disposta a perceber sob o que Certeau chama de “nuvens de histórias” as das relações

dos sujeitos com suas realidades, suas culturas, seu trabalho ou seus ofícios. (CATANI, 2006, p.84)

Em referência à citação acima, reiteramos a insistência da autora em situar as histórias da educação a partir das histórias individuais e de como os docentes organizam as representações do universo educacional, pois essas representações parecem demonstrar como ele se situa diante de si e em relação ao outro, contribuindo para uma determinada identidade profissional.

Ao falarmos de identidade somos remetidos a outro trabalho de Catani, trata-se do texto *Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação*. A pesquisadora arrola apoiada em Pollak (1989), sobre a questão das histórias autobiográficas e da construção da identidade e diz:

Mas, ao tratar do significado que o relato da história de vida tem para o próprio indivíduo, Pollak irá afirmar que as características das histórias de vida sugerem que elas devam ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais. Diz ainda: “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”. (CATANI, 2003, p.126)

Os relatos autobiográficos parecem incidir sobre a identidade e o olhar sobre si mesmo do sujeito envolvido em seus processos pelo fato das narrativas e do ato de explicitarem-se como formas de se revisar ao longo do seu trajeto pessoal e profissional. Para tanto, a necessidade de se criar elos de coerência entre as várias partes desse trajeto e nessa movimentação cognitiva e de arranjos históricos podem ocorrer os questionamentos acerca das ações desenvolvidas e, sobre tudo, do por que dessas ações e dos processos envolvidos nelas. Parece ocorrer um confronto do presente com o passado e deles com o futuro, ocasionando a efetivação dessa revisão memorialística. Talvez esses elos da cadência narrativa sejam reavaliados pela sensação de acertos ou equívocos assinalados pela ação do tempo e pela organização da História no universo educacional.

Sendo assim, a acuidade em relação aos processos subjetivos e a relação demandada por esse cuidadoso procedimento pode determinar elementos da formação:

O pressuposto sobre o qual se assenta a proposição descrita nos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação escolarização e enseja uma tensão mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro. (CATANI, 2003, p.127)

Nesse sentido, portanto, compreendemos embasados nos autores citados, que à medida que o sujeito é capaz de olhar-se e mover um esforço para visualizar sua história, entendendo a formação ou processo que o faz agir de uma determinada forma e não de outra, permite com que ele privilegie e valorize a história e o processo do outro como elemento de fundamental importância para uma elucidação ou até uma redefinição da identidade individual e coletiva da cultura em que se encontra inserido. No caso específico do professor, esse exercício é valioso, pois é capaz de atingir um grande número de pessoas em uma instituição – a escola –, que tem por natureza redimensionar sentidos culturais, muitas vezes, cristalizado e naturalizado, nas representações de sentido individuais. O trato com o pensamento abstrato que transforma a informação em conhecimento passa pelas instâncias escolares e é mediado, com toda complexidade que isso implica, pela docência.

Para discutirmos um pouco mais acerca dos desdobramentos do método autobiográfico em direção à atenção dispensada à subjetividade, retomamos a cultura da atenção, abordado por Catani (1996):

Ao se voltarem para seu passado, parece inevitável a quase todas registrar a lembrança de certas pessoas, em especial daquelas mestras que, ao lhes dedicarem ou recusarem carinho e atenção, se mostraram decisivas quanto ao tipo de relação que elas passam, daí por diante, a estabelecer com o conhecimento, consigo mesmas e com as demais pessoas da escola. [...] (p. 73)

A citação acima foi extraída do texto intitulado *Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores*, a autora discute a presença do universo feminino na Educação, com o intuito de assinalar como a relação afetiva das entrevistadas com suas professoras mediava e determinava a construção do conhecimento. Como se trata de algo restrito à subjetividade, o método narrativo funciona como um elemento eficaz de resgate de aspectos das lembranças e de “[...] compreensão das relações que se acham presentes no ensino, de modo a não dicotomizar o plano afetivo do ético” (CATANI, 1996, p. 74).

A abordagem desse texto que passa por discussões de gênero, nos reforça a eficiência que o método narrativo apresenta no domínio da subjetividade e da racionalização da

trajetória histórica do sujeito em relação às mediações que constitui sua identidade profissional. Essa afetividade que medeia a apropriação do conhecimento aponta para uma característica somente humana e, com isso, histórica e memorialística que as histórias de vida captam e buscam elementos que resgatam a importância da voz singular para a reconstituição histórica de um campo.

Em seguida, passaremos a discutir sobre alguns aspectos da História do Brasil e de Portugal que contribuíram para compreendermos melhor o panorama educacional em que se encontra o professor de língua portuguesa no âmbito da cultura e da história da educação nos dois países.

2. UM PANORAMA DA HISTÓRIA EDUCACIONAL PORTUGUESA

Após a discussão elaborada a respeito das teorias que embasam esta pesquisa e à metodologia aplicada a ela, isto é: a teoria das mediações e suas relações e o método narrativo, nos parece necessário empreendermos uma discussão acerca da história da educação de Portugal e do Brasil, pois esta pesquisa sobre os aspectos mediadores que constituem a identidade docente do professor de língua portuguesa exige elementos históricos das realidades brasileiras e portuguesas para que possamos compreender melhor o campo educacional no qual se organiza ambas as realidades.

Dessa forma, optamos por iniciar nossa discussão a partir das referências históricas da educação portuguesa. Isso se justifica pelo fato do Brasil ter acatado os mesmos princípios reguladores do campo educacional português durante o período em que foi colônia. Tempo histórico significativo: fomos colônia aproximadamente trezentos e vinte e dois anos e somos independentes há cento e oitenta e sete anos. Utilizaremos bastante a concepção de campo de Pierre Bourdieu, portanto, é necessário esclarecê-lo:

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nesses espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). [...] Mas sabe-se que em cada campo se encontrará uma luta [...] entre o novo que esta entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência. (1983, p. 89)

O campo é um espaço reservado a lutas constantes no interior das organizações sociais, nele as posições são disputadas e podem ser alternadas. Apresenta um conjunto de propriedades e de regras que impõe provas e sanções aos indivíduos que o adentram ou se movimentam no seu interior. Trata-se de um jogo de forças, no qual o capital cultural é determinante, entre a ortodoxia e a heterodoxia. O indivíduo que penetra o campo, quase sempre traz consigo a heterodoxia, e, com isso, conhece a resistência. Além disso, um campo apresenta a característica de se comunicar com outros campos:

A estrutura do campo é um estado da força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta, ou se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, oriente estratégias ulteriores. [...] Aqueles que, num estado determinado da relação de força, monopolizam (mais ou menos completamente) o capital específico, fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo, tendem a estratégias de conservação – aquelas que nos campos da produção de bens culturais tendem à defesa da ortodoxia -, enquanto os que possuem menos capitais (que frequentemente são os recém-chegados e, portanto, na maioria das vezes, os mais jovens) tendem a estratégias de subversão – as da heresia. É a heresia, a heterodoxia, enquanto ruptura

crítica frequentemente ligada à crise, juntamente a doxa, que faz com que os dominantes saiam do seu silêncio, impondo-lhes a produção do discurso defensivo da ortodoxia, pensamento “direito” e de direita, visando a restaurar o equivalente da adesão silenciosa da doxa. (BOURDIEU, 1983, p. 90)

Ao tentarmos perceber como o campo educacional se constitui e interfere nas concepções do ensino de língua portuguesa e na identidade do professor responsável por tal função social em Portugal e no Brasil, temos que considerar que se trata de realidades distintas e bem definidas. O Brasil, no que tange à apropriação e à acomodação das diretrizes da antiga metrópole para o campo educacional, apresenta diferenças em relação a ela, determinadas, provavelmente, pela distância geográfica e por condições estruturais destinadas à colônia.

No caso das Letras, tivemos uma literatura considerada nossa desde muito cedo e uma condução do português brasileiro peculiar. Porém, é impossível negar que a nossa formação manteve estreitos laços com a produção de conhecimento ocorrida em Portugal. A cisão com os paradigmas europeus, especialmente, portugueses e a reorganização identitária das artes apenas ocorreu na primeira metade do século XX durante a semana de arte moderna de 1922, ocorrida na cidade de São Paulo. Logo, partamos para a definição do campo luso e posteriormente ao do campo brasileiro para conseguirmos dar vazão a esta discussão.

Já a escola portuguesa apresentava-se estruturada de maneira muito semelhante da que a concebemos hoje já por volta do século XVIII, antes da revolução francesa inclusive, essa estruturação se dava graças aos Jesuítas e aos oratorianos¹, por exemplo. Contudo, ocorre uma sucessão dessas ordens religiosas, dando espaço ao Estado. Essa mudança se deu durante a gestão do Marquês de Pombal e sistematizou-se nas reformas de 1759 e 1772. Em síntese, nas palavras de Nóvoa (2005, p. 23)

As reformas pombalinas substituem a tutela religiosa pela do Estado, criando as condições para o processo histórico de expansão de uma sociedade de ‘base escolar’. Surge, assim, o Estado educador ou, para utilizar a expressão de João de Deus Ramos, o Estado mestre escola.

As reformas pombalinas deram-se de maneira organizada e aparentemente planejada no interior das estruturas estatais, pois verificamos como aspectos dessas medidas uma organização do Estado para acolher essa sua nova tarefa, como por exemplo, a criação de um

¹ Oratorianos compreendem uma ordem religiosa que de certa forma substituiu, juntamente com outras ordens religiosas (Franciscanos, Beneditinos...), o papel exercido no sistema educacional pela ordem Jesuíta no Século XVIII, após as reformas educacionais promovidas pelo Marquês de Pombal.

imposto para suprir as novas despesas do erário com Educação, suprimindo gastos com as escolas régias e com o salário dos professores e também a divisão do ensino em primário, secundário e superior.

Já nesse momento nos é possível assinalar uma clara definição da profissão docente, já que até então o exercício do magistério estava a cargo da Igreja e a partir de tais transformações no Estado português, o ensino passa a ser dever estatal e os professores funcionários públicos, membros de uma carreira de Estado. Fatos que certamente suscitaram alterações nas representações dessa profissão e, conseqüentemente, alterações na maneira desses novos sujeitos docentes se relacionarem com os saberes e com o seu papel na sociedade.

O campo educacional estava caracterizado e as mudanças e os embates já eram nítidos no seu interior, como observamos durante o reinado de D. Maria I (1734-1816) em que as verbas para a Educação foram redistribuídas e os professores do interior do país começam a ganhar mais atenção. Houve, portanto, um deslocamento de posições da área litorânea para o interior do Reino nesse campo, ocasionado, sobretudo, pela intervenção do Estado na Educação, que com o avanço do tempo fundiu-se com ideais da Revolução Francesa, do Liberalismo e com a herança pombalina, culminando em bandeiras pelo ensino laico, obrigatório e gratuito.

O estudo da organização educacional em Portugal depara-se com uma história repleta de avanços e de recuos no planejamento educacional do país, como é nítido em assunto como a obrigatoriedade do ensino, já que em 1835 há uma legislação que considera obrigatório o ensino a crianças que completaram sete anos de idade, porém, em 1836 esta legislação é flexibilizada e resultado dessa aparente fragilidade cultural que o país apresenta em viabilizar diretrizes sólidas para um planejamento educacional consistente é que em 1870 “[...] taxas de escolarização seriam pouco superiores a 10% da população em idade escolar, muito longe dos países mais próximos (30% em Itália ou 40 % em Espanha [...])” (NÓVOA, 2005, p. 25).

Nesse sentido, as denúncias e a comparação do atraso educacional em Portugal com os demais países europeus são notadas por meio de debates tanto na academia quanto na sociedade em geral. Essa questão facilmente percebida durante as movimentações do campo a partir dos relatórios, dos censos e dos discursos proferidos pelos representantes do Estado. Vê-se uma indignação que parte do fato do país ter dispensado recursos e estratégias para remodelar o sistema educacional, todavia, sem grandes resultados, comparando-os com a Espanha, França e Portugal.

Já no final do século XX os indicativos não são animadores e em meados da década de 1950 o regime salazarista organiza um plano de reestruturação e traz uma marca institucional

voltada à ideia de que o desenvolvimento de um país está vinculado ao seu desenvolvimento cultural e intelectual, discurso sistematizado e encampado oficialmente pelos setores estatais responsáveis pela educação, mas que já estava presente nas intenções culturais há tempos, cuja problemática não está nos seus princípios norteadores, que eram até louváveis, mas sim nos moldes de como essa política ganha materialidade em Portugal dentro de um regime ditatorial que de fato impediu o desenvolvimento daquele país no período em que Salazar foi o senhor soberano de todas as decisões referentes ao mundo Português, como iremos descrever mais à diante.

No período de transição do século XX para o século XXI, as avaliações internas e externas apontavam para resultados aquém dos esperados para o país naquele momento, no entanto, Nóvoa (2005, p. 121) discute um ponto diferencial de extrema importância para essas representações negativas do *status* educacional, trata-se de que em outros momentos de ápices da crise da escola houve alternativas ou vislumbrou-se algumas saídas para o desgaste do sistema, diferentemente do que ocorre na mudança dos séculos, na qual há uma espécie de vácuo ou vazio para se vislumbrar alternativas.

E, contrariamente ao que aconteceu nos anteriores “andamentos do atraso da educacional” – coma Regeneração (há 150 anos), com a República (há 100 anos), com a industrialização (há 50 anos) – não se vislumbra nenhuma ideia que nos possa mobilizar (ou, pelo menos, ‘distrair’).

A ideia de crise sempre esteve presente nas representações do campo educacional e da sociedade em relação à escola, todavia, medidas foram sendo tomadas para reverter essa representação, contribuindo para, como Martín-Barbero (2001) diria, o sentido de legitimação do Estado, no caso justificar os impostos do povo oferecendo a ilusão de tranquilidade, ordem e linearidade.

No entanto, essa situação de desalento e de falta de saídas que Nóvoa (2005) refere-se é preocupante, à medida que isso pode significar um movimento em prol de uma aparente harmonização, algo incompatível com a natureza da escola, espaço reservado historicamente para a transformação da informação em conhecimento por meio do manuseio do pensamento abstrato e da liberdade criativa. Posturas de natureza conflituosa e suscetíveis à falta de harmonia.

Mas voltando ao século XIX, as escolas estavam orientadas a organizarem-se sob a hierarquia do “ensino mutuo”, ou seja, distinto ao ensino individual, possibilitando ao professor para muitos alunos ao mesmo tempo. Essa organização coletiva determinava de

“modo” específico na cultura escolar e necessitava de uma alteração de “método” no gerenciamento dos saberes, distinto do que havia anteriormente, em que tanto o “modo” quanto o “método” estavam orientados para a individualização. Nesse contexto, surgem as preocupações com a formação docente e verificam-se uma divergência entre o imposto pela construção histórica do campo, por meio de instruções estatais e a adequação disso tudo na cultura escolar:

No relatório de 1853 do Conselho Superior de instrução pública assinala-se a existência de 1175 escolas primárias, sendo que apenas 15 utilizam o modo mútuo. Iniciara-se o longo e doloroso caminho das desilusões reformadoras [...]. (NÓVOA, 2005, p. 27)

Por meio da memória expressa nas práticas e na organização do campo educacional, Portugal parece não ter rompido com a herança pombalina e nos dá a impressão de procurar sempre erigir uma história arrojada, expressa, principalmente, por meio de suas legislações e arrojado retórico, todavia, há fatores sócio-culturais que retardam alguns processos.

É-nos evidente esse descompasso entre a memória existente nas estruturas mais profundas desse campo e a história cotidiana produzida, quando nos deparamos com informações como aquelas que apontam o país como um dos pioneiros entre os europeus em aprovar o ensino obrigatório e um dos últimos a implementá-lo, atingindo a universalidade de suas crianças na escola somente em meados do século XIX.

Referimo-nos à memória como algo intrínseco, profundo e em estado bruto; já a história apresenta uma natureza extrínseca, aparente e sistematizada racionalmente para compor a representação do passado. Parece querer legitimar trajetórias individuais e coletivas. Esses conceitos nos auxiliarão imensamente nesta discussão, logo, cabe-nos esclarecê-los melhor, de acordo com Pierre Nora:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quanto grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A

história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 09)

Pierre Nora estabelece um diálogo muito proveitoso, porém discreto e não explícito, com Michel de Certeau (1994). Isso se dá em momentos que discute o fato da memória emanar nos gestos e nas pequenas ações ou, ainda, nos lugares mais recônditos e inesperados da *performance* cotidiana do sujeito. Certeau discute essa questão em sua obra intitulada *A invenção do cotidiano*, por exemplo.

Ao continuar no nosso panorama do campo educacional em Portugal, não podemos deixar de mencionar a importância dos liceus e dos métodos elaborados por Castilho e João de Deus, ambos poetas. Essas movimentações do campo ocorreram durante o século XIX, período fértil na definição deste em vários aspectos, como o início de medidas que vislumbravam a formação docente, a criação das escolas normais e a ampla discussão no domínio pedagógico. Posicionamentos que podem ser interpretados como uma espécie de aperfeiçoamento ou desdobramento das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal (NÓVOA, 2005, p. 31).

Os liceus, pertencentes mais ao domínio dos modos escolares, têm seu início em 1836, todavia, sua existência parece não trazer claramente à tona seus objetivos estruturadores. Existem três fases desde sua fundação até 1978: a primeira iniciada em 1836 reúne em um mesmo espaço um conjunto de professores que ministram disciplinas isoladas sem a presença de uma coordenação das ações pedagógicas e a ausência de princípios que organize a subsequência dos alunos; a segunda, época do Liceu Real, inicia-se nos anos de 1894/1895, diferenciando-se da primeira por estabelecer classes, ao invés de disciplinas isoladas, uma coordenação para as ações docentes, uma sistematização das disciplinas e um fortalecimento de códigos disciplinares e morais dos alunos; a terceira e última surge em 1947, mantendo a organização em classes e pretendendo uma visão de ensino mais formativa do que informativa. Tem seu fim em 1978, após a revolução dos cravos, devido às transformações que isso causou no interior do campo (NÓVOA, 2005, p. 29).

Já no domínio dos métodos, encontramos os poetas Castilho e João de Deus. Eles causaram grandes turbulências no campo educacional, pretendendo, cada qual a seu modo dinamizar o acesso ao código escrito, tendo, inclusive, ocupado funções políticas junto à instrução pública, dadas a importância que seus métodos representaram na adequação do campo desde as reformas de Pombal (NÓVOA, 2005, p. 31).

António Feliciano de Castilho, escritor romântico português, personagem chave da famosa Questão Coimbrã, criou o “Método Português de Leitura Repentina”, que previa, dentre outras coisas, um acesso rápido à leitura e tinha uma boa aceitação em ambientes iniciais de formação de professores. No entanto, não conhecia bem a discussão pedagógica do momento. João de Deus criticava os métodos que vinham sendo aplicados naquele período para a aquisição da leitura e da escrita e elaborou a “Cartilha Maternal”, método que teve apoio na “educação familiar”, na educação popular e junto aqueles que pretendiam inovações políticas e intelectuais portuguesas.

Além disso, o fato relevante e justificável de trazer esses nomes neste exercício de delineamento do campo educacional português é assinalar a grande movimentação desse campo na segunda metade do século XIX, pois ele já estava definido e capaz de dialogar com outros campos, como o político, exemplificado pelas nomeações desses poetas, oriundos do campo literário e das artes, marcantes no campo educacional, referendados pelo campo político e, ainda, nas palavras de António Nóvoa (2005, p. 31),

A polêmica prolonga-se pelo século XX dentro, iluminando a importância destes dois poetas na emergência de uma nova concepção de educação. Na verdade, apesar de todas as oposições, um e outro estão preocupados com um ensino atraente, capaz de suscitar o interesse dos alunos e de promover uma aprendizagem intuitiva e racional. É o início da modernidade escolar e pedagógica no nosso país.

Nesse contexto, notamos que há uma resistência no âmbito da cultura em estruturar significativamente o sistema educacional e estabelecer uma relação concreta com esse ideal que, por sua vez, implica em posturas que visassem o reconhecimento de práticas menos contingenciais e mais estratégicas, encarando a Educação instância privilegiada de se tratar a construção abstrata de signos sociais e culturais e não apenas depositária de expectativas concretas de salvação do caos social. Há a urgência de uma atenção maior voltada ao processo e não ao visível e emergencial.

Atentos às movimentações do campo educacional em Portugal, assinalamos as delimitações exigidas por este campo no âmbito das estruturas de Estado, nos referimos mais especificamente à criação do Ministério dos Negócios da Instrução Pública (1870), Ministério da Instrução Pública e Belas Artes (1890-1892) e o Ministério da Educação Nacional (1936). Essas movimentações no campo educacional são reflexos das movimentações históricas e culturais da sociedade portuguesa, pois a instituição desses órgãos no interior do Estado, além de definir uma posição da Educação diante dos outros setores estatais, assinala pontos de

definição de um processo histórico, que remonta a uma discussão iniciada desde as reformas pombalinas de 1759 e, sobretudo, o estabelecimento de um sistema de coerências entre os campos político e cultural de um Estado que procura o paralelismo ideológico, econômico e cultural com os demais países europeus.

Portanto, não era possível conceber um Estado aliado aos princípios da modernidade e do desenvolvimento sem um sistema escolar condizente com tais expectativas, partindo do princípio que a educação já começava a ser compreendida como local privilegiado na construção dos sentidos sociais e culturais. Nesse sentido, três fases apresentam-se como substanciais para a acomodação desse campo em constante movimento, são elas, segundo Nóvoa (2005, p. 35): “optimismo reformador”, “pragmatismo conservador” e “modernização tecnocrática”.

O “optimismo reformador”, período iniciado em 1860-1870 e perdura até 1923. O eixo principal desse período da história da educação portuguesa firma-se na ideia de que a escola regeneraria a sociedade e o homem. Esse ideário, considerado ingênuo por muitos, estende-se até o final da República.

O “pragmatismo conservador” corresponde aos anos subsequentes aos 1923, estendendo-se até meados de 1960. Localiza-se em um período marcado pelo nacionalismo e é caracterizado por um aspecto regulador do sistema escolar, de forte cunho moral, e que busca um patamar mínimo de aprendizagem, algo mediano e sem pretensões de utilizar o conhecimento como elemento de transcendência. Estado de manutenção de saberes mínimos e enquadrados em um conjunto de propostas do Estado.

A “Modernização tecnocrática” é marcada pelo maior acesso dos alunos à escola, inicia-se na década de 1960 e parece resistir até a atualidade. Essa clivagem do campo educacional posicionou o sujeito como elemento principal da escola, fato ocorrido por meio de justificativas coerentes, tais como a industrialização, num primeiro momento, e mais tarde o desenvolvimento.

Nóvoa (2005, p. 35) nos diz que “apesar das enormes diferenças, há marcas que vão permanecendo de um ciclo para outro”. Isso nos remete à questão da memória e da história, colocada por Pierre Nora (1993), à medida que a história, sistematizada e racionalizada por marcos temporais e, no nosso caso, explicitadas pelas políticas públicas e pelo discurso decorrente delas, como forma de tentativas de acomodação do campo, por exemplo, não é capaz de estabelecer encerramentos definitivos numa memória organizacional já existente nesse campo.

Por conseguinte, a história apresenta um discurso organizado, diluindo-se ao discurso preservado pela memória e trazida à tona no decorrer histórico pelos fragmentos de fala, pelos gestos, práticas individuais e coletivas, posicionamentos dissonantes daqueles previstos pelo discurso da história contemporânea e, principalmente, pelo conjunto de peças conflitantes na conjuntura educacional que apresenta a história do presente e a memória dos tempos num mesmo espaço, assinalando a essência do signo, ou de acordo com Bakhtin (1995, p.31-35), um local onde o conflito e as frequentes lutas são características e inerentes.

Essa batalha da história e da memória no interior do campo nos fica evidente por meio das falas e das ações recorrentes em seus integrantes, como por exemplo, aquelas que posicionadas no tempo presente, remetem-se a um passado quase idílico e perfeito: “na minha época...” ou, ainda, regidas pela escrita de uma historicização presente, lançam mão de gestos e atitudes, concernentes, sobretudo, às áreas disciplinar, ética e metodológica e que se tornam incompatíveis com o momento histórico apregoado pela gestão desse presente. Nesses momentos, vemos a ação subjacente da memória atuar e criar um paradoxo entre o discurso do momento e o discurso camuflado e naturalizado pelo tempo.

Além disso, essa permanência de um ciclo no outro que Nóvoa (2005, p.35) se refere, nos obriga a olhar para o espaço educacional e reconhecê-lo como um espaço híbrido e, portanto, multifacetado, necessitando de um aparato teórico para podermos pensá-lo, também variado e composto de várias influências, tal qual a área educacional. Logo, mais uma vez, reiteramos a importância de se considerar uma relação de espelhamento entre o tecido sociocultural com o tecido textual, aqui sendo produzido e discutido.

No interior do campo educacional em Portugal, mais uma discussão se abre no jogo de forças e de poder na segunda metade do século XIX: trata-se da formação docente. Primeiramente, e fruto de anseios anteriores, verificamos a instalação das escolas normais e a preparação para o ensino primário. Em seguida, há a emergência de um preparatório para a formação de professores para o ensino secundário e o curso de Letras era o responsável para a formação desses profissionais. Logo:

Estão reunidas as condições para o lançamento do curso de habilitação para magistério secundário, em 1901. A estrutura curricular consagra três anos de preparação científica e um quarto ano de preparação pedagógica, com forte componente prática [...]. (NÓVOA, 2005, p.41)

As movimentações do campo educacional levam ao questionamento dessa organização e notamos em 1911 a criação das “Escolas Normais Superiores”; em 1930 cedem espaço às

“ciências pedagógicas” que permanecem inalteradas até meados de 1974. Após a revolução dos cravos, o campo educacional modifica-se substancialmente, todavia, não encontra uma desejada coerência e eficácia entre saberes específicos e pedagógicos e, nos dias atuais, verificamos as disciplinas para a formação de professores nas universidades portuguesas distribuídas em Didática (Prática de Ensino Supervisionado), Teorias Educacionais, Currículo, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Organização e Administração Escolar.

Nesta sucinta explanação sobre as movimentações do campo educacional em Portugal, podemos assinalar alguns outros temas importantes que contribuíram para as constantes configurações desse organismo desde o século XIX até os dias atuais, como por exemplo: a ação das associações docentes, os debates acerca do ensino oficial e particular, a centralização e a descentralização do sistema, a longa e importante discussão sobre o acesso ao conhecimento e a forte presença dos exames, o analfabetismo mal interpretado, isto é, na segunda metade do século XIX acreditava-se que o analfabetismo estava ligado ao fato de as crianças não estarem na escola, todavia, ao final do século XX quase todos estavam na escola, porém sem trabalho.

As mutações que a escola portuguesa atravessa desde as reformas pombalinas estão relacionadas com a busca de alinhamento político, organizacional e social que Portugal procura estabelecer com os outros países europeus. Trata-se de uma adesão às ideias liberais presentes no continente naquele período. Todavia, notamos que a assimilação desse sistema pela sociedade portuguesa foi penosa e a desenvoltura retórica apresentava maior êxito em relação à operacionalização desse ideário nos diferentes segmentos do Estado.

Com isso, a realidade educacional transformou-se, como nos é facultado assinalar por meio da organização da escola, configurada de maneira caótica e sem espaço particularizado, completamente diluída aos outros elementos da vida social até finais do século XVIII e a partir do século XIX os ideais de modernidade e de organização da sociedade e do sujeito implementam um princípio de racionalidade capaz de remodelar as representações da escola presentes anteriormente.

Esse racionalismo estava refletido nas várias faces do campo educacional. Havia discussões, que de uma forma ou de outra, culminavam na concretização de medidas estatais que atendiam a essas aspirações de modernização e equipagem da escola. Constatamos essas movimentações acerca das preocupações a respeito da imponentia dos prédios escolares, do local de destaque que a residência do professor ocupa nesse espaço, do mobiliário escolar que vinha se transformando de acordo com os novos sentidos que a escola tomava em âmbito

sociocultural, das práticas de ensino e do controle do corpo humano, fruto do desenvolvimento científico daquele período. Essas discussões estavam interligadas aos debates que procuravam aproximar as novas posturas de transmissão do conhecimento que tentavam adentrar pelo campo educacional com as condições físicas das escolas, locais de recepção e de experimentação dos novos tempos.

Durante o século XX e após algumas definições sobre um modelo escolar, notamos uma preocupação do campo educacional em relação à epistemologia da Educação, surgindo, assim, posturas divergentes no interior desse campo. De um lado, partidários de que a “pedagogia é a ciência da educação” e de outro de que “a pedagogia é a teoria da arte de educar” (NÓVOA, 2005, p. 67). Uma configura-se de maneira científica e outra de maneira prática e instrumental. Portanto, a partir dessas duas posturas, verificamos a presença de uma dicotomia no campo. Dicotomia responsável por embaraços na compreensão do objeto educacional e que remete a um problema antigo, todavia, presente nas representações da área. Trata-se da diferenciação entre teoria e prática, algo nefasto e estéril para se compreender a natureza epistemológica da Educação.

Ainda no século XX, notamos os avanços e os recuos da história, no que se refere às práticas de ensino e a caracterização sóbria e contida da escola portuguesa do Estado Novo, quadro diferente do previsto para o sistema escolar do século XIX. Nesse contexto, alguns aspectos do campo já estavam postos e naturalizados, como por exemplo, a feminização da profissão, a organização geral dos prédios escolares, pela hierarquização, pela meritocracia, muitas vezes equivocada e mal interpretada, por traços arquitetônicos e espaciais, que sofreram pequenas modificações substanciais ao longo do tempo.

Outro ponto a ser destacado nesta discussão é a intermitência de debates acerca da centralização/descentralização do ensino e da existência do ensino público e privado, sendo este último incentivado durante o Estado Novo, como verificamos a seguir:

No conjunto das medidas tomadas para restringir o acesso aos liceus, a mais eficaz foi sem dúvida, o reforço do ensino privado. A Comissão de 1928 fizera uma recomendação sugerindo que era “indispensável estimular a iniciativa particular no sentido de fazer derivar para os colégios uma parte importante da população dos nossos liceus”. (NÓVOA, 2005, p. 107)

Logo, após um debate longo presente na história da educação portuguesa, dividindo opiniões de parlamentares e de acadêmicos, o sistema encontra-se centralizado nas mãos de um Ministério e coexistem instituições públicas e privadas.

Entretanto, Nóvoa (2005, p. 47) assinala que o ponto mais importante dessa realidade educacional não repousa na existência de estabelecimentos públicos ou privados, mas a pouca eficiência de ambos, como verificamos em suas palavras: “O nosso drama nunca foi Estado a mais e iniciativa particular a menos, ou vice versa, o nosso drama foi sempre o Estado a menos e a iniciativa particular a menos”.

Neste breve contorno do campo educacional português, o que predominou foi a tentativa constante de controle do sistema educacional pelo Estado nas suas diversas fases. São medidas públicas coerentes com o panorama sociopolítico de cada época, incidindo fortemente na organização física e administrativa das escolas e, sobretudo, na concepção de formação e representação da profissão docente. Delineadores do campo, capazes de alterar a configuração de uma cultura organizacional determinante das construções dos sentidos existentes entre o indivíduo uno e coletivo e a sociedade.

Essas medidas de controle serviram para regular o campo, considerando-o como instrumento importante para a condução dos destinos do Estado, no que diz respeito à manutenção de uma elite dominante no âmbito de uma cultura, na qual o ensino e o acesso aos bens simbólicos que agregam algum tipo de capital cultural, estado capaz de interferir nas posições de um campo, podem oferecer algum tipo de ameaça a essa cultura habituada a disparidades sociais historicamente alarmantes e a uma postura subserviente por parte de alguns e pedante por parte de outros. Cultura esta que naturalizou em Portugal até os dias atuais, entre os membros da população mais velha, a ideia de que cada tem o seu lugar e a mobilidade social é algo ameaçador.

Para a manutenção desse quadro, estratégias foram criadas ou importadas de outros países como a França, por exemplo, todavia, com aplicações bem características e locais. A escola parecia ser o laboratório para se experimentar vertentes teóricas e políticas bem demarcadas na história. Citamos como exemplo, a implantação dos cadernos escolares ou cadernos diários (1905), experiências com classes mistas (primeira metade do século XX), criação de escolas integrais, a autonomia dos alunos (*self-government*), utilizada em períodos inovadores e ditatoriais, o desejo desmedido de diminuir o analfabetismo, a concepção de que os prédios escolares deveriam trazer estruturas físicas exemplares: mobiliário e materiais pedagógicos. Nesse período, a campo educacional experimentava preceitos da escola nova (NÓVOA, 2005, p.73).

Todavia, eram experimentos passageiros e ligados aos projetos políticos. Com Estado Novo, parecer ter havido um recuo no tempo, retornando à cena educacional um período semelhante ao anterior às reformas que acabamos de descrever. Tudo se transformou e o

campo educacional parece ganhar um aspecto cinza e austero, no qual a diversidade de livros didáticos que se tinha até então desaparece, cedendo lugar ao livro único, a obstinação pela assepsia e pelo diálogo com a medicina escolar, traçando limites e buscando ideais vinculados ao fortalecimento da raça, a aposta na Educação Física e as mudanças no aspecto físico dos estabelecimentos escolares, visíveis, por exemplo, pelas paredes das escolas, anteriormente ornadas com materiais pedagógicos de apoio para os alunos e docentes, dão espaço ao:

[...] crucifixo, aos retratos do Chefe do Estado e do ‘Sr. Dr. Oliveira Salazar’ e o quadro preto, devendo ser guardadas em móveis próprios os materiais didáticos e os trabalhos dos alunos. A única exceção autorizada é a afixação, onde for possível, de um conjunto de pensamentos educativos aprovados em 1932. (NÓVOA, 2005, p. 77)

Além disso, o sistema procura dividir seus alunos por aptidões profissionais, reforçando a ideia de que cada um tinha o seu lugar. Os liceus não eram mais o destino de muitos, mas a escola técnica. Legado positivo durante o regime salazarista. Entretanto, em meados dos anos de 1960, a industrialização obriga a uma ampliação no número de estudantes e já havia o questionamento do excesso de diplomados e as restritas vagas de emprego. Entendimento estreito e instrumental da função desse capital, expresso pelas palavras de Nóvoa (2005, p.105), que diz:

Seguimos prisioneiros de um sistema de ensino pensado para formar cada um à medida do lugar profissional que lhe está destinado, em vez de adoptarmos uma política de valorização pessoal e de qualificação escolar de todos.

As mediações físicas, organizacionais e metodológicas vão dando o tom para o campo e parecem constituir representações, conceito, complexo que vem ligado a uma reestruturação da História, que, por sua vez, precisa rever seus postulados enquanto disciplina e reinventar-se para não sucumbir. Para tanto, desbrava caminhos por meio da apropriação de conceitos substanciais de outras áreas como a Linguística, a Semântica, a Etnologia, a Sociologia, dentre outras, porém a objetivação da apropriação realizada lhe é particular. Para compreendermos essas transformações na História, temos:

O desafio então lançado à história no final dos anos oitenta, é como o inverso do precedente. Não se ancora mais numa crítica dos hábitos da disciplina em nome das inovações das ciências sociais, mas numa crítica dos postulados das próprias ciências sociais. Os fundamentos intelectuais dos

assaltos são claros: por um lado, um retorno a uma filosofia do sujeito que recusa a força das determinações coletivas e dos condicionamentos sociais e que acredita reabilitar “a parte explícita e refletida da ação”; por outro lado, o primado conferido ao político que deveria supostamente construir “o nível mais abrangente” da organização das sociedades e, no entanto, fornecer “uma nova chave para a arquitetura da totalidade”. A história é, pois, convidada a reformular seus objetos (recompostos a partir de uma interrogação sobre a própria natureza do político), suas frequentações (privilégio concedido ao diálogo travado com a ciência política e a teoria do direito) e, mais fundamentalmente ainda, seu princípio de inteligibilidade, destacado do “paradigma crítico” e redefinido por uma filosofia da consciência. Numa tal perspectiva, o mais urgente é, pois, separar o mais claramente possível a disciplina histórica (resgatável às custas de “dilacerantes revisões”) das ciências sociais outrora dominantes (a sociologia e a etnologia) condenadas por sua preferencial a um paradigma obsoleto. (CHARTIER, 1991, p. 175)

A partir dessa nova definição epistemológica da História, podemos esmiuçar o conceito de representação, fundamental para refletirmos as trajetórias sociais e históricas do campo, responsáveis pelas definições culturais do campo e de seus integrantes:

Ao renunciar, de fato, à descrição da totalidade e ao modelo braudeliano, que se tornou intimidador, os historiadores tentaram pensar os funcionamentos sociais fora de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades (econômicas, sociais, culturais, políticas) e sem que fosse dada primazia a um conjunto particular de determinações (fossem elas técnicas, econômicas ou demográficas). Daí as tentativas para decifrar de outro modo as sociedades, penetrando na meadas das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles. (CHARTIER, 1991, p. 177)

Nesse contexto, a profissionalização docente assume vários aspectos, obedecendo a uma lógica reguladora do campo educacional. No período republicano, por exemplo, observamos um investimento simbólico e até estrutural na área educacional; o professor assume um papel central na sociedade portuguesa, a profissão é mais valorizada economicamente e prestigiada socialmente. O êxito social é atribuído em parte à escola. Portanto, “[...] a consolidação das instituições de formação e do movimento associativo docente são dimensões decisivas da afirmação dos professores como corpo profissional” (NÓVOA, 2005, p. 93).

No entanto, o período republicano dá espaço à desvalorização da profissão docente ocorrida durante o Estado Novo. Essa desvalorização vem acompanhada de um paradoxo, no qual o professor é desvalorizado economicamente, as associações são proibidas e a escola configura um espaço austero, autoritário, carente de inovações e sem grandes atrativos, todavia, a imagem docente é valorizada. O prestígio do professor nos parece estratégico para o controle do Estado, atuando nas pequenas vilas e cidades, e também das perdas da categoria. “[...] a conciliação destes princípios só é possível graças à reconstrução do magistério mais como ‘missão’ do que como ‘profissão’” (NÓVOA, 2005, p. 93).

No interior dessas discussões sobre a formação docente, encontramos a vertente que se volta para a importância do processo de aprendizagem e centraliza o papel do aluno nesse processo e considera que mais importante que o professor que ensina é o professor que faz esse aluno aprender.

Finalmente, as direções do campo em um contexto globalizado vão se transformando e constatamos a escola e o docente preocupados em gerir o conhecimento com a finalidade de atender as avaliações externas e as diretrizes internacionais. É a era dos grandes técnicos na gestão do setor educacional. O indivíduo parece ter que dominar um grande volume de informações para desenvolver uma *performance* multifacetada e versátil no mercado global.

Percebemos que o entendimento de algumas questões se dá de maneira muito superficial, não atinge compreensões mais elaboradas por parte da população portuguesa, dificultando, dessa forma, uma percepção mais efetiva e acertada das reais relações que a escola deve estabelecer com o conhecimento, algo pertencente ao domínio do simbólico e da abstração e também definidor da cultura escolar.

De acordo com o anunciado anteriormente, procuramos oferecer um panorama da educação portuguesa a partir do autor português António Nóvoa. Essa caracterização foi limitada e panorâmica, uma vez que o nosso objetivo principal nesta pesquisa não é de apresentar detalhadamente nem a história educacional de Portugal nem a do Brasil, mas fornecer dados gerais que contribuam para um melhor entendimento das trajetórias históricas da educação desses países para, posteriormente, visualizarmos melhor o professor de português, objeto de análise deste estudo.

Sendo assim, apresentaremos na sequência, um panorama histórico da educação brasileira, todavia, essa descrição ocorre de maneira mais ampla e detalhada, havendo, muitas vezes, intervenções analíticas da conjuntura histórica. Isso se dá devido ao fato de se tratar de nosso país e, portanto, apresentarmos um maior envolvimento e proximidade natural das questões sociais, culturais e históricas que perpassam esse contexto.

3. UM PANORAMA DA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

No que diz respeito ao panorama do campo educacional brasileiro, não obedeceremos a mesma ordem de exposição e discussão dos fatos empregados para nos referirmos a Portugal, pois a condição educacional no Brasil não se deu da mesma forma que em Portugal, devido ao fato de as medidas tomadas para definição desse campo terem sido originadas na sede do reino português e ao chegarem aqui, certamente, foram reguladas pela situação histórica e cultural presentes. Portanto, a acomodação do campo e sua posterior definição seguiram caminhos distintos. Para tanto, há a necessidade de situar um pouco da história do Brasil e, em seguida, partirmos para as especificidades do campo educacional brasileiro.

Nossa discussão abordará, basicamente, dois autores: Gilberto Freyre (2005) e Sérgio Buarque de Holanda (1995). A partir de Gilberto Freyre temos um parecer, muitas vezes, dito romanceado, sobre o Brasil colônia, um quase elogio à presença portuguesa. Já em Sérgio Buarque temos uma revisão crítica e ácida sobre os nossos colonizadores e a notificação do substrato cultural deixado por eles, classificado como sendo as nossas “raízes”, algo que nos define e, às vezes, nos atravanca.

Verificamos em Freyre (2005), de maneira quase literária e lúdica, como se processavam as relações de poder entre as raças que co-habitavam o Brasil colônia. Todavia, temos que ressaltar que essa relação foi mediada por fatores de constituição racial e social, muito peculiares à nossa cultura. O poder instaurado por Portugal durante o seu domínio se encontrou imerso em uma rede de discursos e costumes que representavam as várias raças aqui presentes. O resultado dessa rede foi um caráter híbrido ou miscigenado que acabou por constituir um panorama exclusivo brasileiro no tecido social dos primeiros anos da colonização. A capacidade de miscigenar e de hibridizar os vários componentes da cultura parece ter permanecido.

Para compreendermos melhor esse quadro, temos as etnias negras, os portugueses e os índios co-habitando o então território nacional. Para cada grupo observamos a presença do elemento híbrido, isto é, os negros que aqui chegaram são representantes de várias regiões e grupos étnicos diferentes da África; os portugueses desde sua origem se vêem diante da presença de outras raças e os índios brasileiros, por sua vez, se encontram também divididos em nações indígenas que representam costumes e hábitos distintos umas das outras.

Nessa convivência entre as raças já mencionadas, os conflitos eram constantes e as lutas apresentavam várias armas que iam da chibata do colonizador em relação aos índios e aos negros, como forma de por abaixo a resistência moral desses povos que quase não cediam diante do branco, à posterior desqualificação social, econômica e cultural das etnias indígenas e negras, relegadas a uma condição sociocultural de submissão, constituindo-se, desta forma,

na história e na cultura do país uma hegemonia branca/europeia, o que gerou uma visão de mundo carregada de preconceitos sobre as raças negras e indígenas. Postura dissimulada e, normalmente, não verbalizada, todavia, presente nos gestos, nos discursos camuflados, enfim, na memória de um povo que teve de se habituar a agir de maneira silenciosa e “cordial”, como diria Buarque (1995), na regulação cultural.

Ao utilizarmos o conceito de Deleuze (1997) de desterritorialização, para nos auxiliar nesta discussão – observamos que o resultado das relações entre nativos (índios desapropriados de sua própria terra), negros (escravos trazidos da África à força) e brancos (portugueses, ansiosos por riquezas e distantes de seu lugar de origem), todos desterritorializados –, podemos depreender como se deu a incorporação e a contaminação, no que diz respeito à construção de uma visão de mundo de uma sociedade miscigenada, com valores paradoxais, conflituosos e, ao mesmo tempo, carregada de manifestações culturais híbridas e sincréticas harmoniosas.

Além disso, o convívio entre as diferentes raças suscitou um incomodo quanto ao novo espaço, principalmente, para o branco, pois, como Sérgio Buarque de Holanda (1995) irá abordar em *Raízes do Brasil*, os dominadores viam o Brasil como local de passagem, local que os faria enriquecer e retornar ricos e vitoriosos a Portugal.

E assim, na condição de vítimas da desterritorialização, a inter-relação desses povos fez surgir outros problemas, que se traduziram na tentativa da transplantação ou reprodução de um sistema europeu para os trópicos e nas resistências dos nativos indígenas e negros africanos que nesta fusão truculenta transformou o Brasil em um território de desterrados, marcado por um profundo hibridismo. Entretanto, essa desterritorialização parece ter se metamorfoseado e contribuiu para a nossa identificação como brasileiros. As diferenças não nos causam tantas estranhezas, viemos dela e a nossa memória, que, paulatinamente, foi transformando-se em história, parece estar habituada ao convívio multifacetado, fazendo-nos minimizar muitos dramas e operar com variantes.

Tudo isso pode ser observado, *grosso modo*, a partir das iniciativas do colonizador português que, após as tentativas frustradas de domesticação do índio, deslocou sua atenção para os embates na relação de controle e resistência dos negros. Tal relação trazia tensões que estavam dispostas no campo físico, por meio dos castigos e maus tratos do branco em relação ao negro e no campo moral e psíquico, pois esse contato, devido a fatores de constituição cultural de ambas as partes, era influenciado por aspectos emocionais e afetivos.

A própria estrutura familiar da casa grande permitia esses contratos relacionais tácitos, no qual os negros eram responsáveis, na maioria das vezes, pela educação dos meninos

brancos e pelo manuseio da alimentação da casa, por exemplo. Com isso, transmitiam muito de sua cultura ao indivíduo que estava sob seus cuidados; já o branco português absorvia muitos hábitos dos negros, entretanto, deixou também seu legado por meio da língua e da religião e o índio termina por completar esse tecido com hábitos de base que vão da culinária à higiene pessoal.

É importante ressaltar, juntamente com Freyre, que as tensões existentes entre casa grande e a senzala apresentavam um caráter genuinamente brasileiro, fruto da hibridez, que a doçura e a sensualidade dos negros que, de certa forma vão ao encontro do caráter absorvente e lento do português, resultando em relações de poder, como já foi assinalado, particulares do caso brasileiro.

Assim, a hibridez ou miscigenação não aplacou a revolta dos dominados contra o sistema opressor que se vivia; talvez, isso ocorreu pelo fato das etnias negras não serem tão subservientes e sem organização cultural eficaz como muitos acreditavam. Pelo contrário, tínhamos negros especializados, em especial os de origem islâmica. Logo, diante da indignação da parcela oprimida apontamos demonstrações de insatisfação como a revolta ocorrida na Bahia em 1835 (FREYRE, 2005, p. 393).

Portanto, os conviveres desse Brasil que perpassam com certa liberdade, da casa grande à senzala e vice-versa e, anteriormente, da casa à mata e vice-versa atinge um estado social por meio de suas trocas simbólicas que após três séculos de constituição do território nacional brasileiro assinala uma característica identitária própria que vai desde a organização da vida doméstica, pessoal, sexual e alimentar até às organizações de Estado, como discutiremos, por meio, basicamente, de Sérgio Buarque de Holanda. Contudo, nesse contexto sociocultural, Gilberto Freyre destaca que a problemática do negro se assenta no fato de sua condição social de cativo e não na sua origem étnica.

A partir dessa informação nos é possível fazer uma reflexão sobre a condição do sujeito brasileiro imerso em um sistema sócio-histórico tão deficiente e deturpado por uma sociedade constituída, originalmente, sobre bases frágeis e quase inexistentes de organização coletiva, planejamento social e espacial de território nacional e de medo à liberdade e emancipação, como bem retratará Holanda (1995), ao estudar as *Raízes do Brasil*.

A ocupação do território brasileiro se pautou em péssimos hábitos de exploração e usurpação do espaço, que para os brancos significava um local de passagem, criando um quase não-espaço. Por volta dos anos de 1930, Sérgio Buarque, fiel aos intentos de sua época, na tentativa de explicar o caráter brasileiro, demonstrando uma tendência Weberiana de estado e uma postura social-democrata, lança *Raízes do Brasil*. Nessa obra, o autor demonstra

a postura favorável ao rompimento com o ideário português e nos coloca como neo-portugueses, assinalando como essa postura nos é desfavorável e prejudicial.

Sérgio Buarque acredita na importância de se conhecer o passado para entendê-lo e superá-lo. Além disso, generaliza a colonização ibérica em sua ação negativa e, logo após, a diferencia em relação à portuguesa e à espanhola, apontando a maior eficiência e racionalidade da segunda em relação à primeira. Essa obra nos traz reflexões caras em relação a nós mesmos, como brasileiros e portadores das tais raízes. O equívoco que estabelecemos entre o público e o privado, que nos leva a uma mistura confusa daquilo que pertence ao âmbito doméstico, familiar e privado e ao que pertence ao público, coletivo e estatal. Isso pode causar um grande engessamento e ineficiência da estrutura burocrática que deveria servir aos cidadãos e não excluí-los. Raiz que permaneceu entre nós e ainda nos cria uma imagem turva, no interior de nossas instituições, daquilo que nos pertence e daquilo que pertence ao outro.

Refere-se também a nossa concepção de espaço físico, habituados a má otimização do espaço urbano e rural, espaço fruto do acaso e do “deixa estar”, somente predatório e contingencial, local não estratégico quanto à produção e ao funcionamento racional. E, finalmente, nosso caráter excessivamente afetivo, que nos compromete numa concepção de estado moderno e que nos deixa suscetíveis ao favoritismo e a baixa produtividade. Essas são algumas características que constituem nossa identidade híbrida, porém, de acordo com Holanda (1995), nos atrela a um sistema que compromete o nosso desenvolvimento.

Procuramos estabelecer, a partir da enunciação destes aspectos da nossa formação histórica, um panorama que nos auxilie em uma reflexão sobre Educação a partir de alguns conceitos discutidos em *Raízes do Brasil* (1995) e *Casa Grande e Senzala* (2005) e, em seguida, partirmos, como já foi anunciado, especificamente, para um panorama da história da educação brasileira. Além disso, como forma de demonstrar as movimentações teóricas que influenciaram o campo educacional brasileiro, recorreremos à *Educação como prática da liberdade* (1969), de Paulo Freire, à medida que ele resgata as reflexões de Sérgio Buarque de Holanda e propõe um método que auxilie na superação dos obstáculos causados pelas nossas raízes.

Diferentemente dos espanhóis que pensaram em constituir um prolongamento de sua metrópole na América e idealizavam um sistema educacional, inclusive com a implantação de universidades nas novas terras, o Brasil pensou nestas questões bem mais tarde. As nossas mentes, durante o período colonial, eram enviadas para o exterior, voltando com uma mentalidade artificial, isto é: europeia, para se refletir os trópicos (HOLANDA, 1995, p. 98).

Tanto o universo assinalado por Freyre quanto a indignação de Holanda ao nosso estilo neo-português, são indicadores dos processos histórico-culturais que representam as ideias educacionais no contexto brasileiro, juntamente com os curtos intervalos de democracia que pudemos perceber no país.

Paulo Freire, em meados dos anos de 1960, experimentava um período de mudanças ocasionadas pela abertura social vívida até então, reflexo das transformações do panorama social, cultural e econômico do mundo, das reformas internas do Brasil, como as de Juscelino Kubitschek, por exemplo, mas a conjunção de forças conservadoras deflagrou o Golpe Militar de 1964 e sofremos mais uma vez um recuo nas ideias educacionais. Nossa história parece ser marcada por vários avanços e recuos quando se refere, em especial, à Educação, como podemos observar por meio da citação abaixo:

O que se pode afirmar é que, de modo geral, com algumas exceções, ou o povo ficava à margem dos acontecimentos ou à eles era levado quase sempre, mais como “algazarra” do que porque “faltasse” ou tivesse voz. O povo assistiu à proclamação da República “bestificado”, foi a afirmação de Aristides Lôbo, repetida por todos. Bestificado vem assistindo aos mais recentes recuos do processo brasileiro. Talvez agora, no caso recente do Golpe Militar, já não tanto bestificado, mas começando a entender que os recuos estão se fazendo por causa dos seus avanços. (FREIRE, 1969, p. 81)

Ademais, isso fica-nos bem posto quando analisamos as políticas públicas elaboradas para reger a educação a partir do século XX. Essas políticas foram responsáveis por um tecnicismo contingencial, aplacando qualquer expectativa de emancipação efetiva por meio do conhecimento escolar. Esses documentos vão ao encontro daquilo que Paulo Freire, mais uma vez nos aponta, ou seja, algo de não saudável para a nossa sociedade: a transplantação de modelos estrangeiros para ser aplicado à nossa realidade:

Importamos a estrutura do estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto. [...] Posição típica ou normal de alienação cultural. A de se voltar messianicamente para as matrizes formadoras ou para outras consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo ou de espaços culturais. Qualquer ação que se superponha ao problema implica numa inautenticidade, por isso mesmo no fracasso da tentativa. (FREIRE, 1969, p. 79)

A educação está diante de antigos equívocos, que vão desde a confusão entre o público e o privado, que de certa forma leva aos ineficazes favoritismos até a inadequação do sistema e da metodologia de ensino que não direciona o aprendiz a nenhum tipo de transitividade, isto é, nem à transitividade pelo conhecimento, nem pela via afetiva.

Após a nossa tímida inserção em autores como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, que cada qual a sua maneira erigiu representações acerca da História do Brasil, esboçaremos uma panorama da história da educação brasileira, situada nas clivagens da História do Brasil.

O mundo passava por grandes transformações, principalmente o mundo ibérico. As fronteiras necessitavam de expansão, era preciso ir além do “bojador”. Vieram para além do “bojador”. As mudanças ocorriam não apenas no campo político e estatal, mas no campo religioso. É ainda na primeira metade do século XVI que a Companhia de Jesus nasce e é oficializada. Caracteriza-se pela sua forte vocação educacional e doutrinária, difusora da fé católica no novo mundo. No cenário português, os jesuítas têm grande apoio de D. João III. A Companhia surge em político e de grandes definições para a Igreja Católica, trata-se da chamada contra-reforma. Anos depois os padres embarcam para o novo mundo, completando o que faltava no plano expansionista. O Estado e a Fé portuguesa dão início à redefinição dos territórios geográficos e de sentido do então mundo.

Dessa forma, é impossível pensarmos o início da Educação no Brasil sem considerar a presença dos padres jesuítas. Isso se deu com a queda das capitâneas hereditárias, por volta de 1549, e o início do Governo Geral. “Na primeira administração deste, com Tomé de Souza, aportaram aqui o Padre Manoel da Nóbrega e dois outros jesuítas. Eles foram nossos primeiros professores” (GHIRALDELLI, 2008, p. 24).

Até a independência do Brasil, o campo educacional brasileiro conheceu princípios reguladores oriundos da religião, do Estado e da presença da corte portuguesa no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro. Os jesuítas, por meio de seus colégios e de sua missão educadora e doutrinária, controlaram o campo desde o seu surgimento, ocorrido, como já foi mencionado, com a instalação do Governo Geral, até 1759, ano em que foram expulsos de todo império português; a partir de 1759, data em que o Marquês de Pombal remodela o Estado Português e põe fim a atuação dos jesuítas até a transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808; nesse período, que se inicia em 1808 e perdura até a independência, D. João VI promoveu importantes modificações no campo, necessárias para sediar a Corte.

Os únicos colégios que existiam no Brasil nos primeiros duzentos anos do país pertenciam aos jesuítas. Eram escolas para se formarem novos padres, todavia, também

atendiam a população branca e mestiça desse período. Havia um planejamento de ensino, que consistia em português, religião e o acesso à leitura e à escrita. Para os que permaneciam no colégio e ultrapassavam essa iniciação à cultura letrada, aprendia música e canto e, finalmente, a conclusão dessa formação dava-se por duas vias: o aperfeiçoamento na agricultura ou na gramática, conduzindo o que pretendesse concluir os estudos à Europa.

Com uma definição maior do campo educacional regulado pelos jesuítas, esse modelo de colégio foi superado e passou a seguir a metodologia concebida pela Companhia de Jesus: *Ratio Studiorum*. Método que visava uma formação humana do indivíduo:

O objetivo dessa Ordem era de ‘formação integral do homem cristão’, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo. Esse plano de estudos articulava um curso básico de humanidades com um de filosofia seguido por um de teologia. A formação culminava com uma viagem de finalização de estudos na Europa. (GHIRALDELLI, 2008, p. 26)

Os colégios jesuítas recebiam seus alunos alfabetizados e responsabilizavam-se por uma formação mais voltada às humanidades, da qual já nos referimos. Gozava de prestígio junto à sociedade brasileira da época, como bem nos assinala Carvalho (1958, p. 609), dizendo que há indícios de que as reformas pombalinas, responsáveis por ausentar os jesuítas do ensino, não foram cumpridas em São Paulo do século XVIII, pois os paulistas não tinham a quem confiar a formação de seus filhos. A assimilação das medidas históricas pela cultura parecem não ocorrer em concomitância, prevalecendo a memória já internalizada nos indivíduos em prol das necessidades. No entanto, não podemos esquecer que a instalação de seus colégios tinha a função primeira de catequização e de formação de padres para a manutenção da Ordem no Brasil.

A partir de 1759, um alvará do Marques de Pombal, leva o campo educacional a conhecer uma nova função para a Educação, determinada pelo Estado e não mais pela Igreja. Vê-se o início de uma nova estruturação cultural para o campo, dentre elas, como já foi discutido no momento em que discutíamos o panorama português, as propostas de se conceber a função do ensino, a presença o Estado e da literatura pedagógica na organização das escolas e da profissão docente.

As reformas pombalinas vêm embasadas de um ideário iluminista que tomava conta da Europa e chegava ao império português. Portugal, diferentemente de outros países europeus, não encampou totalmente a nova mentalidade, no entanto, causou mudanças significativas no campo educacional. A principal delas foi o ensino público, já que o Estado exigia uma nova

conduta aos cidadãos, ou seja, os cidadãos deveriam instruir-se para se inserirem na nova dinâmica social, conhecendo os seus direitos e seus deveres. Nessa perspectiva, o campo educacional muda seus rumos por meio da substituição dos clérigos pelos professores leigos, além da metodologia que deixa de privilegiar as humanidades e o *Ratio Studiorum* e surge uma estruturação em disciplinas.

No Brasil, as disciplinas isoladas de grego, latim, filosofia e retórica formavam o curso régio e os professores organizavam suas escolas e depois notificavam o Estado para o subsídio. Entretanto, assinalamos que os professores dessa época, apesar de se encontrarem no novo sistema eram formados pelos jesuítas. Com o avanço do tempo na nova ordem social, o campo foi-se, paulatinamente, definindo-se por meio, principalmente, dos brasileiros que iam estudar na Europa e retornavam, cada vez mais, imbuídos pelas ideias iluministas e constituíam centros de formação,

Nesse contexto, os ideais iluministas chegam, por exemplo, ao Seminário de Olinda em Pernambuco, trazidos pelo Bispo Dom Azevedo Coutinho (1779-1802), que trabalhava com seus alunos a obra do Padre Luiz Antonio Verney, que, por sua vez, era influenciado por John Locke (GHIRALDELLI, 2008, p. 27).

Tanto o período em que o campo educacional brasileiro ficou sob o legado dos jesuítas quanto o período subsequente às reformas instauradas pelo Marques de Pombal contribuíram para a definição desse campo no império e na república, pois acreditamos que uma decisão política e institucional, decorrentes de processos históricos, não apaga o que está marcado na memória individual e coletiva. Talvez, o discernimento acerca desses movimentos da história e da memória nos auxilie a compreender as representações que temos do campo educacional e, reduzir, portanto, o olhar superficial que temos sobre muitas questões que envolvem o campo.

Pensava-se no Brasil imperialista, de maneira muito rudimentar, lenta e excludente a concepção de um sistema educacional. E este, por sua vez, era projetado sob dois pólos: o primeiro de modo amplo, isto é, do básico até o superior, apenas para as elites e o segundo de maneira mais restrita e de caráter técnico para as classes menos favorecidas (CUNHA, 1999, p. 31). Após os conflitos ocorridos na Europa e a consequente transferência do reino português para o Brasil, em 1808, percebeu-se a necessidade de se organizar minimamente a vida social no Brasil, fortalecendo e organizando as cidades, principalmente o Rio de Janeiro. Notamos que nessa época a Educação começou a ser adequada às novas contingências do país, ainda que de forma tímida, como verificamos em meados da segunda metade do século XIX com a instauração de centros educacionais (FREIRE, 1969, p. 76-7).

Durante o império, o ensino dividia-se em primário, secundário e superior. O primário previa o acesso às primeiras letras; o secundário estruturava-se dividido em disciplinas isoladas; e o ensino superior contava com os cursos de Cirurgia na Bahia, Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro, Direito em São Paulo e Olinda. Conforme o país independente foi-se organizando, o campo educacional mostrava sinais de movimentação, notado pela primeira Constituição em 1824, criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1838 e da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte em 1854 e da Reforma Leôncio de Carvalho em 1879 (GHIRALDELLI, 2008).

A Constituição de 1824 versava a respeito da Educação, prevendo uma organização do campo em escolas primárias gratuitas e para todos os cidadãos, secundárias e Universidades. Vejamos: “Art. 179: XXXII. A instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos Brasileiros. XXXIV. Collegios e Universidades aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.” (Titulo 8º, Disposições geraes e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros). A referida Lei não foi cumprida de imediato e o campo permanecia com dificuldades estruturais (Constituição do Império do Brasil de 1824).

O Colégio Pedro II foi criado para servir de modelo para o ensino secundário da época, no entanto, isso não ocorreu e ele servia para o acesso ao ensino superior. Experimentou diferentes reformas curriculares, graças às tendências científicas da época ou ao jogo de forças do campo educacional.

Segundo GhiraldeLLi (2008, p. 30): “Tal oscilação se deveu às disputas do ideário positivista contra o ideal humanista de herança jesuítica.” Mas, de uma forma ou de outra, sempre gozou de prestígio na sociedade brasileira do Império e goza até hoje, na condição de Escola Federal.

A outra novidade no panorama educacional da segunda metade do século XIX foi a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte que regulava o ensino público, privado e profissionalizante na Corte (Escolas, Colégios Preparatórios, Conservatório de Música, Aula de Comércio da Corte e Academia de Belas Artes). Sua função era supervisionar, estabelecer políticas públicas para o funcionamento desses estabelecimentos e atuar na formação dos professores para o ensino primário (GHIRALDELLI, 2008, p.29).

Já a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247) permitiu que qualquer cidadão que se achasse apto a lecionar, assim o fizesse, de acordo com o método que mais lhe conviesse. A liberdade trazida por esse decreto era aplicada às escolas primárias e secundárias da Corte e

ao ensino superior em todo país, tornava, ainda, a frequência dos alunos facultativa no ensino secundário e nas faculdades, permitindo-lhe apenas fazer as provas em datas específicas.

O conceito de formação docente e de profissionalização não estava definido nessa época, no entanto, considerando o efeito da memória, discutida por Nora (1993) na construção da história da profissão, consideramos tais medidas prejudiciais à representação da profissão, pois, por um lado, acenam positivamente para a definição da profissão docente, considerando que ela deveria ser exercida isoladamente, não estando atrelada a outras carreiras, garantia de espaço no campo; por outro lado, permitiram que a docência fosse exercida de acordo com as aptidões e desejos de cada um, desconsiderando a complexidade das habilidades específicas da formação para a profissão, abre brechas para a impressão de que para ser professor, basta ter o dom de ensinar. Ideário que sempre pairou na nossa memória e na nossa história escolar.

Outro aspecto negativo refere-se aos exames aplicados pelo sistema escolar, uma vez que o aluno tinha a liberdade de não frequentar as aulas e fazer as provas, estas deveriam ser severas e exigentes. Logo, o instrumento prevaleceu como objetivo final da escola, ofuscando a escola como espaço consagrado para se fomentar o conhecimento. Essa realidade atravessou o império, a república, o Estado Novo, a ditadura deflagrada em 1964 e parece ainda mostrar vitalidade na contemporaneidade.

Tudo isso parece assinalar um estranhamento quase inábil com a cultura escolar, gerindo o sistema baseado sempre nas contingências e nas carências, como fica-nos claro, após a outorga da constituição de 1824, o Estado desprovido de recursos humanos e de habilidades políticas para organizar esse setor, implanta o “método lancasteriano de ensino”, no qual alunos mais preparados monitoravam os menos preparados, eram supervisionados por um intermediário entre eles e o professor. “Tal situação revelava, então, o número insuficiente de professores e de escolas e, é claro, a falta de uma organização mínima para a educação nacional” (GHIRALDELLI, 2008, p. 29).

Neste esboço acerca da educação brasileira, não poderíamos deixar de mencionar alguns dados sobre o analfabetismo. A existência do analfabeto parece ter incomodado, pois o tema configura constantemente nos discursos acadêmicos e políticos do país, evoluindo, muitas vezes, para medidas públicas que pregam a erradicação. O analfabetismo só passou a fazer parte das preocupações das autoridades no final do século XIX, com a aprovação da Lei Saraiva, que “[...] regulamentou o sistema eleitoral no final do Império, fazendo surgir pela primeira vez, diante da emergente filosofia republicana, o analfabetismo como um dos grandes problemas nacionais [...]” (MARCHELLI, 2006, p. 187-200). O número de analfabetos nessa época era alarmante e só deixou de ocupar a casa dos cinquenta por cento

em meados dos anos de 1960. Podemos verificar esses dados mais detalhadamente por meio da tabela abaixo, que considera a faixa etária dos brasileiros em três faixas: acima dos cinco, dez e quinze anos, nos períodos correspondentes na primeira faixa dos anos de 1872 a 2000; na segunda faixa dos anos de 1940 a 2000; e na terceira faixa dos anos de 1920 a 2000:

Tabela 1 - Panorama sobre o analfabetismo brasileiro

Indivíduos de cinco anos ou mais	
Censo	Porcentagem de analfabetos
1872	82,3
1890	82,6
1920	71,2
1940	61,2
1950	57,2
1960	46,7
1970	38,7
1980	31,9
1991	24,2
2000	16,7

Tabela 2 - Panorama sobre o analfabetismo brasileiro

Indivíduos de dez anos ou mais	
Censo	Porcentagem de analfabetos
1940	56,7
1950	51,7
1960	39,7
1970	32,9
1980	25,5
1991	18,9
2000	12,8

Tabela 3 - Panorama sobre o analfabetismo brasileiro

Indivíduos de quinze anos ou mais	
Censo	Porcentagem de analfabetos
1920	64,9
1940	55,9
1950	50,5
1960	39,6
1970	33,6
1980	25,5
1991	19,4
2000	13,6

Fonte: FERRARO, A. R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil:** o que dizem os censos?. 2002.

O analfabetismo ocupou durante muito tempo um considerável espaço no campo educacional brasileiro e representou um dos grandes problemas para o Brasil. Como pudemos verificar o seu número reduziu imensamente no início do século XXI, no entanto, as necessidades dos indivíduos em relação ao código escrito alteraram-se ao longo do tempo e surgem outros problemas, como o chamado analfabetismo funcional, terminologia polêmica e que se refere, *grosso modo*, ao fato do sujeito identificar o escrito, reproduzir o som das palavras, por meio da locução, mas apresentar uma inabilidade na construção dos sentidos produzidos pelo escrito. Mas, não é nosso objetivo o aprofundamento desses pontos nesta discussão.

Devido ao tratamento dispensado ao analfabetismo e as suas transformações no decorrer da História, notamos uma ausência nas estratégias e um apego às táticas que a nossa cultura sempre se valeu (CERTEAU, 1994). As contingências parecem sempre tomar a cena da história e políticas públicas que povoam o campo parecem sempre tentar remediar as consequências intoleráveis que demonstram a nossa resistência e o nosso entendimento restrito do domínio do abstrato. Logo, o desprezo ao processo que culmina nos resultados e o apego à superficialidade gerada por esse comportamento nos conserva no amadorismo.

A República Velha, 1889-1930, trouxe mudanças significativas em relação à definição do campo educacional brasileiro: as Reformas Benjamin Constant, Carlos Maximiano, Rocha Vaz, a Lei Rivadávia Correia, o fortalecimento das associações de professores e, sobretudo, as modificações causadas pela inserção das ideias da Escola Nova. Além disso, foi um período turbulento no país e no exterior, no qual o mundo vivenciou uma guerra mundial e a emergência de uma nova potência mundial: os Estados Unidos da América; no Brasil os campos políticos e culturais também demonstravam inconstância, notadas pelas insurreições contra a política do café com leite, vigente na época, exemplo disso são os desdobramentos do movimento dos tenentes, e na cultura observamos a semana de arte de 1922.

Nesse contexto, outros elementos passaram a influenciar na regulação do campo educacional, nos referimos ao *American Way of Life*, as exigências de remodelações culturais, o efervescente debate na literatura pedagógica com a presença das teorias da Escola Nova, seus teóricos e divulgadores. Referimos-nos ao norte americano John Dewey e os brasileiros de destaque nesse debate: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, dentre outros.

Para ampliarmos a visão dos embates das turbulências definidoras do campo educacional brasileiro, comentaremos, rapidamente, os principais fatos. Começamos pela Reforma Benjamin Constant, ocorrida em 1891, que trouxe uma série de modificações no

sistema educacional, mas a que mais nos interessa é a que se refere à profissão docente e à organização escolar. A primeira impõe uma exigência de diploma para a Escola Normal e a criação de um curso preparatório para os professores dessa escola. A segunda foi a divisão do sistema em primário, secundário e Escola Normal, além de dividir o primário em graus, sendo o primeiro para alunos de sete a treze anos e o segundo para alunos de treze a quinze anos. Ademais, essas reformas vieram reforçar algumas ideias vigentes na época: o ensino ‘livre, leigo e gratuito’ com características metodológicas positivistas, entretanto, essas medidas voltavam-se ao ensino público do Distrito Federal (GHIRALDELLI, 2008, p.35).

Em 1911 temos a Lei Rivadávia Correia, que permite a desoficialização do ensino e opcional à presença dos alunos. Como fruto das disputas de poder no campo e das lutas pelas mudanças de posições ideológicas, nós constatamos, em 1915, a Reforma Carlos Maximiano que revoga as normas impostas pela Lei Rivadávia Correia, oficializando novamente o ensino, reestruturando o Colégio Pedro II, ícone educacional da época, e regulamentando o acesso ao ensino superior. A outra reforma da Velha República foi a Rocha Vaz, 1925, que trouxe a peculiaridade de tentar unificar o currículo, especialmente, da escola primária no país e alterar os critérios de avaliação no acesso ao sistema de ensino (GHIRALDELLI, 2008, p.35).

Nesse período, o campo educacional brasileiro já pode contar com um grupo de intelectuais, oriundos de vários estados e com formação sólida nas ideias educacionais, capazes de pensar a Educação de maneira alinhada com as tendências mundiais, principalmente as advindas da Escola Nova e do pensamento liberal. Logo, entre os anos de 1920 e 1930, verificamos o impacto dessa organização teórica, metodológica e política espalhada nos estados, preparando as bases para futuras reformas. Os protagonistas dessa movimentação foram: Anísio Teixeira na Bahia, Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, Lourenço Filho no Ceará e em São Paulo, Sampaio Dória também em São Paulo, Carneiro Leão em Pernambuco e Francisco Campos em Minas Gerais. Resta-nos dizer que o país não tinha um Ministério da Educação constituído, pois este órgão foi formado no início da República, posteriormente extinto, e criado novamente no início do Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930).

Os intelectuais envolvidos na divulgação da Escola Nova no país apresentavam trânsito no campo educacional e no campo político, ocupando cargos na estrutura estatal durante o final da República Velha e nos anos subsequentes, já na “Era Vargas”. Tornavam-se reconhecidos tanto pela via acadêmica quanto pela via política, no âmbito acadêmico publicavam suas ideias em livros e periódicos, além de marcar presença nos encontros e

conferências desse momento histórico e no âmbito político, suscitavam reformas e faziam-se ouvir a partir de seus cargos.

Em 1930 as tensões no campo político põem fim à República Velha e ao domínio de São Paulo e de Minas Gerais no Brasil. O gaúcho Getúlio Vargas assume o poder e instaura o Governo Provisório que vai de 1930 a 1934. O país se depara com momentos de conflito, destacamos a Revolução Constitucionalista, promovida pelos paulistas em 1932, que exigia do Governo Federal uma Constituição. O Brasil conheceu o texto em 1934, marcando o governo constitucional de Vargas, que vai de 1934 a 1937. O panorama mundial vinha se transformando e Getúlio Vargas inicia o Estado Novo brasileiro que vai de 1937 a 1945 e, finalmente, por voto direto assume o poder em 1951 e vai até 1954.

Durante os governos de Vargas, o Brasil transformou-se bruscamente. Além da Revolução de 1932, que proporcionou a Constituição de 1934, contamos com a criação de muitas empresas estatais, avanços em políticas públicas em vários campos, o voto da mulher e a Consolidação das Leis Trabalhistas, no entanto, tivemos um período ditatorial e a participação na Segunda Guerra Mundial.

O campo educacional é marcado por medidas como a Reforma Francisco Campos, a forte atuação da Associação Brasileira da Educação nos debates educacionais e a sua influência nos artigos sobre Educação da Constituição de 1934, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o forte embate ideológico e político dos integralistas, comunistas e católicos com os ideais da Escola Nova em um período em que o liberalismo foi expressivo.

A Reforma Francisco Campos, em 1931, agiu por meio de decretos, que redefiniram o campo com a criação do Conselho Nacional de Educação, a regulamentação do ensino superior e a organização do ensino secundário, por exemplo. Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova vem coroar as discussões iniciadas por volta dos anos de 1920 acerca da Escola Nova e conta com a assinatura de personagens já conhecidos como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Julio de Mesquita Filho, dentre outros. Isso tudo, aliado ao prestígio da Associação Brasileira da Educação nos campos educacionais e políticos e a presença de alguns dos “pioneiros” em postos de regulação do poder conduzem a uma tomada de espaço considerável da Educação na Constituição de 1934 (GHIRALDELLI, 2008, p.39-76).

Todavia, a vitória de aspectos da Escola Nova suscitou a resistência e a reação de intelectuais católicos, que, primeiramente, posicionaram-se contrários às propostas da Escola Nova, posteriormente, foram se apropriando de alguns pontos do ideário da Escola Nova e mesclando com pontos da doutrina católica, que resgatava a ideia da formação integral do

sujeito. Havia uma forte influência da filosofia do Santo Tomás de Aquino. Destacaram-se nessa adequação do ensino católico Amoroso Lima, Jônathas Serrano, dentre outros. Já os integralistas apresentavam um plano próprio para a Educação, com forte apelo nacionalista. Seus principais representantes foram Plínio Salgado, Miguel Reale, dentre outros. Os comunistas rechaçavam os ideais da Escola Nova, acreditando numa pedagogia marxista e nos princípios de luta para a importância da formação. A educação libertária teve como grande nome José Neves (GHIRALDELLI, 2008, p. 69-70).

Ao compararmos a Constituição de 1934 com a de 1937, observamos um retrocesso da segunda em relação à primeira no campo educacional. O documento de 1937 inaugurava a ditadura de Vargas, intitulada de Estado Novo. O recuo sentido pelo campo se deu sob vários aspectos, isto é, o período ditatorial foi refletido nas concepções democráticas implementadas pela legislação anterior; a presença dos conceitos da Escola Nova parecem ter arrefecido; os avanços em relação à gratuidade e as perspectivas de crescimento da escola pública foram refreados; o surgimento da “Caixa Escolar”: contribuição financeira para essa escola; a ambiguidade estatal em relação ao ensino público, às contribuições dos impostos para a escola e ao ingresso dos professores no magistério. Além disso, verificamos as Reformas Capanema e a tendência profissionalizante do ensino. Sobre as reformas de Gustavo Capanema, ministro de Vargas durante o Estado Novo, Ghiraldelli (2008, p. 86) nos diz:

Independentemente do conservadorismo ou dos possíveis avanços que se possa encontrar na atuação legislativa de Capanema, sua notabilidade e relevância se deram pelo seu caráter pioneiramente sistematizador do ensino nacional. Enfim, criou-se um sistema. E daí por diante tudo que se faz foi em torno do esqueleto imposto por Capanema, indo contra tal esqueleto ou a favor, tentando modificá-lo ou derrubá-lo.

No entanto, podemos discordar de Ghiraldelli (2008) quando se refere às Reformas de Capanema, pois podemos pensar que existe um sistema educacional brasileiro mesmo antes do ministro de Vargas. Há uma concepção organizativa do ensino no Brasil desde os Jesuítas, mesmo sendo incipiente a *Ratio Studiorum* previa uma organização dos colégios, dos professores, do conteúdo escolar e da metodologia. Posteriormente às reformas pombalinas, tivemos a concepção organizativa por parte do Estado, os níveis de ensino, a construção de espaços reservados ao ensino, o início da profissionalização decente e os debates pedagógicos das várias épocas. Portanto, o sistema existia.

Ao pensarmos as mutações do campo educacional brasileiro, concordamos com o autor no sentido de reconhecermos que as Reformas Capanema trouxeram uma clareza na

organização do sistema educacional brasileiro. O sistema foi definido e notou-se no campo uma especificidade do ensino para pobres e para ricos. Os ricos dirigiam-se às escolas públicas ou privadas de formação geral e enciclopédica, preparatórias para o prosseguimento dos estudos em nível superior; já o plano estatal para os pobres, parece-nos apontar para o ensino profissionalizante. Corroborando com essa tendência, verificamos, nesse contexto, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI em 1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC em 1946). Nesse contexto, ainda, assinalamos a criação do (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (INEP em 1937).

Para compreendermos melhor as Reformas Capanema, ocorridas na década de 1940, e mantidas como modelo por longos anos subsequentes, trazemos sua divisão: Primário, Secundário, que por sua vez, dividia-se em ginásial, clássico e científico, possibilitando o acesso ao ensino superior de qualquer área. Ademais, apresentava como etapa posterior ao do curso primário, algumas possibilidades profissionalizantes: Comercial, Agrícola, Industrial e Normal, permitindo às duas últimas o acesso às Faculdades de Filosofia e ao Ensino Superior Técnico, respectivamente.

Além disso, as Reformas Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, especificamente, no que tange ao secundário, nos parece estabelecer uma proximidade com os ideais católicos, privilegiando uma base humanística, posição defendida pelos intelectuais católicos em relação às propostas, sobretudo, da Escola Nova e dos Comunistas. Para melhor esclarecer essa questão, trazemos a partir de Ghiraldelli (2008, p. 84) a distribuição das disciplinas no ginásio e no colégio, ressaltando a presença das línguas clássicas: latim e grego; das línguas modernas: francês, espanhol e inglês, além de filosofia e canto orfeônico. Isso nos remete à concepção de ensino empregada pelos jesuítas.

Logo, o sistema organizado por Gustavo Capanema perdurou, sofrendo modificações ao longo dos anos, como a simplificação do ensino secundário e as mudanças de terminologias para designar tais alterações, mas o princípio organizativo permaneceu o mesmo, definindo o campo ao entorno desse sistema.

Com o término do Estado Novo, 1945, assume, em 1946, a presidência da república, o Marechal Eurico Gaspar Dutra, seguido pela Constituição de 1946. O país parece entrar em contato novamente com aspirações democráticas. No entanto, estávamos em plena Guerra Fria e o cenário político parecia, ainda, apresentar resquícios ditatoriais, evidenciados pela cassação do Partido Comunista, as restrições à atuação dos sindicatos e o impedimento na realização das greves. Em 1951, Getúlio Vargas retorna ao Palácio do Catete (sede do

Governo Federal na cidade do Rio de Janeiro), permanecendo no governo até 1954. Nos governos de Vargas e Dutra, inicia-se uma longa batalha para uma legislação específica para a área educacional.

Ressurgem nos esforços de regulação do campo educacional brasileiro personagens como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Padre Leonel Franca, e Amoroso Lima. Posturas antagônicas no passado, de um lado Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, defensores da Escola Nova, calcada em John Dewey; do outro Amoroso Lima, defensor de um modelo educacional alicerçada nos ideais católicos. No entanto, nesse período encontrava-se em parceria para constituir a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (GHIRALDELLI, 2008, p. 87-101).

Nesse percurso, o jogo de forças no interior do campo educacional posicionou-se de maneira dura contra propostas significativas em prol do ensino público e de uma educação mais abrangente. Referimo-nos a atuação desfavorável do ex-ministro de Vargas durante o Estado Novo, Gustavo Capanema, deputado federal na segunda metade da década de 1940, ocasião do arquivamento do projeto do que seria a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Findo o governo de Getúlio Vargas, em 1954, assume o poder, também por eleições diretas, Juscelino Kubitschek, em 1955, e permanece até 1960. No decorrer desses cinco anos os debates no campo educacional e político intensificam-se acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ilustrados por episódios como o que envolveu o clérigo e deputado Franco e Silva, em defesa das escolas privadas católicas, ao acusar Anísio Teixeira e Almeida Junior de intenções comunistas e também o fato de Carlos Lacerda ter enviado um texto substitutivo ao que estava sendo elaborado pelos intelectuais ligados aos princípios da Escola Nova e da educação católica. A proposta de Lacerda baseava-se, *grosso modo*, no apoio ao sistema privado de ensino.

Dessa disputa formou-se uma coalizão de grupos antagônicos, todavia, defensores da escola pública, contando com liberais, conservadores e socialistas, por exemplo. O resultado foi, em 1959, “[...] o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados que, invocando as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, centralizou e organizou a campanha.” (GHIRALDELLI, 2008, p. 93). O novo manifesto foi assinado por Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Miguel Reale, Fernando Henrique Cardoso, Ruth Cardoso, César Lattes, Sérgio Buarque de Holanda, Antonio Candido, Caio Prado Junior, Darci Ribeiro, Perceu Abramo, dentre outros. A discussão acerca das propostas

do manifesto deu-se tanto nos setores médios quanto nos meios mais pobres da população (GHIRALDELLI, 2008, p. 100).

Finalmente, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada em 20 de dezembro de 1961 - Lei 4.024/61. O resultado desse processo parece desagradar alguns, como Florestan Fernandes, e agradar parcialmente a outros, como Anísio Teixeira, por exemplo. Todavia, alcança um equilíbrio entre sistema público e privado de ensino. Não prejudica em demasia a escola pública, mas não privilegia exageradamente a escola privada (GHIRALDELLI, 2008, p. 97-101).

A Lei 4.024/61 foi aprovada no governo do Presidente João Goulart. Esse panorama é significativo para compreendermos como situava-se a movimentação do campo educacional. Até meados dos anos de 1960, final do governo de Juscelino Kubitschek, a ênfase era dada ao ensino profissionalizante e superior, coerente com o intuito desenvolvimentista e industrial do país. Com a saída de Juscelino Kubitschek assume a presidência Jânio Quadros e o seu vice João Goulart. Apresentavam identidades políticas diferentes, pertenciam a chapas distintas e foram eleitos separadamente. O presidente, oriundo de setores conservadores da organização política, apoiava o ensino privado. No entanto, Jânio Quadros renunciou poucos meses depois de sua posse, deixando o cargo para o vice-presidente. Este, por sua vez, parecia permitir avanços, pois além da referida Lei, verificamos a aprovação de um Plano Nacional de Educação e o surgimento de propostas de expansão do ensino em todos os níveis, além da preocupação com a pesquisa.

Contudo, houve o Golpe Militar de 31 de março de 1964, redefinindo o campo educacional brasileiro. Verificamos o desaparecimento do Plano Nacional de Educação, uma postura centralizadora e distante dos ideais debatidos e conquistados até então tanto pelos intelectuais Católicos e da Escola Nova quanto os de esquerda. Além disso, verificávamos alianças internacionais, principalmente com os Estados Unidos, que contribuía apenas para acentuar o reducionismo e o tecnicismo em que caminhávamos:

Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democratas que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala. A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma declarada em tom “científico” pelo ministro do Planejamento do Governo Castelo Branco, Roberto Campos, em 1968, no fórum do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), uma entidade conservadora que fazia frente ao tipo de posicionamento de esquerda do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), antes de 1964. (GHIRALDELLI, 2008, p. 112-113)

Como instrumentos de sistematização desse novo processo ditatorial, notamos a aprovação de Leis como a Constituição de 1967, o Ato institucional Número Cinco (AI-5) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971 – Lei 5.692/71. Além disso, o controle sobre os campos de produção intelectual era intenso, notado por legislações específicas para conter atos de resistência contra o regime, tais como o Decreto 477, que regulava as relações escolares e a Reforma Universitária. Ao observar as mediações legais, notamos que conduziam a uma desarticulação, fragmentando a estrutura escolar e universitária. Todavia, a resistência era constante, algumas vezes visível, como as manifestações de 1968, por exemplo, outras vezes, talvez, imperceptíveis e sob várias formas, mas presentes nas dinâmicas dialéticas da cultura.

A Constituição de 1967 dava sustentação ao regime centralizador dos militares e a na área educacional marca uma tendência ao subsídio do ensino privado em relação à Constituição de 1946. Contudo, as legislações subsequentes deram outro rumo às políticas nacionais, através das emendas constitucionais e do endurecimento do regime militar.

A Lei 5.692/71 surge no governo do General Emílio Garrastazu Médici e do Ministro da Educação Jarbas Passarinho. Em relação à Lei 4.024/61 verificamos algumas diferenças: o Primário e o Secundário unificam-se em Primeiro Grau, o Colegial passa a ser denominado Segundo Grau e o Curso Normal em Magistério. As diferenças ocorreram em relação à terminologia dos segmentos de ensino e ao caráter profissionalizante da Lei. Ademais, o incentivo à rede privada de ensino e ao manejo de verbas públicas para o sistema privado em todos os níveis apontava uma tendência dessa legislação (GHIRALDELLI, 2008, p.120-126).

No entanto, essa profissionalização do Segundo Grau, previsto pela Lei 5.692/71 trazia um grande número de habilitações e deparava-se com escolas pouco estruturadas e professores despreparados nas habilitações. Portanto, essa ênfase na profissionalização parece ter consistido mais no plano retórico do que no prático. Finalmente, já na década de 1980, o caráter profissionalizante da Lei é retirado. Assinalamos, ainda, que as escolas particulares de ensino regular, diferentemente das públicas, continuavam a preparar seus alunos para o ingresso nas Universidades (GHIRALDELLI, 2008, p. 120-126).

Além de assinalar a presença das legislações do campo educacional brasileiro, fato que representa as tensões desse campo, é fundamental comentarmos as principais vertentes teóricas que influenciaram os debates educacionais e contribuíram na tentativa de redefinição constante da cultura escolar, inclusive após a redemocratização do Brasil, ocorrida na década de oitenta. Isso não quer dizer que verificamos mudanças radicais ou uma descaracterização desse sistema, pois consideramos as legislações como pertencentes ao domínio da história e a

discussão teórica nos parece a captação do movimento histórico com possíveis inserções nas ações determinadas pela memória, todavia, o reconhecimento da memória e sua alteração parece necessitar de um tempo maior que a sobreposição da legislações nessa cultura pretende. A memória, signo da resistência, se faz presente em níveis profundos dessa estrutura, podendo ser tocada apenas pelo reconhecimento de sua existência e pelo conhecimento profundo de suas estratégias de funcionamento.

Nesse percurso, verificamos no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta os já conhecidos representantes da Escola Nova e os representantes das outras vertentes educacionais que compunham a cena do campo educacional na época, inclusive oriundos de movimentos populares. Era um período de entusiasmo democrático tanto no Brasil como no exterior. Além dos integrantes do Manifesto pela Educação de 1959, mencionado anteriormente, acrescentamos Paulo Freire.

Após o endurecimento do regime militar, meados de 1968, e as medidas reguladoras do governo brasileiro sobre o campo educacional, que teve como ápice a Lei 5.692/71, nos é possível observar durante a década de setenta e oitenta no debate educacional a presença de tendências da psicologia, da sociologia, do marxismo, dentre outras posições político-ideológicas.

O país vislumbrava uma reabertura democrática, marcada pelo retorno dos exilados ao Brasil em 1979, eleições diretas para o governo dos Estados, o surgimento de novos partidos políticos diferentes do MDB e da ARENA, tais como o PT, PDT e a posterior transformação do MDB em PMDB e da ARENA em PDS. Principalmente na década de 1980, esse panorama político reuniu intelectuais que articulavam um projeto de educação mais democrático no âmbito de partidos como o PT, PDT e o PDS, atualmente PD, PSDB, procurando implementar suas ideias nas administrações ainda engessadas pela ditadura. Como exemplo desses posicionamentos ideológicos na gestão política do campo educacional, temos as seguintes atuações de intelectuais brasileiros: Florestan Fernandes na Câmara dos Deputados em Brasília pelo PT (1987-1991 e 1991-1995), Paulo Freire como Secretário de Educação do Município de São Paulo na gestão de Erundina (1989-1991) e Marilena Chauí na Secretaria de Cultura da cidade de São Paulo também na Gestão de Erundina (1989-1992); Darcy Ribeiro na Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro (1982) na Gestão Leonel Brizola; Guiomar Namó de Mello como Secretária de Educação da Prefeitura de São Paulo na Gestão de Mário Covas (1982-1985). Houve outros que não nos cabe aqui mencionar para não deixar o texto longo em demasia.

Além disso, o campo educacional nesse período deparou-se com outras mudanças, tais como, o início de um governo civil em Brasília e uma Constituição aprovada em 1988 e vigente até a presente data, que trazia o comprometimento com ideais democráticos e reservava um espaço digno e superior às anteriores para a Educação. Isso é visto ao longo do seu texto e expressa os anseios de democracia e de direitos do cidadão em relação ao acesso educacional.

Não apenas o campo político reencontrava novas formas de articulação e de ampliação dos mecanismos democráticos, como já anunciamos, o campo educacional deparava-se com várias tendências teóricas refletidas nos concursos públicos de ingresso no magistério e pela produção científica oriunda dos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras da década de setenta.

Segundo Ghiraldelli (2008, p.128), contávamos com as teorias de Piaget e as apropriações de sua obra realizadas por brasileiros como Lauro de Oliveira que recombina a teoria do autor suíço com princípios da Escola Nova e das teorias da Comunicação. Mostrou-se alinhado às ideias de eficácia do ensino por meio de técnicas, postura bem aceita pela conjuntura da época. Realizava a interface com os postulados de Karl Rogers, Alexander Sutherland Neill, Erich Fromm e Burrhus Frederic Skinner, por exemplo. O campo educacional também conheceu discussões acerca da escola inglesa Summerhill.

Como frutos das tensões do campo educacional brasileiro surgem outros teóricos nessa estrutura dialética. Ainda nas décadas de setenta e oitenta, temos a volta de Paulo Freire na educação popular, época em que o trabalho de base estava em voga e setores da Igreja caminhavam para direções semelhantes: Dom Evaristo Arns é um exemplo desse contexto; Celestin Freinet também irrompe com força no período; Rubem Alves participa das discussões educacionais, interfere, sobretudo, na regulação das relações afetivas entre aluno e professor, não há contundência em relação aos métodos educacionais (GHIRALDELLI, 2008, p.137-139).

Por outro lado, Demerval Saviani e Luiz Antonio Cunha posicionam-se no campo de maneira distinta aos postulados firmados pela Escola Nova e por teóricos como Piaget, Skinner, Rogers, Paulo Freire e Ruben Alves. O primeiro, principalmente, destaca-se por pesquisas voltadas às teorias marxistas e sofria influências Snyders e de Manacorda, “ambos ligados ao movimento do Eurocomunismo”. Surge no Brasil nessas décadas os textos de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Louis Althusser, Roger Establet e Chrietian Baudelot, alvos de críticas de Saviani que os classificou de “críticos-reprodutivistas”. Tal postura não foi compartilhada por Cunha (GHIRALDELLI, 2008, p. 140 e 146).

Em momentos que a escola, pautada sob modelos ditatoriais e amparada por legislações que corroboravam para esta falta de liberdade, surgiram debates que propunham outro modelo escolar, embasado em uma pedagogia libertária, que previa dentro de um conjunto de propostas, uma estrutura desburocratizada e de autogestão. Maurício Tragtenberg foi um dos grandes representantes dessa vertente. “[...] Isso propiciou uma diferenciação entre os libertários, que até então, naquele período, estavam sendo tomados como os que seguiam a linha das obras de Rogers ou as de A. S. Neill” (GHIRALDELLI, 2008, p. 143). Ademais, correntes teóricas que questionavam a eficácia da existência da instituição escola, do professor com formação específica e do próprio processo de escolarização eram inspiradas em Ivan Illich e defendidas, algumas vezes, por Miguel Arroyo.

Convivia no campo educacional brasileiro as discussões de cunho positivista, sociológico de Durkheim, a já conhecida filosofia norte-americana, pragmática de John Dewey e um tipo de análise da estrutura escolar que partia da linguagem, aos moldes de Bertrand Russell. Experimentaram essa vertente Magda Soares, Jorge Nagle, José Mário Pires Azanha, dentre outros (GHIRALDELLI, 2008, p.139-141).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) é um dos frutos da efervescência do campo político e da maturidade do campo educacional. O Brasil reconquistava a retomada democrática por meio das eleições diretas e da Constituição de 1988. Logo, constata-se para o campo educacional brasileiro a necessidade de uma legislação compatível e específica às movimentações da cultura daquela época, pois nos encontrávamos quase no final do século XX e regidos por uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5.692/71) vigente desde o início dos anos de 1970, expressando o descompasso entre as tensões teóricas do campo e as necessidades sociopolíticas do país.

O texto final da LDB 9.394/96, em vigor até o presente momento, foi antecedido por discussões sobre seu teor, ocorridas em âmbitos sociais, com alguma ligação com a Educação e também em contextos acadêmicos e políticos. Trata-se de uma tessitura textual híbrida, constituída pelos reflexos dos vários debates sociais da sociedade brasileira da época, do posicionamento do antropólogo e político Darcy Ribeiro, além das várias vozes que contribuíram para tentar harmonizar uma preocupação humana de alguns setores sociais com as perspectivas neoliberais de outros setores.

O resultado que temos é um documento que apresenta um avanço em relação à concepção de sujeito social, sustentada por uma proposta de abordagem ampla tanto às estruturas do campo educacional quanto a abordagem dos conteúdos escolares. Contudo, há uma flexibilidade em sua redação, capaz de gerar várias interpretações quanto a sua aplicação

nos sistemas de ensino, oferecendo, possibilidades de uma apropriação equivocada por esses organismos, favorecendo uma economia de Estado em detrimento do indivíduo. Além disso, podemos nos aprofundar nessas discussões por meio de Paulo Ghiraldelli Jr. (2008, p. 169-173) e Sérgio Annibal e Valdemar Siqueira (2009).

Nesse contexto, verificamos o confronto entre a História e a Memória. A História apresentava-se pelas tentativas de normatização ocorridas com a referida Lei e a Memória mostra-se nas práticas de resistência às novas possibilidades de mudança e na preservação do passado. Outras medidas legais, tais como, o Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente compõem esse período histórico do campo educacional brasileiro, contribuindo no sentido de complementar e racionalizar as propostas da LDB 9.394/96.

Tudo isso, por sua vez, permitiu a continuidade de discussões que se iniciaram nos anos de 1980 e ainda perduram, enfocando o currículo escolar, a formação docente, a história, a historiografia e a filosofia da educação, além da avaliação. O acesso à escola e a oferta de vagas para o ensino fundamental e médio vinham sendo corrigidas e administradas, cedendo lugar à preocupação acerca da gestão da qualidade e dos objetivos educacionais. Quase todos estão na escola e o que fazer com eles? É historicamente cômodo lidar com minorias privilegiadas na gestão dos conhecimentos, porém, as necessidades históricas, verbalizadas na legislação, impõem a presença da massa em um espaço onde a memória hegemônica, representante de um misto da ilusão iluminista e dos anseios eruditos da burguesia, parece apresentar dificuldades em aceitá-la. O que fazer com essa legião massificada? O que o Estado quer da Escola?

Sendo assim, para se procurar refletir sobre esses questionamentos, assinalamos um debate teórico multifacetado no interior do campo educacional brasileiro, demonstrando maturidade teórica e autonomia no campo, uma vez que isso se dá por meio da apropriação teórica e metodológica de alguns autores estrangeiros, seguida de uma adaptação voltada às nossas necessidades, que acabam por configurar uma produção nacional própria e consistente. Além disso, nota-se uma crescente utilização mútua de princípios teóricos e metodológicos de autores brasileiros e latino-americanos.

Seguindo a categorização de Ghiraldelli (2008, p. 174-189) acerca das principais tendências teóricas que influenciaram a área educacional a partir dos anos de 1980 até os anos 2000, temos “A Sociologia e a Teoria do Currículo”, “A Filosofia da educação, psicopedagoga e teorias educacionais” e “Historiografia da educação”. A primeira se faz presente nos debates educacionais do Brasil desde os anos de 1950, no entanto, por volta dos

anos de 1990, assinalamos a inclusão de outros representantes da Sociologia, diferentes de Florestan Fernandes e Antonio Candido, por exemplo, são eles: Michel Young, Michel Apple, Henry Giroux, Antonio Flávio Barbosa Moreira.

Já “A Filosofia da educação, psicopedagoga e teorias educacionais” traz uma alteração em relação ao confronto entre Piaget e Skinner ou Rogers, surgindo Piaget e Vygotsky, além de filósofos como Foucault e Habermas. A interface da linguagem nos debates educacionais parece ganhar força e influenciar os modos de se ver a escola. Notamos também uma preocupação com o tema da infância na Filosofia da Educação, conjuntamente com a psicanálise, demarcando espaço, entre outros autores, Leandro de Lajonquière, Maria Amélia Zainko e Paulo Ghiraldelli Jr. Ademais, a discussão epistemológica da área tinha seu lugar reservado por autores como Antônio Joaquim Severino. Citamos ainda Alfredo Veiga Neto, Silvio Gallo, Tarso Bonilha, dentre outros.

Por último, a “Historiografia da educação” promove uma discussão acerca das produções na história da educação, que procuraram demarcar posições políticas e ideológicas baseadas em Marx, Durkheim, Dilthey, dentre outros, além daquelas que se voltaram para questionamentos epistemológicos acerca da função da própria história da educação, da escola e da importância de se considerar o contexto nesse tipo de abordagem. Destacam-se Demerval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice, Clarice Nunes, Eliane Marta, Ana Maria de Oliveira Galvão, Paulo Ghiraldelli Jr e outros.

No entanto, é necessário acrescentar às referências de Ghiraldelli (2008) outros pesquisadores que influenciam o campo educacional brasileiro nas diversas áreas e tendências que configuram esse campo, tais como a história e a filosofia da educação, a gestão educacional, o currículo, as metodologias de ensino e a formação de professores. A discussão é ampla, abordando o campo educacional e seus integrantes sob vários aspectos e com diferentes metodologias, privilegiando ora um ponto de vista externo e estrutural (curricular, econômico e funcional), ora interno e subjetivo (aspectos narrativos).

Essas vozes ecoam das diferentes regiões do Brasil, resgatando, muitas vezes, clássicos como Pierre Bourdieu, Karl Marx, Jacques Le Goff, Roger Chartier, Michel Foucault, dentre outros. Mencionaremos apenas alguns nomes, todavia, há muitos outros que não nominaremos para não ampliar em demasia nossa discussão, porém compõem o debate. Entre eles, encontram-se Alípio Casali, Afrânio Catani, Carlota Boto, Cecília Hanna Mate, Dagoberto Buim Arena, Denice Bárbara Catani, Inês Signorini, Roxane Rojo, Jussara Hoffmann, Marli André, Newton Duarte, Maria do Rosário Longo Mortati, Raquel Lazzari Leite Barbosa, Selma Garrido Pimenta, Wanderlei Geraldi.

O campo educacional brasileiro sempre esteve habituado a cultura dos exames, que serviram historicamente para contribuir para a regulação do sistema, acentuando a ideia da meritocracia que, por sua vez, contribuiu para definir as posições dos sujeitos no interior do campo e dosar um acesso mais abrangente à escola. Ademais, a partir dos anos de 1990 verificamos alterações no sistema avaliativo brasileiro, isto é, combinado à necessidade de ampliar o número de alunos na escola, a rigidez e o descalabro dos altos índices de reprovação tiveram que diminuir e o Estado passou a aplicar testes no seu próprio sistema escolar. Essas avaliações externas apontam para os índices de aproveitamento dos alunos sobre o conhecimento gerido pela escola.

Esses instrumentos de avaliação parecem ter servido para regular as relações escolares em relação à administração dos saberes, incluindo as metodologias e o recorte dos conteúdos escolares, visando atingir bons resultados que, por sua vez, incidiriam na representação das escolas e do resto do sistema tanto no campo educacional como na sociedade. Com isso, o poder propulsor das mudanças de posições no jogo do campo parece ganhar outros contornos. A cultura organizacional é impulsionada a alterações. Verificamos exemplos em âmbito nacional de avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Desenvolvimento do Estudante (ENADE); a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A avaliação, tema recorrente e cada vez mais requisitado nos debates educacionais, configura uma preocupação não apenas brasileira, mas mundial. Parece constituir a oportunidade de transparência e de intervenção constante da História sobre as Memórias subjacentes nas culturas organizacionais. É algo conflituoso e corrosivo, podendo representar um instrumento de transformação que conduz a melhorias, todavia, pode também ser instrumento de opressão e de condicionamento extremo do conhecimento, resultando, talvez, em reducionismos em nome do êxito nessa modalidade de exame. Para uma maior discussão do assunto temos autores como Marli André (1996), Domingos Fernandes (1996), Aldina Lobo (1998), dentre outros.

Finalmente, quase atravessamos os anos 2000 e nos deparamos com o campo educacional brasileiro imerso em grandes e variadas movimentações, que vão desde a tentativa de atuar sobre o perfil docente, no sentido de regulamentar e homogeneizar a formação do professor até a ação do campo político na alteração de planos de carreira e propostas contundentes em relação às metodologias e a condução do fazer docente, além de alterações dos sistemas avaliativos.

Como exemplo dessas transformações no campo educacional, podemos rememorar o governo de Mário Covas em São Paulo na década de 1990, cuja Secretária de Estado da Educação foi Rose Neubauer. Ademais, mencionamos ainda, os fundos de investimentos criados nesse período e que serviram para regular o funcionamento desse campo. Nesse sentido, nos referimos a título de exemplificação ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental).

Essa busca de alinhar a identidade do professor às demandas do Estado contemporâneo não se restringem aos exemplos citados, vão além, mas como nosso objetivo é oferecer uma visão panorâmica do campo, não nos cabe esmiuçá-las aqui.

Essas explanações sobre os campos educacionais, português e brasileiro, guiadas, sobretudo, por Antonio Nóvoa e Paulo Ghiraldelli Jr, nos levam a observar que os dois processos históricos e culturais apresentam grandes semelhanças, no que diz respeito às representações, muitas vezes, de resistência e de entendimento restrito da cultura escolar, sua estruturação ao longo da história, a importação de modelos estrangeiros e as influências teóricas e pedagógicas.

No entanto, mesmo havendo paralelos, há de se considerar diferenças geográficas e de constituição identitária, que conduziram a uma apropriação dos significados relativos à escola de maneira distinta, além do fato do Brasil ter sido por mais de três séculos colônia de exploração de Portugal e de manter um sistema econômico de base escravocrata. Isso determinou distribuições e concepções diferenciadas na gestão dos saberes e de definição do campo, ocorreu uma espécie de peripécia, o espaço de usurpação tornou-se espaço de refúgio e de permanência do pólo irradiador da hegemonia.

Com a sede do reino no Brasil, novos e diferentes rumos foram tomados, permitindo uma espécie de relação mimética com Portugal. Consequente a superação da dependência política e administrativa no século XIX, o rompimento com padrões estéticos, o apogeu das grandes cidades e o surgimento de uma estrutura universitária ousada no século XX e, por fim, a equiparação total no patamar de trocas e parcerias entre as duas realidades já há algum tempo.

Em seguida, após termos procurado oferecer um panorama da educação portuguesa e brasileira, procuraremos traçar outro panorama, porém referente às representações trazidas pelos apontamentos acerca das concepções do ensino de língua portuguesa e do professor de português nos dois países.

4. REPRESENTAÇÕES TEÓRICAS DA ÁREA EDUCACIONAL BRASILEIRA E PORTUGUESA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Nesta parte do trabalho procuraremos estabelecer um panorama a respeito das concepções do ensino de língua portuguesa no Brasil e em Portugal. Isso será feito por meio de uma apresentação dos principais autores que embasam as políticas de ensino de língua portuguesa nos dois países e pela sustentação teórica que emanam dessas fontes. Com isso, tentaremos assinalar qual é o perfil esperado do professor de português como agente responsável para executar os pressupostos lançados pelo debate educacional.

O volume de publicações sobre o ensino de língua materna tanto em Portugal como no Brasil é demasiado grande, todavia, de acordo com o recorte temporal, comunga de discussões semelhantes, partindo ora de paradigmas instrumentais e tecnicistas, como o que ocorreu em meados dos anos de 1970 ora de modelos interacionistas, como nós pudemos verificar a partir dos anos de 1980.

Todavia, um levantamento detalhado sobre cada publicação que versa sobre o ensino de português com suas respectivas tendências teóricas e metodológicas resultaria em um trabalho específico sobre a temática, algo que não nos interessaria neste momento: primeiro porque isso exigiria muito tempo destinado a essa tarefa e em segundo lugar, relembramos que o foco deste trabalho pretende-se panorâmico e de finalidade clara, isto é: alguns aspectos mediadores que constituem a identidade do professor de língua portuguesa nas duas realidades lusófonas.

Portanto, as bases para nossos comentários se baseiam mais fortemente a partir do final dos anos 1970 até o presente momento. Isso se deve a dois motivos: o primeiro para não correremos o risco de nos perdermos no tempo, prejudicando a objetividade desta discussão; em segundo por consistir em um período marcante para a formação dos professores que colaboraram nesta pesquisa. Além disso, tal época representa o recomeço democrático nos dois países. Portugal vinha experimentando transformações constantes após a Revolução dos Cravos, ocorrida em 25 de abril de 1974, pondo fim ao regime ditatorial no qual Salazar foi um dos principais personagens. Com a referida revolução, tudo parecia reorganizar-se. Já o Brasil caminhava para o enfraquecimento do regime ditatorial, marcado pela volta dos exilados e anos depois a primeira eleição direta para governadores de Estado.

Nesse sentido, além de assinalarmos autores que versaram ou versam sobre o ensino de português, que influenciaram ou influenciam o discurso educacional tanto no Brasil quanto em Portugal, optamos também por imergirmos em documentos diretivos das políticas de ensino de língua materna, sejam eles voltados à gramática, à literatura, à leitura, à comunicação ou a qualquer outra maneira de se pensar o gerenciamento sistêmico e semântico da linguagem.

Iniciamos então nossas considerações a partir de Neves (2006), que ao escrever sobre o ensino de português no Estado de São Paulo/Brasil, faz considerações relevantes sobre a utilização dos documentos orientadores do ensino de língua, dizendo que são fundamentais na orientação direta ou indireta da prática de ensino de português. Em suas palavras, temos:

Acredito que o modo de condução de ensino num determinado momento deve ser avaliado segundo a documentação orientadora vigente, e não apenas a Federal, porque, em determinadas épocas, alguns Estados têm iniciativas de regulamentação ou de orientação teórica e/ou didática que determinam características de procedimentos em sala de aula, seja por ação direta sobre os professores em cursos de treinamentos, seja por ação indireta, especialmente como reflexo da adequação dos livros didáticos à ação governamental. (p.167)

A autora compreende de duas formas a implementação dos novos programas para o ensino de língua portuguesa, sendo uma direta, isto é, quando os cursos oferecidos aos professores visam o impacto direto na administração dos conteúdos escolares em sala de aula; a outra é chamada de indireta, pois ocorre um alinhamento das publicações pedagógicas e didáticas às concepções de ensino em voga nos variados períodos históricos e culturais.

No entanto, a iniciativa histórica de normatizar a condução do ensino defronta-se com a presença da memória, representada pelas variadas vozes que permeiam o ambiente escolar, determinando uma postura discursiva ampla, abrangendo arranjos discursivos em prol de uma hegemonia, além de orientar códigos disciplinares de manutenção também hegemônica, que, por sua vez, refletem-se na organização dos espaços, do mobiliário e, sobretudo, nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, essa discussão fica mais evidente, paulatinamente, ao longo do trabalho.

Sendo assim, se faz necessário adentrarmos, sem maiores delongas nas produções pedagógicas sobre o ensino de língua materna, lembrando que a nossa preocupação está posta em relação ao docente de língua portuguesa. Todavia, encontramos uma bibliografia muito reduzida sobre o professor de português em si, logo, partimos para as planificações inerentes a sua profissão e, dessa forma, obtemos como resultado aquilo que é esperado da conduta professoral desse profissional e, principalmente, as representações sócio-culturais acerca desse sujeito.

Nesse contexto, verificamos uma tentativa de revisão de paradigmas a respeito do ensino de português, algo que reflete o movimento cultural da redemocratização brasileira. As características tecnicistas, voltadas à metalinguagem explícita e a exploração de habilidades sistêmicas da língua parecem ceder lugar, pouco a pouco, a diferentes maneiras de se

conceber o ensino de português, surgindo nessa época o debate e a preocupação com o texto e com formas diversas e mais criativas de se pensar a gramática. Atualmente, fomentamos esses pressupostos e trazemos outras discussões, tais como, o diálogo com as outras áreas como a Comunicação, por exemplo. A hibridez de áreas para que se possa reconhecer as potencialidades da língua parece se fazer necessária e profícua.

Para tanto, podemos enumerar vários autores que contribuíram para esse debate tanto no Brasil quanto em Portugal. No Brasil, assinalamos as obras de Magda Soares, formada em Letras nos anos de 1950 e presente nos debates acerca do ensino de português tanto no campo acadêmico como no campo político, onde seu nome sempre constou nas comissões de governo, responsáveis por pensar políticas públicas para o ensino de língua materna. Seus principais títulos vão da função da escola e da linguagem para a sociedade até questões específicas de ensino, como verificamos pelas suas pesquisas a respeito do letramento. Apontamos da autora: *A Redação no Vestibular* (1978), *Aprendizagem de Língua Materna: problemas e perspectivas* (1983), *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura* (2002) e *Letramento – um tema em três gêneros* (2003).

Na tentativa de resgate do panorama do ensino de língua portuguesa no início dos anos de 1980, encontramos Sírio Possenti em diálogo com autores que causaram uma revisão dos paradigmas sobre escola e ensino de língua, nos referimos à Magda Soares. Esse diálogo é observado pela resenha feita do livro intitulado *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, um clássico da literatura específica, fortemente presente no discurso pedagógico desde os anos de 1980. Além disso, esse pesquisador é responsável pelas tentativas de mudanças no ensino de português, como notamos por meio de obras como *Por que (não) ensinar gramática na escola* (POSSENTI, 1996).

Nesse contexto, a linguística aplicada se faz presente nas discussões metodológicas do campo educacional, principalmente no ensino de línguas. Alguns pesquisadores se destacam nessa vertente: Maria Antonieta Alba Celani, Angela Kleiman, Inês Signorini, Roxane Roxo, dentre muitos outros, que se arriscássemos a listar criteriosamente, cometeríamos a injustiça de esquecer alguém.

Como exemplos da produção de Maria Antonieta Alba Celani, temos *O ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras* (1981), Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) e *Linguística aplicada, contemporaneidade e formação de professores* (2004).

De Angela Kleiman assinalamos *A Self-Correcting Reading Method* (1981), *Leitura e Legibilidade: reflexões sobre o livro didático* (1984), *O ensino e a formação do professor*.

Alfabetização de jovens e adultos (2000), *Vinte anos da pesquisa sobre a leitura* (2001), *Os Significados do Letramento. Novas perspectivas sobre a prática social da escrita* (2003), *Professores e formadores em mudança. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente* (2003).

Já de Inês Signorini, encontramos *Como se vêem professores e alunos de português* (1992), *Letramento e discurso explicativo* (1992), *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores* (2007).

De Roxane Roxo, apontamos *Efeitos das narrativas na constituição do sujeito e da linguagem* (1998), *O letramento escolar e os textos da divulgação científica a apropriação dos gêneros de discurso na escola* (2008) e *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009).

Além desses autores anunciados acima, podemos mencionar outros, que contribuíram para redimensionar os modelos de ensino de língua portuguesa: Tratam-se de Luis Antônio Marchuschi, Adilson Citelli, Ligia Chiappini Moraes Leite, Mary Kato, Ingedore Koch, Maria Helena de Moura Neves, Luis Cagliari, José Luis Fiorin, João Wanderley Geraldi. As contribuições desses pesquisadores foram consubstanciais, portanto, convém, apresentarmos algumas de suas obras.

De Marchuschi, apresentamos: *Linguagem e Classes Sociais* (1975), *Aspectos Problemáticos Numa Semântica Lógica Para Línguas Naturais* (1980), *O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Séries* (1999), *A questão do suporte dos gêneros textuais* (2003) e *Ingedore Koch e os segredos do texto* (2003).

Em outra perspectiva, ao longo da sua produção acadêmica, Adilson Citelli busca pensar o ensino de língua numa área de interface com a comunicação. Dele temos *A Continuidade de uma Experiência: língua portuguesa na eca* (1986), *Aprender e ensinar com textos*, *Aprender e ensinar com textos não-escolares* (1997), *Meios de Comunicação e Práticas Escolares* (2000), *Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos* (2008) e *Comunicação e educação: passagens e deslocamentos* (2009).

Em Ligia Chiappini, assinalamos a *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate* (1983) e em Mary Kato *O aprendizado da leitura* (1995) e a *Mudança de ordem e gramaticalização na evolução das estruturas de foco no Português Brasileiro* (2009).

Uma outra referência na área do ensino de língua portuguesa, principalmente no que diz respeito aos estudos do texto, verificamos Ingedore Grunfeld Villaça Koch com *Aspectos argumentativos do texto e o processo de leitura* (1987), *Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?* (1991), *Cognição, discurso e interação* (1992), *Linguística e Didática:*

perspectivas atuais (2003), Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas (2004) e *A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos* (2008).

Em suas reflexões sobre a língua portuguesa, inclusive no que concerne à gramática, destacamos novamente Maria Helena de Moura Neves em *Descrição do português e ensino* (1997), *O uso linguístico e a noção de certo e de errado* (2002), *O ensino de português em São Paulo* (2006), *Ensino de Gramática: descrição e uso* (2008) e *Quem comanda o espetáculo da linguagem?* (2008).

Em Luis Cagliari *A ortografia na escola e na vida* (1986), *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu* (1998), *Linguística e Alfabetização* (2004), *O ba be bi bo bu serve?* (2008), *Alfabetização: o que fazer quando não der certo.* (1998), *Alfabetização: o duelo dos métodos* (2007) e *O Tempo e a Linguagem* (2008).

Outra grande contribuição para se pensar o ensino de língua materna e o professor de português é a de João Wanderley Geraldi com *O texto na sala de aula: leitura e produção* (1984), *Educação e Linguagem* (1989), *Ensino de gramática x reflexão sobre a linguagem* (1993), *A produção do texto escolar: processos e produtos* (1995), *Autenticidade x artificialidade no ensino de línguas* (1994), *Linguagem e Ensino - exercícios de militância e divulgação* (1996), *Palavras Escritas, indícios de palavras ditas* (2000), *A gramática na escola* (2006) e *Texto e discurso: questões epistemológicas para a Linguística* (2008).

Configura nesta descrição bibliográfica que exerceu influência nos rumos do ensino de língua materna no Brasil, os trabalhos de José Luiz Fiorin em *Semiótica da cultura* (1986), *Linguagem e Ideologia* (1988), *Sobre a tipologia dos discursos.* (1991), *Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação* (1997), *Considerações em torno do projeto de lei de defesa, proteção, promoção e uso do idioma* (2000), *A internet vai acabar com a língua portuguesa?* (2008) e *Leitura e dialogismo* (2009).

Nos debates educacionais do final dos anos setenta em diante, verificamos a presença do tema leitura. Nesse contexto, encontramos um redirecionamento nos métodos, com o objetivo de se pensar a leitura e a escrita em outros suportes, diferentes do livro. Em consequência, temos as contribuições de pesquisadores, dentre eles, Maria Alice Faria e Ezequiel Teodoro da Silva. De Faria temos *O jornal na escola* (1994), por exemplo, e de Silva *O bibliotecário e a análise dos Problemas de Leitura* (1978) e *O Jornal na Vida do Professor e no Trabalho Docente* (2008).

Nos debates pedagógicos que, de certa forma, atingem as representações do professor de português, seja de forma direta ou indireta, as discussões sobre leitura. Assinalamos as obras de Regina Zilberman: *Literatura Infantil: Livro, Leitura, Leitor* (1982), *O Curso de*

Letras e O Ensino da Literatura (1985), *Leitura literária e outras leituras* (1999), *Leitura e produção de conhecimento* (2001), *Em busca da criança leitora* (2001), *De Gutenberg à globalização: o livro como resistência e mercadoria no Brasil* (2005), *Questões de história da leitura. Escritores e público em intercâmbios pouco recíprocos* (2007), *Literatura brasileira, leitura e gênero* (2008), *A leitura no mundo digital* (2009), *Leitura na escola - Parte II: A Missão* (2009) e *A lição dos leitores* (2009).

Não prosseguiremos com a listagem, pois, como já foi dito, há uma bibliografia extensa sobre o ensino de língua e utilizaríamos muitas páginas para tentar esgotá-la. Não é nossa intenção. Pretendemos oferecer um panorama de tendências metodológicas que influenciaram o campo educacional no que se refere ao ensino de língua materna. A bibliografia apontada é um exemplo de uma tendência no ensino de língua na abordagem da linguagem.

Essa abordagem busca ver a língua e a linguagem como um sistema complexo e inter-relacionado internamente e externamente, isto é: a linguagem está presente em relações dinâmicas, nas quais a comunicação é um fenômeno que ocorre na interação linguística e extralinguística, diferentemente do que ocorria até os anos de 1970, nos quais a língua e a linguagem eram vistas de maneira instrumental, com foco no conhecimento sistêmico da língua.

No entanto, a tentativa arrojada para o ensino de língua depara-se com as memórias do reducionismo e da apreensão sistêmica e instrumental da língua, presentes em uma cultura marcada por regimes ditatoriais, onde o estabelecimento de sentidos pela interação parecia apresentar riscos para essas conjunturas sociais.

Ao verificarmos essa bibliografia com mais acuidade, notamos que há uma inter-relação entre a discussão teórica, ou seja, Sírio Possenti dialoga com Magda Soares e Marchuschi com Ingedore Koch. Notamos uma rede que comunga autores dos estudos dos discursos como Bakhtin, Barthes, Van Dijk, dentre muitos outros. Porém, o que nos interessa apontar é que há todo um movimento do campo educacional, voltado ao ensino de português em romper com paradigmas que relegam a língua a análises estruturais.

Para melhor compreendermos essa discussão, nos debruçaremos um pouco sobre as legislações brasileiras. De acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2006), do Ministério da Educação, cujos leitores críticos estão os já citados Ângela Kleiman e Luiz Antônio Marchuschi. Notamos também uma reafirmação dos pressupostos da LDB 9.394/96, além de se pautar nas seguintes diretrizes teóricas: Abaurre et al. (1997), Bakhtin (1981, 2000), Cândido (1995), Geraldi

(1998), Kleiman (1995), Kleiman et al. (1999), Koch (1998, 2002), Marcuschi (2001, 2004), Mortimer et al. (2001), Mussalim et al. (2001), Possenti (1996), Ribeiro et al. (1998), Rojo (2000), Ruiz et al. (2001), Schneuwly et al. (2004), Soares (1999), Vygotsky (1989, 1991).

Muitos autores que constam na bibliografia da legislação acima já não nos são desconhecidos e configuram a orientação do campo educacional referente ao ensino de português desde os anos de 1980. O conjunto dessa bibliografia constitui uma tendência de ensino de língua preocupada com questões de cunho menos estrutural e mais voltada a uma compreensão da linguagem mais abrangente, considerando o sujeito na construção discursiva e ideológica.

A linguagem é responsável pela organização subjetiva do sujeito causando, conseqüentemente, uma interação e uma construção de sentidos do mundo mais eficientes. Para o aporte teórico em discussão, tanto a língua quanto a linguagem não são estruturas estanques e representadas por regras descritivas ou normativas no plano superficial, são instâncias inter-relacionadas com ação em níveis profundos da língua/linguagem.

Além das orientações para o ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio, selecionamos outra importante legislação: *os Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Da mesma forma que a Lei referida anteriormente, esta lei também concebe o ensino de língua e a linguagem de maneira mais arrojada e menos apegada simplesmente à forma. Para tanto, veremos algumas orientações teóricas que se seguem e que dão sustentação aos PCN voltados ao ensino Fundamental: Alvarenga et al. (1989), Bakhtin (1995, 2000), Blois (1996), BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa (1997), Britto (1997), Bronckart (1994), Câmara Jr (1970, 1983), Charaudeau (1992), Ane Marie Chartier e Jean Hebrard (1995), Chiappini e Geraldi (1997), Chiappini e Citelli (1997), Chiappini, Nagamine e Micheletti (1997), Coll (1996), Daniels (1994), Dolz et al (1996), Faraco (1994), Ferreiro e Palácio (1987), Freire (1978), Foucambert (1994, 1997), Franchi (1988, 1991, 1992), Orlandi (1985, 1988, 1996), Geraldi (1984, 1993, 1996), Ilari (1989), Kato (1988), Kleiman (1989a, 1989b, 1993, 1995), Koch (1989, 1991, 1994, 1997), Lerner et al (1990, 1995), Lopes (1996), Arlindo Machado (1995), Irene Machado (1995), Possenti (1996), Rojo (1996) Savioli e Fiorin (1996), Soares (1986, 1994, 1996), Teberosky (1994), Wells (1991).

Dessa forma, verificamos que a literatura pedagógica no Brasil, referente ao ensino de língua portuguesa, não sofreu grandes alterações desde os anos de 1970. A preocupação com a forma e com o caráter sistêmico da língua veio sendo combatido pela área de ensino de língua materna e dando lugar a propostas de ensino mais complexas, nas quais o texto e as

suas relações intra-textuais e extra-textuais dão o tom das discussões e da perspectiva de abordagem por parte dos docentes no trabalho em sala de aula.

Além disso, outras discussões e até áreas que concebem a linguagem como matéria-prima passaram a contribuir na nova direção que a prática de ensino de língua portuguesa tomava. Referimos-nos à Comunicação, por exemplo. Nessa nova concepção de se pensar o ensino de língua, aspectos como os regionalismos, a variação linguística e o gênero são considerados como mediações para se conceber as estratégias e os efeitos do ensino da língua materna.

A relação entre aluno, professor e conhecimento era levada em consideração e propunham-se reavaliações. A língua não podia ser mais alvo de análises estruturais. Juntamente com essa problematização do sistema textual estava a preocupação com a leitura e com o letramento. Não bastava nem mais alfabetizar para escrever o nome ou soletrar nem ler de maneira sonora e audível. Os sentidos implícitos na complexidade linguística constituíam no alvo principal.

Portanto: qual é a postura do professor que interagia ou interage com essas modificações na cultura do ensino de língua? Tentaremos responder esta questão a partir do resultado das nossas entrevistas, realizadas tanto no Brasil quanto em Portugal e também pela nossa convivência com diversos professores de língua portuguesa que conhecemos.

Antes de adentrarmos pelas tentativas de respostas, temos que considerar que mesmo esta iniciativa de reformar o ensino de língua a partir, em sua maioria, de pesquisas realizadas por pesquisadores ligados às Letras, os cursos de graduação nessa área ainda permanecem vinculadas ao cânone livresco e literário, deixando pouco espaço para a exploração da linguagem de maneira mais ampla e veiculada a outros suportes diferentes do livro.

A linguagem fomenta a base de áreas como a publicidade, o cinema, o jornalismo, o teatro e as artes em geral, o direito, a administração, dentre outras ainda que não nos ocorrem neste momento. No entanto, o curso de Letras privilegia a presença da linguagem apenas em poucos gêneros, basicamente os instituídos pela Literatura. Não estamos a bombardear a presença da Literatura na formação em Letras, mas sabemos que a possibilidade da coexistência de outros gêneros textuais ou visuais em um curso de Letras traria uma ampliação do repertório linguístico e um tratamento mais amplo para a linguagem.

Nesse sentido, o que percebemos no decorrer dessa pesquisa é a presença da Literatura nas bases representativas da profissão em Letras tanto no Brasil quanto em Portugal. Concordamos com Guedes (2006), quando diz que na nossa cultura a literatura tem uma função estrutural em todos os discursos, inclusive naquele que contribui para o nosso auto-

reconhecimento. Essa mentalidade se fortaleceu principalmente no século XIX. Essas considerações do autor se pautam em *Literatura e subdesenvolvimento*, de Antonio Candido (1987). Contudo, isso nos distanciou de uma linguagem científica. Vejamos um pouco dessa discussão nas palavras de Guedes:

Nossa atitude diante da escrita, da leitura, do conhecimento, da interlocução envolve desde sempre o esforço de autoconhecimento. Essa é a contingência de nossa cultura, que constrói essa peculiaridade no texto literário mais do que em outro qualquer, não porque sejamos mais artísticos do que os outros povos, mas por causa, de um lado, de uma contingência histórica que direcionou o nosso exercício do texto e, de outro, de uma peculiar relação que o texto literário mantém com a produção do conhecimento. (GUEDES, 2006, p. 45)

E, ainda:

Inibido o texto científico, foi o texto literário usado para a perquirição de nossa realidade. Na verdade, os cientistas sociais escrevem literariamente como nós porque buscam a expressão mais adequada para dar conta do que tentam circunscrever a partir da construção de convicções dentro das dúvidas. (GUEDES, 2006, p. 46)

Dessa forma, reconhecemos o papel da literatura e, sobretudo, da memória literária na nossa cultura. Todavia, isso também nos parece algo estranho, pois, mais uma vez, as contingências históricas e o seu fluxo normatização parecem exigir a inclusão de outras tipologias textuais, capazes de possibilitar um maior entendimento do tecido cultural contemporâneo. Multifacetado. Esse fato nos causa uma estranheza muito grande, à medida que a Literatura uma vez desmistificada e dessacralizada e considerada como mais um gêneros, dentre tantos outros, pode contribuir para esse olhar menos mítico e mais atualizado do cotidiano social e cultural. No entanto, o estatuto de elite que a leitura literária parece assumir, inibe tais possibilidades.

Os alunos de Letras encampam as representações literárias e procuram manter seu estatuto intocável, porém exigido como modelo da boa escrita e da boa leitura. Algo tão incoerente: como materializar aquilo que é intocável? Talvez, nem eles tenham a respostas, pois parecem a conceber da mesma forma: a intocável. Notamos em nossas entrevistas uma valorização ao cânone literário e o orgulho na sua listagem de obras literárias.

Sendo assim, o professor de português constitui o sujeito eleito da literatura pedagógica da área de ensino de língua para executar as propostas de linguagem que

embasam os documentos oficiais desde os anos de 1970, fruto, por sua vez, das discussões pedagógicas da área, parece viver em conflito entre a memória e a história.

Os estudos da linguagem produziram um saber que rompe com os paradigmas de cunho estruturalista. Essa nova direção nesses estudos influenciou na condução das concepções das práticas de ensino de língua. Disso decorreu uma extensa literatura, como já pudemos assinalar acima, contudo os embates entre as tentativas da história do campo para implementar as novas tendências encontra a resistência da memória ainda estruturalista que habita as práticas de ensino e os espaços escolares.

Nessa tentativa de inserção da história no campo por meio da produção e dos debates pedagógicos, da legislação, dos cursos oferecidos sob o desígnio da formação continuada e da pressão exercida pela administração para que a história se insira, verificamos a resistência por meio da prática docente, agravada pela imposição da história, isto é, as medidas de reforma surgem sem discussões prévias de convencimento, que poderiam dialogar com as resistências da memória de maneira a movê-las mesmo que ligeiramente e, ainda, o contexto é maculado com interesses diversos, políticos e econômicos, divergentes, muitas vezes, dos objetivos educacionais, no que diz respeito à construção do conhecimento, capaz de oferecer o desejo de autonomia no homem.

O que podemos observar é a ação do tempo nesses conflitos, a história parece aplacar as estruturas para se impor e as memórias, sempre presentes se escamoteiam e resistem por meio de estratégias e táticas principalmente discursivas. Notamos essa *performance* do discurso quando analisamos com acuidade o espaço escolar e as relações docentes, visivelmente conservadora das velhas práticas e aparelhadas discursivamente por meio das terminologias impostas pela execução da história.

Tudo parece convergir para os objetivos históricos, porém isso encontra-se na superficialidade desse jogo de relações; o que ocorre na tessitura mais profunda dessa organização cultural é a manutenção das memórias e dos antigos métodos (práticas de ensino e desenvolvimentos pessoais) como mediações que determinam o estabelecimento de sentidos. Portanto, a impressão que temos é a de que o período de transição de um ensino estrutural, ligado à forma e reduzido à superficialidade ainda está presente.

Até o presente momento, nos referimos às publicações pedagógicas e institucionais do Brasil, além de refletirmos de maneira concisa sobre aspectos dessa realidade. A partir de agora, passaremos a pensar um pouco sobre a mesma realidade em Portugal, mas, infelizmente, não temos o mesmo conhecimento da realidade lusa e nem a mesma variedade de publicações pedagógicas e institucionais que apresentamos para o contexto brasileiro.

Segundo as entrevistas realizadas na Escola Secundária Gama Barros, em Cacém, grande Lisboa, pudemos verificar que a realidade escolar a partir dos anos de 1970 é muito diferente do que havia antes. O Estado português ganhou novos objetivos depois da Revolução dos Cravos, tanto no que diz respeito às concepções metodológicas e estruturais da escola quanto à formação docente e à organização das publicações pedagógicas que embasam o universo educacional.

Da mesma forma que ocorreu no Brasil, as questões da aprendizagem e do currículo tomam a cena; o aluno e a aprendizagem passam a ser considerados no planejamento de ensino, mesmo que de maneira técnica, apostando que a diferenciação e o êxito estivessem centrados somente na ideia de planejamentos e estratégias para a administração dos conteúdos. Vejamos um pouco desse período histórico com Carlinda Leite:

Recorrendo ainda às minhas memórias e às situações que vivi como professora e formadora de professores desse nível de ensino, posso afirmar que foi o reconhecimento da importância de uma ação docente centrada na aprendizagem dos alunos, em vez do anterior privilégio do ensino, que justificou o recurso à formação contínua de professores e que valorizou, nessa formação, a aquisição de um conjunto de técnicas e de procedimentos que permitissem, de um modo eficiente, atingir a eficácia nessa aprendizagem. Por isso, a formação de professores, no final desses anos 70, apelou, essencialmente, a processos que permitissem aprender a elaborar planos de aula que minuciosamente enunciavam os objetivos do ensino, os meios mais eficientes para os atingir, os assuntos a ensinar e as estratégias para os fazer aprender. Acreditava-se que, se os professores dominassem esses procedimentos técnicos, conseguiriam fazer com que os alunos aprendessem os conteúdos ensinados e adquirissem as capacidades desejadas. (2005, p. 375)

Notamos, sobretudo, pela citação acima, que o sistema português de ensino parecia estar perdido, uma vez que era tudo novo e havia a necessidade de uma reorganização (GUIMARÃES, 2005), mesmo que atida, em um primeiro momento da reorganização democrática às técnicas. Outras reformas regularam o campo educacional português a partir dos anos de 1980, tais como a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, aprovada em 1986; o Decreto-Lei 344/89 de 1989, que procurou nortear as políticas de formação docente, além do *Plano Nacional de Leitura nos anos 2000*.

Esse desenrolar histórico se deve ao alinhamento das políticas de ensino de Portugal com os outros países europeus, suscitando um amplo debate em âmbito acadêmico e social na sociedade portuguesa, como podemos ver pelas palavras de Carlos Ceia em relação ao ensino de língua portuguesa naquele país:

O professor de Português passou a ser oficialmente um apresentador de notícias sobre factos literários passados, limitando-se a mostrar aos seus discípulos a parte luminosa das obras exemplares na exacta medida em que essa mesma luz lhe foi transmitida livrescamente por manuais cada vez mais normativos que tendem a promover uma ideia falsa de que a aprendizagem de uma cultura, literatura e língua se faz de forma exacta e verificada empiricamente; o estudo da literatura transformou-se numa didáctica de charadas literárias. Não se trata da resolução de problemas, que é uma das grandes tarefas do pensamento crítico, mas de simples procura de uma solução objectiva e breve quanto possível para questões que se repetem de manual em manual, de ano em ano, de professor em professor. Por exemplo, quantas vezes se reduziu a análise de um poema a perguntas do tipo: “Qual a relação do eu com a Natureza?”, “Como viam os poetas românticos a Natureza?”, “Qual o papel da mulher na lírica galego-portuguesa?”, ou a questão mais dramática que se pode colocar no estudo da literatura: “Explique o contexto em que se insere a obra?”. O estudo da história literária foi reduzido, neste caso, à explicação contextual, que se acredita ser uma forma mais ou menos natural de aproximação à obra literária. (2008, p. 2)

Percebemos uma tecnicização muito grande, como se o conhecimento acumulado de uma sociedade fosse resumido e informado, procedimentos distintos da apropriação e da objetivação desse conhecimento. A impressão que nos fica é mais uma vez da legitimação do Estado, da qual nos fala Martín-Barbero (2001); a excelência do ensino e sua prestação à população estão presentes nas propostas e nos discursos oficiais, mas a operacionalização desses conceitos parece distante, distância camuflada pelo discurso da ação ininterrupta em prol da escola e da educação, capaz de dificultar as investidas se fazer compreender que para haver apropriação de conhecimento efetivamente é necessário que se entenda os processos internos de uma cultura e, para tanto, é preciso adentrar por níveis mais profundos de sua tessitura e abandonar a superficialidade.

Nesse sentido, a resistência está presente na ação docente, determinada pela sua formação e pelo seu entendimento do que significa a profissão e o espaço que ocupa. Ademais, notamos o incomodo dos professores entrevistados neste trabalho com a pasteurização do conceito de educação, são exemplos disso as queixas recorrentes em relação ao sistema educacional e a escola, além das movimentações dos professores que tomaram as ruas em Portugal no ano de 2008 para protestar contra as medidas do Ministério.

De volta às questões específicas deste trabalho, isto é, o professor de português, é necessário apontar que a movimentação no campo educacional, voltada ao ensino de língua, será assinalada parcialmente. Primeiro, porque não a dominamos por completo e, segundo,

porque não é objetivo desta pesquisa elaborar essa busca completamente, como já foi dito mais de uma vez.

Portanto, fazem parte deste debate específico da educação portuguesa e para o ensino de português: Inês Sim-Sim, Inês Duarte, Olívia Figueiredo, Isabel Lima, Regina Duarte, Carlos Reis, Vitor Aguiar e Silva, Ana Sofia Veigas, Iolanda Batista, Joana Batalha, Lena Varela, Maria da Luz Pignatelli, Marisa Henriques, Luis Felipe Barbeiro, Maria Luisa Alvares Pereira, Conceição Aleixo, Mariana Oliveira Pinho, Maria João Freitas, Diana Alves, Teresa Costa.

Muitas dessas pessoas estão ligadas à área de Letras e se encontram também nos aparelhos de Estado, relacionados aos programas de Ministérios, tais como: o Plano Nacional de Ensino de Português (PNEP); a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DEGIDC) e o Plano Nacional de Leitura (PNL).

Até o momento, nos centramos na estruturação legal do sistema de ensino português, que de maneira semelhante à conjuntura brasileira, sofre grande influência dos debates acadêmicos do país, mesmo considerando a regulação hegemônica dos interesses políticos de Estado. Para mantermos a visão panorâmica do cenário português, obedecendo um critério semelhante ao que foi empregado para a realidade brasileira, citaremos alguns autores que vislumbraram uma postura determinada para o professor de língua portuguesa. Como exemplos desses autores, arrolamos Castro e Lima (1987), Gomes (1990) e Henriques (1984a, 1984b).

Em busca de uma aproximação entre os contextos brasileiros e portugueses, dizemos que tanto no Brasil quanto em Portugal, a bibliografia pedagógica e a legislação apresentam caráter prescritivo, apresentando propostas de mudanças nas abordagens do conteúdo e sugerindo uma nova postura dos professores diante da linguagem e do ensino de língua, todavia, parece-nos haver uma preocupação pequena e uma falta de conhecimento em relação ao sujeito docente de língua materna, o ex-aluno dos cursos de Letras e o principal executor das novas planificações do ensino de língua.

Esse desconhecimento nos parece, mais uma vez, perigoso, uma vez que se nota um investimento intelectual, ideológico e financeiro nas reformulações do ensino de português, que corre o risco de insucesso, devido ao não percebimento da identidade desse professor e sobre a maneira de como ele concebe a linguagem e, sobretudo, o que prioriza na sua prática de ensino, frente às possibilidades do que ele pode realizar na dura realidade das escolas tanto no Brasil como em Portugal.

Um fator positivo de Portugal em relação ao Brasil no que tange ao debate pedagógico, é que o Brasil parece concentrar as discussões epistemológicas e metodológicas

da área de Letras e da área educacional nas Universidades. Não ouvimos falar com grande impacto de associações e movimentos que se preocupam com esses temas para o ensino regular. Já em Portugal há a tradição dos movimentos e das associações, como é verificado pela *Associação dos Professores de Português (APP)* e para o ensino em geral, o *Movimento da Escola Moderna (MEM)*, além da associação dos professores de Matemática, dentre outros.

São instituições atuantes nas discussões pedagógicas daquele país, contando com integrantes ligados tanto à academia como à escola básica. Há produções (livros revistas, eventos) consistentes e significativas nesses espaços, como podemos exemplificar por meio do relatório intitulado *O ensino e a aprendizagem de português na transição do milênio (s/d.)*, encomendado pelo Ministério da Educação à referida associação.

Portanto, à guisa da conclusão desta etapa do trabalho, assinalamos que as representações acerca dos professores de português parecem encontrar-se envoltas em conflitos e apostar atitudes orientadoras, demonstrando uma quase desconhecimento de seu sujeito alvo. As propostas partem, de um lado, do arrojo metodológico e epistemológico; do outro parece querer guiar os passos do professor na implantação das propostas. Além disso, nos dá a impressão de desconhecer ou ignorar a identidade desse profissional e suas etapas de construção identitária na concepção da linguagem.

Para tanto, deixamos algumas questões que são de extrema importância para pensarmos a construção da identidade do professor de português. Portanto: Quem é o aluno que vai para as Letras? Como esse curso o prepara para encarar a linguagem? O que ele pensa da língua materna? Qual é o seu papel no campo educacional e na sua profissão? O curso de Letras tem acompanhado as mudanças das exigências linguísticas ao longo do tempo?

Em seguida, analisaremos os resultados das entrevistas realizadas em Portugal e no Brasil, considerando sempre as categorias de mediação (MARTÍN-BARBERO, 2001) que influenciam a formação da identidade do professor de português e, conseqüentemente, a *performance* da prática de ensino em língua materna.

**5. ASPECTOS MEDIADORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE
NOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

5.1 EM PORTUGAL

Este capítulo foi produzido a partir de entrevistas, método utilizado com o objetivo de suscitar narrativas sobre trajetórias singulares de professores de português do Ensino Médio em Portugal. A análise segue alguns princípios da Pesquisa narrativa, apresentada no primeiro capítulo deste estudo; optamos por não conservar o discurso dos professores integralmente, mas parafraseados, exceto em alguns momentos que julgamos necessário à reprodução dos discursos na íntegra. A paráfrase se deve à necessidade de resguardar ao máximo suas identidades e também por termos a oportunidade de sermos mais descritivos, tentando reconstruir a cadência do gênero narrativo.

As entrevistas realizadas em Portugal tiveram como objetivo atender ao projeto de estágio no exterior ou doutoramento intercalar, que visava compreender aspectos da identidade docente do professor de língua portuguesa no Brasil e em Portugal.

Todavia, os objetivos apresentados no projeto inicial foram contemplados, embora a interação com a cultura portuguesa e, sobretudo, com parte do universo escolar português fez-nos compreender de maneira mais ampla e complexa a realidade estrangeira, tendo a oportunidade de repensar e ampliar algumas questões concernentes a nossa pesquisa de doutoramento.

O Professor Domingos Fernandes (orientador deste processo em Portugal), ciente da nossa necessidade de pesquisador em adentrar pelas escolas portuguesas para conhecê-las e para ter acesso aos professores que estivessem dispostos a nos conceder entrevistas, apresentou-nos sua orientanda de doutoramento: a Professora Aldina Lobo, que além de ser uma pesquisadora da área de Avaliação Escolar, também exerce, há muitos anos, a função de professora de português na escola básica em Portugal.

Portanto, entramos em contato com ela e expusemos que um dos objetivos do nosso estágio em Portugal era a realização de entrevistas e de conhecer um pouco do universo educacional português. Prontamente, ela se dispôs a nos auxiliar e nos indicou outros professores de português, seus colegas e, conseqüentemente, entramos em contato com eles, obtendo respostas solícitas e, finalmente, agendamos as entrevistas². Em seguida, encontrar-se-á um esboço do espaço escolar onde a maioria das entrevistadas foi realizada; apenas a última foi realizada fora de uma escola portuguesa, isto é, na universidade de Lisboa.

² Essas entrevistas foram realizadas pelo pesquisador deste trabalho, seguindo os preceitos do método narrativo, a partir de um roteiro de entrevista anexado a este trabalho que, por sua vez, serviu às coletas de informação no Brasil e em Portugal.

Já sabendo do nosso desejo e da necessidade de conhecer um pouco da escola portuguesa, a professora Aldina Lobo, convidou-nos para conhecer a Escola Secundária Gama Barros, no município de Cacém, grande Lisboa.

Ao chegar lá, a professora nos apresentou os funcionários e nos explicou detalhadamente como estava organizado o sistema básico de ensino português, isto, é: o ensino obrigatório e o ensino secundário; além de nos mostrar como estava organizada fisicamente uma escola nova: escola erigida após a Revolução dos Cravos.

Esse primeiro contato surpreendeu-nos, no sentido de verificar de perto como o sistema de ensino se apresentava no cotidiano, com a correria dos alunos, seus ruídos e, sobretudo, a interação da equipe escolar: professores e funcionários com esse universo. Um outro fato a mencionar foi um certo estranhamento ou curiosidade por parte da equipe escolar e dos alunos em relação a presença do pesquisador estrangeiro na escola.

Verificamos uma presença muito grande de alunos estrangeiros, oriundos, principalmente, das outras realidades lusófonas e de que forma a escola se organizava para os absorverem. Percebemos que a escola Gama Barros era mais equipada e melhor estruturada que a Escola Estadual “Prof. Fidelino Figueiredo” na cidade de São Paulo, objeto de análise do caso brasileiro, que verificaremos em momento oportuno.

No entanto, paulatinamente, ao longo de cinco visitas que possibilitaram a realização de quatro entrevistas, percebemos que apesar das diferenças existentes entre os espaços escolares do Brasil e de Portugal, o cotidiano, a organização humana e funcional não eram tão diferentes; os conflitos e o olhar sobre a Educação, o aluno, a docência e a instituição escola apresentavam semelhanças no interior das realidades culturais postas na sintaxe social de uma mesma língua, sintaxe esta, determinante de visões, muitas vezes, semelhantes do mundo.

Em relação às diferenças, são perfeitamente compreensíveis, pois apesar de possuímos a mesma língua, logicamente, cientes das particularidades distintivas que esse idioma assume em cada uma das realidades culturais que ele se encontra, trata-se de representações distintas do universo lusófono, constituindo, portanto, espaços, histórias e culturas também diversas. Podemos ver de maneira mais aprofundada essas questões aqui assinaladas no decorrer da exposição dos resultados e de algumas considerações realizadas pelo pesquisador. Vamos a elas:

Professora A L

A entrevista com esta professora se deu na sala de língua portuguesa, dedicada ao ensino do português como língua materna em uma tarde chuvosa do inverno português de 2009. Começamos a entrevista perguntando o local de nascimento da professora e suas memórias sobre o ensino obrigatório, secundário e universitário. Perguntamos também se havia prosseguido seus estudos. Em seguida, passamos para as memórias de professores, leituras e fatos históricos que a tinham marcado. Na sequência, abordamos a sua escolha pelo curso de Letras e a recepção dos familiares e amigos em relação a sua opção profissional. Finalmente, suscitei questões acerca do seu entendimento sobre a leitura e sobre a sua percepção a respeito do cotidiano escolar, dos alunos e da profissão docente.

As respostas que obtivemos foram que havia nascido no distrito de Lisboa, mais especificamente em Lourinhã, onde fez seus estudos iniciais na década de 70. Com 48 anos de idade, rememora o ensino obrigatório e secundário, assinalando que sua impressão sobre a escola era de um espaço não agradável e de que não era uma aluna excelente. Ao referir-se à escola portuguesa da época, disse que muitos professores ainda se encontravam na Universidade e as escolas que se encontravam fora de Lisboa sofriam com a falta de professores devido ao difícil acesso. Cita como exemplo as poucas aulas que teve de português durante um período considerável de tempo.

É-nos compreensível tal relato, ao consideramos que a ditadura salazarista estava no fim e o país não havia entrado nas reformas estruturais e culturais deflagradas depois da Revolução dos Cravos, como bem nos descreve Guimarães (2005). Ao mencionar a conjuntura atual da escola portuguesa, a entrevistada aponta uma grande expansão.

Em uma perspectiva diacrônica, isto é, ao longo do tempo, a entrevistada considera que a escola do passado é diferente da escola da escola do presente, especialmente, quando se refere à avaliação e às notas, hoje as notas tem um peso muito maior para quem deseja prosseguir seus estudos, naquela época uma média como o dez, numa escala de 0 a 20, era suficiente.

Nesse sentido, a percepção da professora é acertada, pois, de acordo com autores especialistas em Educação como Estrela et al. (1993), que trata da avaliação, podemos compreender que a estrutura de uma escola será alterada se os preceitos avaliativos também se alterarem. Ao interferirmos nos conceitos de avaliação, principalmente, os calcados em exames de cunho seletivo e meritocrático, a cultura escolar poderá entrar em colapso e para se

restabelecer será necessária uma reconstrução dos parâmetros de avaliação, algo que necessariamente obrigará a escola a repensar suas relações de poder expressas, por sua vez, nas relações interpessoais entre alunos e professores, professores e funcionários, esses em relação ao corpo diretivo e aí por diante.

Além disso, quando a professora refere-se à supervalorização das notas no contexto contemporâneo, remete-nos ao condicionamento imposto pelo governo de Salazar à população portuguesa, no qual, assinala Nóvoa (2005, p. 73-77), cada um tinha o seu lugar, algo que nos leva a reconhecer um conformismo implantado. No entanto, acompanhando o movimento histórico da sociedade portuguesa, vemos que o ingresso do país na União Europeia e o advento de princípios comparativos, determinantes para o acesso à universidade reforçaram e até ampliaram a vocação do aparelho escolar aos exames.

Todavia, de maneira diversa ao que ocorria em décadas anteriores, as representações dos exames parecem não mais se pautar exclusivamente nas segmentações internas do sistema escolar e a um número reduzido de alunos. A avaliação vem internamente e externamente e abrange a todos, professores, gestores e alunos, é a oportunidade de estabelecer representações da escola para a sociedade portuguesa e para o resto do continente europeu. É uma segmentação ampla e mais complexa, que os resultados geram controvérsias, ou seja, para alguns é necessária e produtora, para outros, exclusiva e injusta. Parece-nos, contudo, um instrumento que busca algo, não se sabe bem o que, mas também temos a certeza que é importante a busca constante da compreensão mais cuidadosa desse aparelho mutante, tendo em vista, dentre muitos outros fatores, a avaliação.

De volta à narração da professora de português da Escola Secundária Gama Barros, retoma as lembranças da escola básica. Nesse momento rememora os professores que teve, lembra-se de uma professora de inglês que a teria marcado porque trazia uma metodologia diferenciada de ensino: “tinha um flanelógrafo”. A outra imagem positiva recaía sobre a professora de alemão, mas um pouco menos que a de inglês. Já uma lembrança difícil foi a do professor de História, ao qual confessa ter terror pela pessoa desse docente e, com isso, infere também a dificuldade que tem em relação à disciplina de História. A questão do método surge, pois o ensino de História se dava de maneira decorativa. A professora revela ainda, ser a História uma lacuna em sua formação.

As habilidades parecem ter relação com o método empregado para expor o conteúdo, no entanto, a afetividade desenvolvida com o professor demonstra um estabelecimento de vínculos, determinantes no desenvolvimento das habilidades nos conteúdos. Sendo assim, nos é necessário citar Catani et al. (1996), em *Memória e autobiografia: formação de mulheres e*

formação de professores. Nessa obra as autoras irão discutir que a construção do conhecimento não depende apenas de métodos eficazes, mas com da relação afetiva e interpessoal que o sujeito estabelece com o professor, esse fator de vinculação afetiva parece funcionar como um aspecto mediador, decisivo para a construção do conhecimento, entre o aprendiz e o docente.

Essa mediação, por sua vez, parece interferir na construção da identidade e interferindo substancialmente na subjetividade da professora em questão. Compreendemos a identidade como algo mutante, permeável e que se transforma cotidianamente, como bem frisa Pimenta (1997), em suas reflexões sobre a identidade docente. Logo, isso nos é perfeitamente compreensível, pois acreditamos que as mudanças que definem todo e qualquer sujeito ao longo da vida se dão a partir dos sentidos estabelecidos entre a subjetividade e o mundo. Sentidos estes, dados pela interação do sujeito com o cotidiano, a história e a memória, a leitura e o capital cultural (formadores de sua subjetividade), além de diversas outras instâncias sógnicas que permeiam nossas relações cotidianas, em consonância com as dinâmicas de sentidos vistas na ótica do signo em Bakhtin (1995) e na mediação das categorias que dão sentidos às representações e às relações sociais como estuda Martín-Barbero (2001).

Nesse percurso, a narrativa da professora nos leva até sua saída de Lourinhã. Retira-se de um contexto pequeno e transfere sua trajetória de estudos para Lisboa, onde foi fazer um curso de secretariado, deparando-se com um bom curso de português e reconhece que aqueles professores foram realmente bons. Sendo assim, se encanta por português e vai para a Universidade, no caso a clássica de Lisboa. Mais uma vez, utilizando a terminologia empregada por Catani et al. (1996, p.73) o desvelo, desta vez desenvolvido com a língua materna, determina suas escolhas profissionais.

Outro ponto que nos chama a atenção na entrevista foi o momento que perguntamos dos fatos históricos de que se lembrava, e de maneira assertiva e decisiva, referiu-se à Revolução dos Cravos e nos deu um panorama de como o país e, especialmente, a escola em que estava reagiu. Narrou o cotidiano do dia 25 de abril de 1974 na sua escola e na sua casa.

O período de transição do ensino básico para o superior foi preenchido por um curso de secretariado, como já foi dito, e nesse período percebeu que a possibilidade de se ver encerrada em um escritório com pessoas a lhe “chatear” não lhe agradava e como já tinha feito sempre escolhas ligadas, de uma forma ou de outra, às Letras, decide ir para o magistério, mesmo com grande aptidão à Matemática e ao desenho. Na universidade, a escolha foi por

Português e Francês, devido também a saída profissional que essa conjugação oferecia para a época.

Já no ensino superior, período em que já trabalhava, confessa não ter tido a vivência universitária. Não houve envolvimento com aquele espaço. Uma das disciplinas que lhe deixaram marcas foi o Latim, devido à postura atenciosa e preocupada com a qualidade de seu curso, dispensada pelo professor. Decide fazer o curso em mais tempo, privilegiando sempre a qualidade. Chega até a se matricular em disciplinas que já tinha sido aprovada para ter a oportunidade de apreender melhor algo que tivesse não ficado muito claro.

Por ter realizado seu curso em um tempo maior, acaba por realizar o estágio tardiamente, mas, devido a este fato, felizmente, escapa de uma reforma educacional que impede os alunos do ano anterior, sua turma de origem, a realizar o estágio. Portanto, estando fora da sequência ordinária de seu curso e turma, é-lhe permitida a realização do estágio sem a espera ou cumprimento de exigências imputadas pela nova legislação. A professora atribui isso à obra do acaso.

Ao perguntar-lhe sobre a continuidade de seus estudos, lembra-se de mais um professor que lhe deixou marcas durante a graduação: uma professora brasileira de Literatura Portuguesa.

Nessa etapa da sequência narrativa, responde as questões referentes ao prosseguimento dos estudos e diz que os estágios estavam constituídos em dois anos, o primeiro com as disciplinas pedagógicas e o segundo com a prática profissional. Afirma ter sido muito proveitoso, principalmente a parte referente à língua portuguesa e merecendo destaque pela competência do orientador de estágio desse período.

Durante essa narração, explana detalhadamente todo o seu percurso de vida profissional desde que saiu da Universidade até ir realmente para a carreira docente. Enumera as escolas pelas quais passou e também a sua passagem pelo Ministério da Educação em 1989 para trabalhar com iniciativas referentes ao jornal na escola. Após esse período em que passou no Ministério acompanha o marido à França, onde ele foi fazer um MBA e ela consegue ir como leitora (uma espécie de estágio concedido pelas universidades francesas da época) e aloca-se na Universidade de Dijon. Oportunidade excelente, segundo a entrevistada, para o aperfeiçoamento da língua francesa e também por constituir a primeira experiência profissional universitária. Mantinha sua rotina semanal entre Dijon e Fontainebleau, local onde vivia com marido.

Nesse período, outras oportunidades surgem para o casal, uma delas era ir para a Inglaterra, mas decidem regressar a Portugal pelo fato da entrevistada ter sempre como princípio a oportunidade de manter sua profissão e, no caso da Inglaterra, ficaria difícil.

A professora mesmo acompanhando o projeto do marido não perdia de vista nem sua identidade, fato este, talvez, fundamental para o estabelecimento de uma postura desafiadora e movente em relação ao conhecimento. Percebemos um movimento ascendente, demonstrando constantes investidas para níveis mais profundos da aquisição do conhecimento, como pudemos verificar por meio das matrículas em disciplinas já cursadas apenas para solução de possíveis déficits.

Outro fato que nos chama atenção é a relação subjetiva que estabelece com o trabalho e com as suas aspirações, causando modificações constantes na identidade profissional da professora que acreditamos ocorrer devido a sua mobilidade incessante nas maneiras de ver a profissão. A saída de Lourinhã para o curso de secretariado, em seguida a descoberta das Letras e, posteriormente, a carreira docente, a passagem pelo Ministério e pela Associação de Professores de Português e, concomitantemente, a investida na pós-graduação, caracterizam um trânsito no campo educacional.

Ao voltar do exterior, o desejo de fazer o Mestrado estava presente, devido a uma lacuna existente em sua carreira desde o início, trata-se de um episódio ocorrido numa escola em Amadora (região metropolitana de Lisboa). Havia duas professoras nessa escola e uma delas por estar grávida afastou-se do trabalho e a professora aqui referida fica responsável pela disciplina. O grande problema foi no momento de avaliar e atribuir notas aos alunos. Isso lhe causou uma imensa angústia, porém consegue ultrapassar a dificuldade.

Esse fato a marcou de tal forma que tempos mais tarde resolveu concorrer ao Mestrado em duas Universidades, na Universidade Aberta e na Universidade Católica. Felizmente, relata que foi aprovada na segunda, no Mestrado em Avaliação, tema de sua preferência.

Um dos motivos que a conduziu ao Mestrado foi a resistência em ficar restrita à formação inicial e para poder buscar algumas respostas aos desafios oferecidos pela profissão, como aquele episódio da atribuição de notas no início de sua carreira. Um outro fato impulsionador para continuar seus estudos diz respeito a uma dada ocasião em que algumas professoras mais velhas em uma sala de professores emitiam opiniões completamente desfavoráveis aos alunos e a última coisa que desejava era a possibilidade de chegar a ter uma postura semelhante. Além disso, em certa altura da entrevista, diz que a restrição à escola conduz a uma limitação de respostas acerca da profissão.

Assinala que seu percurso não foi linear e que após o mestrado retorna à escola para tentar aplicar o que estudou durante aquele período. Todavia, verifica que aplicar para o grande número de turmas que tinha era muito difícil e a única possibilidade de aplicação seria se tornasse orientadora de estágio. Foi o que ocorreu, acompanhando o marido ao Porto, exerceu tal função lá e como tinha apenas duas turmas, seus planos de aplicação concretizaram-se. Destaca a importância do trabalho do professor de português, ressaltando que fazer com que os alunos escrevam é uma tarefa que faz parte desse trabalho. Menciona, ainda, que a habilidade da escrita era pouco desenvolvida na escola onde cursou seus primeiros estudos.

Refere-se à escrita: dado importante e crucial na caracterização da identidade do professor de português. Concebe como uma das grandes funções da profissão do professor, mas reconhece que em condições normais de trabalho fica difícil. Essa preocupação é compreensível nesta professora, à medida que sua trajetória escolar e profissional parece ter sempre seguido o fluxo de um texto escrito, isto é, meticulosamente refletido com o objetivo final de criar coerência, visto pelas disciplinas cursadas mais de uma vez, semelhante ao ato de reescrever; o incomodo com as atitudes acerca da avaliação e da aplicação de suas pesquisas, semelhante, por sua vez, à escolha da melhor palavra. A sintaxe profissional parece aproximar-se da sintaxe textual que organiza suas construções de sentido do mundo.

Em relação ao doutorado, menciona que está em curso e que não prestou doutoramento logo em seguida ao término do Mestrado. Julga até que esperou tempo demais. Nessa altura da entrevista, surgem outras narrativas que contribuem tanto para completar o panorama da história de vida da professora como para se compreender melhor o contexto em que essas histórias se passaram, relata que muitas mudanças ocorreram no plano educacional em Portugal, como por exemplo, a decisão do Ministério em exigir a fixação praticamente integral dos professores nas escolas, fato que a reconduziu novamente à escola com um número grande de alunos, fator que dificulta a dedicação plena a outras atividades. Logo, a escolha da pesquisa para o doutorado continua na área de avaliação, inclusive de maneira mais aprofundada.

Em relação ao seu método de ensino, diz que praticamente o desenvolveu, sozinha,, todavia, reconhece a importância que o estágio, as disciplinas pedagógicas, as outras disciplinas da faculdade tiveram. E o importante dessa conversa detalhada e, como já foi referido neste texto, é o detalhamento que a entrevistada oferece de como o sistema educacional português estava organizado e de como se apresenta hoje. Em relação aos estágios houve mudanças substanciais, como se verifica no fato de anteriormente o

estagiário ter a titularidade de uma turma, recebia por isso e podia realmente experimentar e sentir os obstáculos de perto, hoje, ele não tem mais a titularidade, não recebe e pelo visto não tem mais a oportunidade de vivenciar o universo escolar antes de ingressar no sistema de ensino com plenitude. E, no ponto de vista da professora e no nosso também, isso não é positivo para a formação docente.

Quanto ao método de ensino, grande preocupação da pedagogia, acreditamos que ele se encontra nos níveis superficiais dos discursos pedagógicos, podendo surtir efeito, isto é: adentrando pelos níveis mais profundos do ensino no momento em que o docente consegue estabelecer sentidos entre o seu processo de ensino e a aprendizagem dos alunos. Isso, fatalmente, parece depender da formação docente e da sua compreensão aprofundada do lugar do conhecimento para a sua vida e para a vida do aluno.

Assim, quando a professora entrevistada menciona ter desenvolvido o seu próprio método, verificamos que essa fala denota a presença da memória, na concepção já discutida de Pierre Nora (1993), aqui aplicada à profissão docente. Esta memória se apresenta subterrânea como diria Pollak (1989), presente nos hábitos, nas micro-ações e parece também funcionar como forma de resistência da profissão no cotidiano escolar, como nos usos cotidianos estudados em (CERTEAU, 1994). É algo assimilado pelo olhar, pela repetição cotidiana, pelos gestos do corpo que se posiciona a frente do quadro ou atrás da mesa desde o início dessa prática. As ressignificações desse espaço ocorrem, porém, não apagam o princípio original ou o primeiro passo de exercer o magistério. Logo, não é difícil ouvirmos de alunos de licenciatura que a maneira de ensinar está baseada em antigos professores.

Por outro lado, a História, compreendida também neste momento a partir de Nora (1993), parece ser a responsável por normatizar ou deixar linear os espaços povoados pela memória. Isso pode gerar conflitos que se devem a vários aspectos, mas, sobretudo, por interagir com a memória e emitir suas diretrizes da superfície dos discursos das culturas organizacionais do campo educacional, dificultando, dessa forma, o sentido entre a memória e a história, antagônicas, talvez, por natureza.

Nesse sentido, o método parece representar a história que procura alinhar a memória lá instaurada. A professora, cujo discurso está em análise, apresenta uma postura madura e perspicaz, acata a memória ao dizer que desenvolveu seu método, sozinha, mas reconhece a presença da história, ao se referir a importância do estágio em sua formação.

Sobre a recepção da família e de amigos, no que concerne à escolha pela profissão, relata que foi absolutamente tranquilo e destaca que na organização social e cultural portuguesa daquela época, a escolha pelo magistério pelas mulheres da sua faixa etária era

muito comum e até muito bem aceita; assinala que a geração da sua mãe, na sua maioria, se restringia a ser dona de casa: muito trabalho, mas em âmbito doméstico. Acrescenta ainda que tem mais duas irmãs e que também são professoras, “cada qual na sua área”.

Mesmo seguindo uma tendência de gênero, imposta pelos padrões sociais da sociedade portuguesa, impõe-se como sujeito profissional, contribuído para a inserção da mulher no mercado de trabalho e, principalmente, faz isso de forma subjetivamente ativa construindo sua identidade em patamares altos de exigência profissional e também por saber situar-se no tempo e no espaço de seu país, driblando as memórias do gênero e traçando uma história coerente com a cultura portuguesa após a Revolução dos Cravos. Isso nos fica claro quando decide resolver-se por si e não seguir a Inglaterra com o marido. Sua formação parece interferir nas organizações subjetivas refletindo nas constituições identitárias.

O outro aspecto mediador que investigamos no percurso da professora foi a leitura. Ao rememorar sobre sua história pessoal da leitura, diz que durante o período da educação básica era uma má leitora, retirava os livros da biblioteca da escola e os devolvia sem lê-los, lia apenas aqueles pequenos e de histórias infantis. Despertou para a leitura no curso de secretariado. Foi nesse momento que ela começou a despertar para o sentido da Literatura, pois na época do liceu esse gênero textual não lhe fazia sentido.

Relata preferir narrativas, romances, mas também gosta de alguns textos poéticos, no entanto, diz que esse gênero não deve ser lido “por atacado”, mas pausadamente. Nesse momento, se lembra de um poema que tinha memorizado na época da educação básica e declama um pequeno trecho durante a entrevista. Cita também alguns autores de seu agrado, Eça de Queiroz, Fernando Pessoa e outros autores da Literatura Portuguesa e Brasileira; menciona, ainda, reservar os livros de literatura para as férias e de que gostaria de ter mais tempo para lê-los. Atualmente, as leituras mais assíduas em seu cotidiano são os jornais, para se interar do que acontece no mundo, e os livros científicos, para fins profissionais.

Ao definir o ato de ler, diz que não se trata de um ato mecânico, mas está ligado, sobretudo, à interpretação do verbal e do não verbal. Entretanto, reconhece que essa posição a respeito da leitura não foi sempre assim, isso se dá aos novos programas que a escola vem ambientando. Relata ainda que privilegia a autonomia dos alunos e deixa com que eles conduzam seus próprio processo de leitura e só depois chama a atenção para algumas partes do texto.

Quando compara seus alunos do passado com os do presente, no tocante à leitura, não faz uma comparação exata e a certa altura relata que não sabe dizer se lêem mais ou menos, o

que sabe é que o valor e a concepção de leitura são diferentes na sociedade atual, ressalta também que os suportes são outros e isso exige uma outra técnica de leitura.

Finalmente, acrescenta, em meio a sua dúvida, que os alunos de hoje lêem mais, porém esse ato de ler é diferente. Considera, também, que seu processo de aquisição de leitura foi completamente diferente aos de seus alunos e acredita que o computador interfere na relação que se tem com a escrita e com a leitura. Narra sua própria experiência de modificação da escrita com a inclusão do computador em seus hábitos.

Já sobre a leitura, a resposta foi-nos inesperada, porque até então a visão que tínhamos era que o profissional de língua portuguesa concebia a leitura de maneira fechada, no sentido de reservá-la a algum gênero escrito qualquer, todavia, ela deu-nos uma visão nova e estendida para vários gêneros, realmente inovador.

Esse relato acerca da leitura, além de nos assinalar um entendimento da dimensão da leitura na história, nos faz reforçar a hipótese a respeito da identidade mutante e construída a partir dos sentidos estabelecidos entre a subjetividade do sujeito e mundo, pois parte da representação de uma má leitora que tinha sobre ela mesma e explicita como isso foi se transformando no decorrer da sua vida ao encontrar a literatura, a função do ensino de língua e a discernir como cada gênero age sobre seu cotidiano, adequando o gosto às necessidades profissionais e de alinhamento com as demandas culturais da contemporaneidade. Os hábitos de leitura e de escrita se moldam de acordo com as práticas e com as necessidades exigidas pelos novos suportes do texto (CHARTIER, 2002).

Mais uma vez há a impressão do tecido textual acompanhar os movimentos do tecido cultural ou vice-versa. Nosso pensamento decorre da linguagem (SCHAFF, 1971), somos linguagem e pensamento e parece-nos que vivemos numa relação de espelhamento constante entre o que escrevemos/pensamos e como agimos/conduzimos nossas ações cotidianas.

No que tange ao seu olhar sobre a Educação e à escola, situa os atuais conflitos que Portugal enfrenta na área educacional e confessa não estar muito satisfeita com a gestão que sua unidade escolar apresenta atualmente, reforçando sua atuação sempre crítica e questionadora nesse espaço, principalmente, no sentido de assinalar que a escola necessita preocupar-se mais com a parte pedagógica.

Já sobre os alunos, discorre que há problemas sérios em relação à socialização no universo escolar. Lamenta o fato de muitos não terem uma estrutura familiar que contribua para uma formação afetiva e cultural, entendemos cultura aqui como transmissão de códigos mínimos de socialização no interior de uma sociedade. Muitas famílias trabalham o dia todo, longe de casa, já que a escola está situada nos subúrbios de Lisboa, e não conseguem

estabelecer um cotidiano mais agregador e relata detalhes da vida privada de alunos que vivem no ambiente familiar isolados em seus quartos com televisões e computadores próprios: *não há comunicação [...] a comunicação se dá via net [...] o mundo é diferente....*

Atenta também para episódios de violência e refere-se ao grande número de imigrantes que lá se encontram com dificuldades de se integrarem. Logo, tudo isso, segundo a entrevistada, influencia nas relações sociais daquele espaço. A grande preocupação com os alunos está com a autonomia e nem tanto pelas notas que tiram, todavia, acredita que deve exigir muito deles e que a nota, de certa forma, reflete onde pode chegar. É nítida a memória dos exames nesta fase do discurso.

Relata seu cotidiano e, mais uma vez, temos a oportunidade de compreender mais a estrutura escolar portuguesa e, sobretudo, perceber como se organiza o olhar do Estado sobre o sujeito docente. Diz levar muito trabalho para casa: *testes e diários de bordo.*

Revela que ser professora de língua materna é como ser professora de Francês. Vê-se, portanto, como professora de língua e o grande objetivo é a comunicação. Localiza uma lacuna em sua formação, que é a habilidade em importar músicas e outras funções da internet. Distingue o ensino de Literatura do ensino de língua. Língua tem mais a ver com a comunicação. Diz ainda que o elemento motivador de ela estar na profissão é ver os alunos crescerem e se desenvolverem no conhecimento.

Talvez, essa harmonia e falta de grandes surpresas no paradigma esperado para o professor de português tenha relação com o constante movimento intelectual e político dessa professora.

Um ponto marcante dessa entrevista foi a insistência da professora em não se contentar com o que lhe era oferecido pelo sistema educacional e pelo conhecimento adquirido até então. Postura constante de enfrentamento na dinâmica escolar e uma visão arrojada e menos tradicionalista, ortodoxa e canônica sobre o ensino e a profissão.

Finalmente, a ideia que lançamos a respeito da similaridade entre o encadeamento da escrita e a trajetória da professora ganhe mais clareza por meio do seu percurso ou redação profissional e acadêmica, que persegue dois pontos o tempo todo: a avaliação, busca obstinada por mais respostas e coerência, como se o texto necessitasse desdobrar-se, e a dissolução da dicotomia existente entre a prática e a teoria. Exemplos dessa movimentação são constituídos pelo relato de sua história profissional e por publicações de sua autoria como: “A.A.A. (Aprendizagem Assistida pela Avaliação). Um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação” (1998) e o “O Ensino e a Aprendizagem de Português na transição do Milênio” (s/d.).

Professora M

O encontro com essa professora também se deu na Escola Secundária Gama Barros. Ela recebeu-nos na sala de professores, isso causou outro impacto: primeiro porque a entrevista foi carregada de ruídos reais dos outros professores e também pudemos observar o estranhamento que tiveram com a presença do pesquisador estrangeiro, inquirindo sobre uma realidade que, provavelmente para eles, só lhes dizia respeito.

Essa professora foi uma das mais jovens que entrevistei, por volta dos trinta e seis anos e nascida no Concelho de Cascais. Em relação às lembranças do ensino básico, diz que fez o ensino obrigatório em um colégio religioso e o ensino secundário em uma escola oficial. Dos professores marcantes que teve nessa fase, lembra-se de uma religiosa que dava aulas de português, relata ainda que a sua escolha de ir para o magistério se deveu muito a essa freira. Diz não ter lembrança nenhuma de fatos históricos do país, justifica que por se tratar de uma escola religiosa, o espaço era muito resguardado do exterior. Já em casa lembra-se da reação dos pais à morte de Sá Carneiro.

A passagem do ensino básico para o superior lhe teria transcorrido normalmente, a única novidade foi o fato de ter sido o primeiro ano que os “exames gerais” tinham sido feitos por escolha múltipla. Sua formação em Letras se deu em uma Universidade privada e percebi que de maneira intermitente e de forma a justificar as suas escolhas, esse tema estava presente em seu discurso, no sentido de explicar porque não fez Letras em uma Universidade Pública Portuguesa.

No período dos estudos universitários, as lembranças se deram a respeito de uma professora de Introdução aos Estudos Literários de que não lhe agradou e, mais tarde, quando a mesma professora lecionou Literatura Espanhola, teve uma grande surpresa: a postura da docente era outra, mais amável e simpática. Diz que o professor se identifica com a disciplina que oferece. Nesse momento, havia um incentivo grande à leitura. Já no quarto ano gostou muito da disciplina de estudos camonianos, oferecida pelo reitor da faculdade e da disciplina de Literatura Comparada oferecida pelo amigo do pai dela e de que a conhecia desde pequena. A mesma pessoa que a influenciou ir estudar nesta instituição privada.

Relata também que fez quatro anos de estudos científicos, *nada relacionado ao ensino*, e que por brincadeira com amigos resolve prestar um mini-concurso, é chamada e ingressa na carreira docente. Já no magistério faz uma especialização em Ciências da Educação no período noturno. Ao falar dos estágios, relata que foi muito bom. Aliás, ela diz

também que todo seu percurso de formação foi bom. Particularmente, durante o referido estágio, assinala que os alunos, os colegas orientadores e as escolas lhe agradaram bastante, só não gostou do seu núcleo de estágio.

Relata em relação a sua prática de ensino, que, inicialmente, ela se deu por imitação dos modelos que já conhecia. Refere-se também que chegou aos estágios com alguns vícios já adquiridos e que sofreu por causa disso.

A respeito da recepção da família, praticamente não se ateu a este ponto, respondeu que havia duas saídas: ser professora ou ir para uma faculdade de Artes, porque tinha habilidade nas artes e a escola a preparava para isso. Via-se *fraca* nas áreas duras do conhecimento, portanto, fez a opção por algo que fosse boa: a área de línguas.

Já sobre as memórias de leitura, não se lembra nada de suas leituras, mas do secundário lembra-se bem de Alexandre Herculano e outros como os *Maias*, de Eça de Queiroz, que não completou a leitura. Lembra também *Eurico, o presbítero*. No curso de Letras faz menção à Literatura Francesa: Racine e Molière. Atualmente, prefere ler literatura histórica. Acerca do ato de ler, o define como um “esconderijo”, diz se esquivar do mundo quando lê. Não responde como fala do ato de ler para os alunos, mas pede leitura e tenta não fazer isso com caráter de obrigatoriedade. Cita Jorge Amado e relata seu método/rotina das aulas que abordam leitura. De maneira sempre instigante, conduzindo a exploração do texto. Reserva um espaço para os alunos falarem de suas leituras e valoriza o contato dos alunos com o suporte livro; folheá-lo e sentir o cheiro, por exemplo.

Ao perguntar se o processo de aquisição da leitura dela tinha sido semelhante ao de seus alunos, a professora não responde exatamente a questão e rememora de que sempre gostou muito de ler e recorre a uma lembrança de infância em que sua mãe intervinha sobre suas leituras dizendo que ler demais fazia mal para os olhos.

Sobre o conceito de leitura em suportes distintos aos do livro, argumenta que é perfeitamente possível e constitui a leitura do cotidiano, mas, sobretudo, contribuem para aguçar o gosto pela leitura. Todavia, não aprofunda nas possibilidades existentes em outros signos, como a imagem, por exemplo. Permanece arraigada ao verbal, mesmo demonstrando discursivamente uma abertura para o extraverbal. Verificamos aí o peso da formação clássica e defensora do verbal e do suporte escrito veiculado pelo livro.

Considera que seus alunos de hoje lêem cada vez menos, no entanto, estão atentos para outros meios de comunicação. Segundo a docente, isso reflete a sociedade que atribui um outro estatuto de valor à leitura. O grande problema, assinala a entrevistada, é que há uma

transferência de modelos de escrita presentes nos telefones móveis, por exemplo, para os textos escolares. Consequência de um nível de leitura baixo, na perspectiva da professora.

E na última seção do roteiro de entrevistas, na qual perguntei sobre qual era o seu olhar sobre os alunos, a sala de aula e a escola, o início da narração se deu por esclarecer que isso varia de escola para escola e, principalmente, no caso dela, que era contratada. Logo, percebemos que a falta de vínculo e de estabelecimento de uma rotina, complica a constituição de um olhar mais concreto. Refere-se, ainda, que não é o caso da escola Gama Barros, já que o número de estrangeiros é muito grande em relação aos portugueses. Disse ter um pouco de dificuldade em enfrentar essa realidade. A metodologia e o ensino de língua têm que ser diferente e muito facilitado. Questiona-se como se pode ensinar literatura, Almeida Garret, por exemplo, nesse contexto.

Nota-se com isso que a formação do professor de língua portuguesa não considera a presença de um mundo híbrido e caracterizado pela mistura de culturas e, conseqüentemente, de línguas. O estar aberto para o outro e falar de maneira sedutora e compreensiva sobre o nosso universo para este outro parece implicar na necessidade da receptividade da cultura alheia. É como se acatássemos o vai e vem das culturas para podermos apresentar o que temos e procurar constituir um meio onde a comunicação se estabeleça de maneira efetiva e integradora, estabelecendo trocas constantes para atender o que o mundo contemporâneo nos oferece. A língua e o ensino de língua parecem representar um importante passo no sentido de fortalecer as identidades nacionais e apresentá-la ao outro, de maneira cativante e eficiente, a fim de suscitar o real desejo, interesse e respeito pela nova cultura apreendida.

Diferentemente das outras entrevistadas, ela procurava não levar absolutamente nada para casa e encerrar todas as atividades pertencentes ao seu trabalho na escola. O que me chamou a atenção também foi o pragmatismo para falar da sua profissão, como se o trabalho educacional tivesse um tempo determinado, como se condicionado às campainhas que iniciam e encerram o cotidiano escolar palpável, isto é: aquele que executamos com os alunos no espaço escolar, todavia, o processo de confecção desse cotidiano não fora citado.

Já a sua concepção sobre sua própria formação, reforça o fato de ter sido formada para ensinar português para falantes de português, isto é, aqueles que têm a língua portuguesa como língua materna e não simplesmente oficial. Finalmente, retorna à questão inicial e responde que ser professora de português implica muita responsabilidade e que sempre é cobrada por isso no âmbito escolar. E a razão de estar ali são os alunos e a relação que se tem com eles.

A narração da segunda professora representa um perfil marcado pelas influências do capital cultural, da religiosidade e do desvelo. Esses aspectos parecem marcar o cotidiano dessa profissional e determinar uma relação com o conhecimento, fundada em posturas protocolares e duras, representando as vozes ora das diretrizes oficiais de ensino ora da formação rígida e ortodoxa sobre a linguagem, oriunda do curso de Letras.

O capital cultural (BOURDIEU, 1998), como já sabemos, está dividido em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O incorporado é fruto das nossas aquisições simbólicas ao longo da vida e morremos com ele; o objetivado está disposto nos bens concretos, contribuindo para o aprimoramento do incorporado, são exemplos dele as bibliotecas, os museus, a internet, dentre outros; o institucionalizado atesta o êxito desses dois capitais, materializando-se nos títulos (diplomas e certificados).

Esse aspecto surge no discurso da professora de maneira intermitente ao marcar sua formação em Letras em uma instituição privada. Justifica-se sempre e procura deixar clara a conjuntura do sistema educacional que a conduziram a este trajeto. Outro fato que contribui para verificarmos a constituição do capital cultural encontra-se no fato das considerações da mãe sobre a leitura, dizendo a filha que a leitura em demasia fazia mal aos olhos.

Cientes que o capital cultural consiste num elemento fundamental para a movimentação no campo (BOURDIEU, 1983), verificamos uma possível ausência de objetividade na condução da formação, verificada pelas especializações em áreas distintas das Letras e da Educação voltada para as Letras, e um certo lamento por ser contratada e ter que prestar serviços em mais de uma escola.

O capital cultural age sobre sua subjetividade, delineando sua identidade profissional, deixando-a frágil em relação a conceitos como a leitura e as várias possibilidades que essa tecnologia pode suscitar na subjetividade, na *performance* linguística e interativa e na construção de sentidos para se refratar (BAKHTIN, 1995) o conjunto signico que constitui tanto o seu cotidiano quanto o cotidiano dos seus alunos.

Dentre suas leituras, habilidade capaz de ressignificar sua identidade como discutem (BARBOSA e ANNIBAL, 2009), percebemos que elas não parecem constar no que diz respeito à área pedagógica. A professora refere-se à leitura e à Literatura como algo prazeroso, porém presas a um modelo fechado, incapaz, talvez, de atingir sentidos amplos e interativos, típicos da natureza do ato de ler e pertinente ao gênero literário. Refere-se a contaminação dos textos escritos pelos alunos por outros gêneros, tais como, a redação utilizadas em mensagens de celulares. Parece não reconhecer a hibridez presente na linguagem contemporânea e que caracteriza as relações presentes nesse contexto.

Por sua vez, a formação desse capital cultural relaciona-se à religiosidade e ao desvelo, situados no seu discurso, em momento em que se refere ao ensino fundamental, realizado em um colégio religioso, onde pode reconhecer a afinidade com o ensino de língua, inspirado em uma freira que havia sido sua professora de português, e onde pode também distanciar-se dos fatos históricos de seu país, alegando ser um ambiente fechado e distanciado do cotidiano, lembra-se apenas de um fato histórico: o sentimento do país pela morte de Sá-Carneiro.

As vozes do discurso e seus conflitos polifônicos como trata (BAKHTIN, 1995) trazidas pela religiosidade, parecem influenciar a condução profissional dessa professora, pois promove a aparição da memória que conserva a escola sob sua missão messiânica e de emancipação do espírito humano ao dizer que a função dela se encontrar no magistério são os alunos e a relação que se tem com eles, todavia, parece não considerar a função da escola e, sobretudo, da linguagem, na relação entre sujeitos e mundo contemporâneo.

Esse contexto discursivo nos remete à mediação do desvelo (CATANI et al., 1996), que, aliás, faz parte de sua trajetória, desde a empatia com a religiosa, professora de português, no ensino fundamental, até o amigo do pai, professor de Literatura na Universidade onde estudou, e que foi o responsável pela sua condução a esta instituição de ensino onde cursou Letras.

Como parte dessas decisões retas e pouco suscetíveis a grandes interlocuções com o desenvolvimento da linguagem em outros suportes diferentes da Literatura e da Gramática e também com uma discussão mais ampla da área educacional, a professora parece refratar signos referentes à eficiência do sistema de ensino e da função pragmática da língua, onde estrangeiros não são muito bem compreendidos por não atingirem uma desenvoltura desejável para o português. Postura, talvez, reforçada pelos programas de Letras onde a língua e a Literatura parecem configurar um posto hierárquico alto que menospreza as outras manifestações linguísticas e culturais. Como resultado, temos o professor de português como guardião desse paradigma que emperra a utilização das variadas possibilidades que o tratamento da linguagem de forma ampla e diversa pode oferecer na construção dos sentidos entre o sujeito e o mundo. Nos parece que a grande antagonista dessa ilusão de guardião é a compreensão dos aspectos mediadores que formam esse profissional. O que é visto, detectado e discutido nos parece menos mítico e dogmático.

Professora F

A entrevista com essa professora também ocorreu na mesma escola, entretanto, em um espaço distinto das duas primeiras: na sala de informática. A conversa ganhou proporções de narrativa, nos formatos que a conhecemos. Todos os itens do roteiro foram contemplados e, muitas vezes, abriram oportunidades para retornos aos fatos interessantes gravados em sua memória que configuram processos intertextuais do tipo das analepses internas e externas como trata (GENNETE, 1972).

A professora se encontra com 47 anos e é nascida em uma aldeia, próxima de Fátima. Em relação às memórias do ensino obrigatório, diz ter transcorrido normalmente e sem grandes sobressaltos até o momento em que foi estudar em Fátima e lá percebeu que tinha um vocabulário um pouco mais pobre em relação aos seus colegas. Essa dificuldade a obrigou a esmerar-se um pouco mais do que considerava normal. Todavia, lembra-se com carinho que foi morar à casa do seu professor de português e tinha uma rotina de estudos, a partir daí, começa a gostar de estudar.

O referido professor realmente deixou marcas positivas na entrevistada, rememora com detalhes seus métodos de ensino e seu perfil de organização, além de ter mencionado que como parte desse método estava às viagens de estudo e por meio dessas que conheceu Lisboa, Coimbra e Évora. Tinha aproximadamente 11 ou 12 anos.

Já quase no ensino secundário muda-se para a França. Durante um curto espaço de tempo tem dificuldades com a língua, mas depois se integra normalmente. Acabado esse período faz a licenciatura também em França e, finalmente, comunica aos pais que irá regressar a Portugal para lá ser professora. Em Portugal fez outra licenciatura.

O desejo de tornar-se professora sempre estava presente em sua vida, porém não tinha claro qual a disciplina que gostaria de lecionar. O período na França e a não identificação com matemática, física e química fez-lhe ver que o curso de Letras era a melhor opção. Em Portugal, estudou Letras na Universidade Nova de Lisboa. Durante a graduação, suas lembranças se remetem à Literatura Portuguesa e a professora de Didática do português.

Ao responder a questão sobre o prosseguimento dos estudos, relata que chegou a ingressar no Mestrado por uma brincadeira com uma amiga. Fez um ano das disciplinas, confessa ter gostado muito, principalmente, no que diz respeito ao autor Fernando Pessoa, todavia, não deu continuidade.

Na ocasião do estágio já lecionava há algum tempo e, inclusive, enfrentava alguns conflitos teóricos, principalmente, no que tange ao ensino de gramática. A orientação de

estágio era para que não se ensinasse gramática de maneira explícita. As melhores recordações são dos alunos e das colegas. Um ambiente de muita cumplicidade. Já o seu método, afirma o ter desenvolvido, sozinha, e naturalmente. Não se ensina a dar aulas. Gosta muito de improvisar e quando tem bons resultados fica contente em demasia

Quando lhe fiz a pergunta acerca dos fatos históricos, ela disse-me que se lembrava da Revolução dos Cravos. Mas, não vivia em Fátima e diz não ter havido aulas naquele dia.

Em relação à leitura, revela que durante o primário não lia muito. Os textos eram curtos. Acredita que hoje se lê mais. Passou a ler com mais vigor logo depois. Lembra-se de um livro que ganhou do seu padrinho, passou a noite toda lendo. Primeiro identificou-se com os romances e mais tarde com a poesia. Acredita ser um comportamento geral. Considera-se uma leitura compulsiva, gosta de ler do início ao fim, principalmente, se for romance ou ação, a poesia tem que ser devagar e saboreada. Confessa ter desenvolvido uma paixão pela obra de Eça de Queiroz, já há algum tempo; mais à frente descobre o grande gosto por Fernando Pessoa. Isso é atribuído a uma professora que teve durante aquele período em que cursou o primeiro ano do Mestrado. Cita outros, como Miguel de Sousa Tavares, por exemplo. Evita comprar muitos livros durante o ano letivo, pois não resiste em ver os livros na estante e não lê-los. Durante a faculdade, suas memórias de leitura remetem-se à Literatura Francesa e menciona Rousseau. Atualmente, gosta de ler Mia Couto, Miguel Torga, Sofia de Melo Breyner, poesias de colegas; revela ter sido sua última leitura José Saramago. Comenta também o problema da sobrecarga de leitura sobre os alunos do último ano do secundário e de que eles só têm tempo de ler o que está no programa.

Define o ato de ler como “quase sagrado, é uma coisa muito espiritual”. É um grande prazer. Pessoal. Quando começa a ler se esquece do mundo, é uma compenetração total: *é uma comunhão entre nós mais outra coisa...* . Já para os alunos, diz que não sabe como falar sobre o assunto. Alega não ter pensado no assunto. Como parte do processo de envolvimento dos alunos pela leitura, fala das obras e as traz da sua biblioteca particular. Citou como exemplo um aluno de Angola, que lhe falou sobre *Capitães de Areia* e acabou emprestando-lhe a obra. Leu e gostou. Hoje lê *Os Maias*. No início diz obrigar a leitura e depois vão adquirindo o gosto pela leitura. Fornece-lhes informações sobre o processo de leitura, alguns *truques*. A leitura é conduzida de acordo com a obrigatoriedade da obra. Quando é obrigatória elabora roteiros de leitura, no entanto, quando não são obrigatórias ficam livres. A poesia representa uma dificuldade para os alunos. Os resultados são verificados pelos comentários sobre a obra e se os agradou. Geralmente, ao final do ano o resultado é positivo.

Em relação à interação com as imagens, fica em dúvida em aplicar a palavra leitura a esses suportes e conclui dizendo que estão mais no domínio da interpretação. Ao comparar, no tocante à leitura, os alunos que teve no início de sua carreira e os que têm agora, assinala que prefere acreditar que os alunos de hoje lêem mais.

O seu olhar sobre seus alunos opera na perspectiva de futuro, como o desempenho escolar e pessoal irá refletir mais à frente. Considera que o sistema educacional está envolto por um cinismo, especialmente, quando se querem aprovar os alunos sem eles estarem devidamente preparados. É desonesto dizer ao aluno que está em um grau de conhecimento desejável e na realidade não está. Julga inadequada esta postura.

A rotina escolar vai das salas de aula para a sala dos professores. As tarefas consomem todo o tempo, às vezes, não há possibilidade de atender um aluno, solicitando para que este mande um e-mail, e o mesmo ocorre entre os professores, não há tempo para a interação. Reuniões longas com os pais, com os alunos e com os colegas. O resultado não é muito positivo, é tudo “automatizado”. Leva muito trabalho para casa e procura sempre fomentar a escrita.

Fica um pouco em dúvida para responder como se vê como professora de língua materna e delinea sua postura na prática de ensino de língua. Não se vê como uma professora rígida, elegendo este ou aquele tipo de escrita: privilegia a escrita e a leitura. Tenta apresentar a Literatura de autores portugueses e estrangeiros. Comenta também a grande presença de estrangeiros. Mostra-se sensível aos tipos de dificuldades dos alunos no aprendizado da língua e, principalmente, quando esses alunos são estrangeiros. Diz saber bem o que é isso, pois já teve essa experiência. A grande preocupação é quando a comunicação não é efetivada por deficiências na língua e relata intervenções frequentes. Finaliza dizendo que é uma professora normal, alguns dias são melhores outros piores, todavia, a motivação está no *contacto com os jovens [...] aprendo muito com eles [...] é uma paixão [...] gosto de vida, gosto de viver, gosto de ensinar, gosto de ler, gosto de escrever [...] paixão caso contrario ninguém aguenta as pressões que nós estamos a sofrer neste momento, mas portanto sinto-me bem [...]*.

Seu posicionamento diante do ensino e diante dos alunos não se caracteriza tradicional e inflexível, pelo contrário, assinala que sua história de vida lhe obriga a vê-los de maneira mais leve e descontraída. Mais uma vez percebemos que a mutação constante no ato de conceber o ensino, alicerçado sempre em novos estudos e novas experiências suscita um olhar sempre renovado e dinâmico sobre a prática docente, concretizando sua subjetividade.

Na entrevista dessa professora o capital cultural são os aspectos mais relevantes para se compreender a sua subjetividade e a sua identidade profissional. Mostra-se, da mesma forma que a nossa primeira entrevistada, entusiasmada e inquieta em relação ao exercício da profissão. Sempre curiosa, vai aprimorando seu contato com a linguagem constantemente.

Sendo assim, as mediações da subjetividade, da leitura, do capital cultural e do desvelo marcam a identidade profissional dessa professora. Verificamos isso desde a desenvoltura nas relações familiares, marcadas pelo incentivo à leitura (o livro que ganhou de presente do padrinho) ainda na aldeia, posteriormente, a atenção que recebia do professor de português em Fátima, fato que a conduziu na apropriação de rotinas de estudo e prazer pelo conhecimento.

Finalmente, uma nova superação de dificuldades escolares quando foi viver na França e a liberdade na condução profissional quando resolve deixar o país estrangeiro e regressar a Portugal, refazendo o curso de graduação em Letras em uma instituição pública portuguesa e trabalhar como professora. Tudo isso, parece ter contribuído para as configurações mutantes da sua identidade.

Seu percurso de vida tanto em Portugal quanto na França parece ter-lhe trazido uma grande experiência, pautada nas trocas sógnicas geradas pela interação entre o seu repertório e os outros repertórios, propiciados pelo seu percurso. Experiências variadas: a aldeia onde nasceu, os estudos em Fátima, juntamente com o reconhecimento do seu país, guiada pelo referido professor de português, a França e, finalmente, o retorno a Portugal. Essa interação estabeleceu sentidos que provavelmente a obrigaram a ver o outro, a linguagem que constitui esse outro e o trabalho com o ensino de língua de maneira ampla, menos rígida e canônica, a serviço da comunicação efetivamente.

Refere-se à leitura sem encaixá-la em linhas teóricas, mas capta o seu sentido de integração ou de “comunhão” com outros signos, queixa-se da rotina escolar, pautada cada vez menos na produção de conhecimento e na interação entre seus integrantes, voltando-se para reuniões e normatizações, que nos parece apenas servirem para a legitimação do papel do Estado como zelador da população.

Sobre o método, confessa o ter desenvolvido, sozinha. Assinalamos uma particularidade dessa entrevistada, trata-se da relação afetiva e sempre diversificada que a professora parece relacionar-se com seu trabalho e com a linguagem. Um diferencial notado na forma de se colocar na profissão.

Professora I

O encontro com a professora I não se deu em escolas de educação básica, mas no átrio da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Utilizamos o mesmo roteiro aplicado às demais: ela é nascida em Lisboa e no momento da pesquisa se encontrava com 39 anos de idade.

Ao relatar suas lembranças do ensino obrigatório e secundário se refere especificamente aos 11º e 12º ano, devido à presença da Literatura. Refere-se a vários autores da Literatura, em especial a *Os Maias*, de Eça de Queiroz. Destaca também o fascínio pela leitura e principalmente pelos “implícitos” que a leitura reserva. Em certo momento rememora as pesquisas em História da Literatura que promovia nas bibliotecas, rememorando Camilo Castelo Branco e Alexandre Herculano.

Todavia, não tem boas lembranças dos professores, diz que a metodologia de ensino não era prazerosa e se restringia, algumas vezes, à reprodução de modelos aprendidos na faculdade. Algo maçante. Neste momento, considera que, felizmente, a escola se transformou, pois tais práticas seriam incompatíveis na escola contemporânea. Em seguida, dá continuidade às suas memórias e comenta o 12º ano, “ano difícil”, preparatório para a universidade. Vê nessa altura muita poesia e Fernando Pessoa, teve um professor especialista em textos do autor português e disse da grande importância de promover análises conjuntas das poesias e depois apresentar ao docente da época os resultados. Lembrou-se também de Miguel Torga e Sofia de Melo Breyner.

A condução ao curso de Letras foi dada pelo amor à Literatura. As lembranças se deram em disciplinas de literatura e História das ideias. A área de língua não lhe chamava muita atenção. Os professores mais brilhantes da época foram os de literatura portuguesa.

A respeito de fatos históricos, se lembra da invasão do Iraque e, especificamente, em Portugal, lembra-se de uma eleição para presidente, na qual não podia votar ainda, todavia, lamenta a derrota de Diogo Pinto Freitas do Amaral para Mário Soares na década de 1980.

Sobre a formação realizada após o curso de Letras fez a opção de complementar o curso com tradução, depois uma especialização em psicologia e finalmente o mestrado em avaliação.

O período de estágio lamenta nunca ter dado aulas antes e leva uma imagem positiva desse estágio. Fase muito importante, diz ter aprendido muito: *experiência que não se deve falhar nunca*. Diz que seu método é moldado pela própria prática, mas isso não elimina o estágio. É importante ter uma noção das perspectivas educacionais e relata ter mais afinidade com tendências construtivistas. As aulas são híbridas: expositivas e momentos em que os

alunos entram em ação, por meio de trabalhos em grupo, por exemplo. Portanto, conclui que as aulas não devem ser somente intuitivas e necessitam de uma sustentação teórica.

Quando inquirimos sobre a recepção da família e dos amigos em relação a sua escolha, diz ter tido algumas observações sobre o fato se tal profissão teria um futuro no mercado de trabalho, porém sua escolha foi respeitada, principalmente por haver muitos professores na família.

Ao falar especificamente da leitura, diz que o ato de ler é um *mergulho para fora de nós e entrar em outro universo* e procurou sempre não ficar presa apenas aos romances, mas expandir para outros gêneros. Fala de leitura aos alunos de forma semelhante ao que relatou na entrevista, todavia, prefere mesmo ler para eles. Julga que seu processo de aquisição da leitura é distinto dos seus alunos e atribui a grande importância da colaboração dos seus pais para fomentar essa prática. Refere-se também que os alunos não gostam de ler e quando perguntamos sobre a leitura de gêneros imagéticos, por exemplo, diz que os alunos lêem as legendas. Portanto, não discute outros procedimentos cognitivos aplicados à imagem, chamados por alguns de leitura e por outros não considerados leitura.

Para a professora, há várias formas de se ensinar leitura. Assinala que a leitura não se ensina, mas que aprende. Logo, é possível tentar transmitir o prazer pela leitura e considerar o nível que os alunos estão na leitura para se poder avançar cada vez mais. Essa prática é aplicada de maneiras diferentes de acordo com os objetivos.

O seu olhar sobre a Educação demonstra uma visão de complexidade e de jogo de forças, ora boas e ora ruins, todavia conclui que a escola ainda é boa. É necessária uma racionalidade muito grande para *gerir essa confluência de forças* e a melhor parte que a escola tem são os alunos. Isso, segundo a professora, é uma opinião muito recorrente na atual conjuntura educacional. O reconhecimento é algo necessário e importante para o profissional docente. Já os alunos são diferentes de outras épocas: desafiadores e ativos, o decepcionante é quando eles são apáticos.

Em relação a uma parte do cotidiano escolar, diz que sua rotina é determinada em função de seus horários e se restringe a dar aulas e atender alunos, no entanto, o que a mais chateia é a sala dos professores, onde prefere ficar distante. Relata ainda que o tempo com os alunos ainda é insuficiente. Além disso, assinala que leva uma grande quantidade trabalho para casa.

Na última questão, a professora se define como professora de língua materna descrevendo o tipo de material que gostaria de abordar com os alunos e volta a ressaltar a importância da interpretação e dos sentidos implícitos dos textos e a relação com a cultura e a

identidade e, por último, reforça a importância de ser professora de língua não apenas interpretar textos, mas fazer os alunos a pensar para não ser controlado pelas situações. E a motivação por estar na condição de professora são os alunos e a segurança que o sistema de ensino oferece. Frisa também que ainda não está na fase do desalento.

Esta última entrevista revela a similaridade com as categorias apontadas na entrevista anterior, isto é, surgem nas narrativas dessas duas profissionais da educação, de modo competente e em uma perspectiva autônoma do ser docente, os seguintes aspectos mediadores: subjetividade, cotidiano, leitura, capital cultural e história e memória, que se revelam por buscas subjetivas que se manifestam num sentido positivo de plenitude na vida e confere uma coerência distinta aos sentidos conscientes de suas existências no âmbito profissional.

Em relação à escolha do curso de Letras, menciona ter tido alguns questionamentos quanto à escolha, mas devido à presença de muitos professores na história familiar tudo transcorreu bem. Nesse contexto, a escolha se deu devido a sua paixão pela literatura. Aponta também que os professores mais brilhantes foram os de literatura em todos os níveis de ensino.

Em relação à escola, diz acreditar nesta instituição ainda, embora o cotidiano seja burocratizado e desfavorável à interação e se vê como um elemento importante na estrutura escolar, não sentindo-se de maneira alguma desanimada. Acredita que uma das funções da língua por meio da leitura é a detecção daquilo que a superficialidade não permite aflorar.

Dessa forma, percebemos que a função do ensino de língua, a sua compreensão profunda sobre as potencialidades oferecidas pela linguagem, além da sua trajetória avessa à estagnação, atestada pela continuidade de seus estudos por meio da pós-graduação: *latu e strictu sensu* revelam uma tendência em operar com o conhecimento em nível profundo, isto é, disposto a detectar o poder simbólico, como tratado em (BOURDIEU, 1989) e desarmá-lo. Luta despercebida e eficaz para grandes projetos, à medida que o desmonte desse poder pode comprometer a eficácia da hegemonia sobre a *performance* individual e coletiva.

Ao compararmos o resultado das quatro entrevistas, verificamos que além das mediações propostas no projeto que deu início a estas discussões, surgem outras e ainda é necessário algumas modificações nas sugeridas inicialmente. Portanto, para melhor entendermos esse novo quadro de análise temos as iniciais: subjetividade, cotidiano e memória, leitura e capital cultural. As outras categorias mediadoras que emanaram do discurso das professoras são: o desvelo, a religiosidade e a tecnologia. Por fim, no sentido de

sintetizarmos os resultados, elas ficam caracterizadas da seguinte forma: subjetividade, cotidiano, leitura, capital cultural, história e memória, desvelo, religiosidade e tecnologia.

As categorias de mediação são resgatadas do discurso das entrevistadas no sentido de contribuir para o entendimento do sujeito que se encontra vinculado à profissão docente de língua portuguesa, isto é, quais foram os aspectos sociais e culturais que definiram a entrada desses sujeitos no curso de letras e o que caracteriza sua identidade na profissão de professor. Além disso, ressaltamos que as entrevistas tiveram durações temporais distintas e procuraram seguir um roteiro, mas, muitas vezes, felizmente, as narrativas tomaram outros caminhos, não previstos pelo referido roteiro, possibilitando uma maior compreensão da ação das categorias de mediação nas diferentes trajetórias analisadas.

A entrevistada AL relata ter desenvolvido um gosto tardio pela leitura e pela língua portuguesa e suas respectivas literaturas. A empatia ocorria pelas línguas estrangeiras, inglês e alemão, por exemplo. Isso antes do ensino superior. Apenas em outra fase da vida, durante o seu curso de secretariado em Lisboa, descobre o prazer pela literatura e como não queria ficar restrita a um escritório, ocupando-se de papéis, decidiu buscar suas preferências e habilidades, acabando por escolher o curso de Letras, no qual se apropria das discussões acerca da linguagem, marcando-a, particularmente, o Latim e a Literatura. Nesse percurso, os professores que passaram por sua vida tiveram grande importância para as escolas profissionais, despertando sentidos nas áreas do conhecimento, no caso as Letras.

A entrevistada M revela ter suas grandes aptidões na área de língua. Todavia não fornece uma riqueza de detalhes, como ocorreu com a pesquisada AL. Confessa ter desenvolvido um laço forte com a língua portuguesa durante o Ensino Fundamental e prestes a ingressar na universidade as opções lhe pareciam restritas. Como se identificava com as línguas foi para o curso de Letras. Porém, frequentou outras carreiras, diferentes das Letras e do ensino. Além disso, contribuiu para sua decisão um amigo da família que pertencia à área de Letras. Nessa trajetória, notamos a influência de professores para a sua escolha: a religiosa e o amigo do pai, também professor, como já nos referimos nesta análise.

A pesquisada F demonstra uma relação prematura com a leitura e com a escrita. Considerou-se sempre uma leitora voraz. Superou dificuldades impostas pelos sistemas de ensino tanto na língua portuguesa quanto na língua estrangeira. A relação com a linguagem sempre esteve presente em sua vida, descartava a possibilidade de dedicar-se profissionalmente às ciências exatas, por exemplo. Decidiu fazer Letras, primeiro na França e depois em Portugal. Ser professora já estava em seus planos. Os professores tiveram uma grande importância para o desenvolvimento de suas habilidades. A Literatura caracteriza uma

particular participação. Sempre buscou olhar o mundo de forma ampla e leve, acatando as diferenças e participando dos quadros da diferença quando foi estrangeira na França.

A entrevistada I se dedicou às Letras principalmente pela sua proximidade com a Literatura. Leitora apaixonada desde muito cedo, foi-se aprimorando, pouco a pouco, das complexidades literárias. O curso de Letras e a opção por ser professora não lhe eram estranho, pois vinha de uma família onde havia muitos professores. Nesta trajetória os professores não tiveram peso para sua escolha.

A contrapor as pesquisadas AL, M, F e I, percebemos que não é possível dividirmos com nitidez as categorias de mediação, elas se misturam e se hibridizam, isto é, ao falarmos da subjetividade, o desvelo e a leitura se entrecruzam. A divisão parece servir para trazer uma clareza para este texto científico.

Logo, na tentativa de construção subjetiva das quatro professoras verificamos que todas foram para o curso de Letras por afinidade com a linguagem. AL e M, forte apelo às línguas estrangeiras; AL, F e I com a Literatura. Nesse contexto, os professores, especialmente de língua portuguesa, representaram um importante aspecto para as escolhas profissionais de AL, M e F I não assinalou a relevância de professores para sua escolha, responsabiliza apenas a Literatura.

Ao tentarmos visualizar a mediação da subjetividade, notamos que para cada sujeito em análise a subjetividade tornou-se uma espécie de simulacro, refletindo a presença do desvelo, da história e memória, da leitura, do cotidiano, da tecnologia e do capital cultural.

A mediação do desvelo ou da relação afetuosa que regula as apropriações do conhecimento e as definições profissionais; está marcado nas professoras AL, M e F pela influência que seus professores exerceram sobre elas durante o período de formação escolar básica e superior. Já a professora I teve como mediação a Literatura. Logo, nos conduz a outra mediação aqui em destaque: a leitura.

O desenvolvimento da leitura em AL ocorre paulatinamente, definindo-se como má leitora na infância, a professora relata que isso foi transformando-se no decorrer de sua formação, atingindo no curso de secretariado uma peripécia, ou seja: estabelece empatia com a leitura e, sobretudo com a Literatura. Notamos que durante o curso de Letras e os estudos de pós-graduação o ato de ler torna-se pragmático e nos diz separar os gêneros de acordo com sua utilidade: a Literatura para as férias, os jornais para a informação e os textos técnicos para o trabalho. Postura bem assinalada por Chartier (2002), quando discute as práticas de interação do leitor com as necessidades da cultura que está imerso. No entanto, essa

objetividade não exclui uma visão ampla a respeito da presença dos gêneros textuais e a importância disso para o sujeito em formação.

Parece-nos que compreende o sentido do ato de ler na contemporaneidade. Acredita que os alunos lêem mais hoje do que liam antigamente. Isso demonstra que o olhar sobre a leitura não considera apenas a Literatura ou um gênero específico, mas uma variedade de gêneros, fato que amplia a concepção de leitura do sujeito.

A professora M parece restringir-se à Literatura, enumerando suas leituras de Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, Eça de Queiroz, Racine, Molière, Literatura histórica, dentre outros. Notamos a escrita literária prevalece, não demonstra uma receptividade a outros gêneros e nem a coexistência da escrita digital nesse contexto. Essa orientação da professora nos parece complicada, pois não explora a linguagem de forma multifacetada e contraria a natureza da leitura, que é estabelecer inter-relações no âmbito da cultura. Dá-nos a impressão de algo restrito.

Ademais, assinala uma subjetividade marcada pela eleição de boas e más leituras, advinda, talvez, das estruturas da maior parte dos currículos de Letras, algo paradoxal, uma vez que o curso de Letras tem ferramentas necessárias para levar seus alunos a atingirem níveis profundos da linguagem, porém, parece-nos que faz o contrário: elege uma tipologia textual como correta e superior, além de conduzir o professor de português, quando não rompe com essa diretriz reducionista, a colocar a língua e a linguagem apenas nas relações literárias ou nas práticas de descrição do sistema da língua. Infelizmente, o discurso da professora M denota um pouco dessa conjuntura que tende a privilegiar alguns gêneros em prol de outro. Ressalta, ainda que os alunos leem menos do que liam no passado.

Já a professora F rememora que não se tinha muito acesso a leitura nas primeiras séries do Ensino Fundamental, devido à estruturação metodológica do sistema educacional da época. Porém, foi-se aprimorando na leitura com o passar do tempo, contribuíram para o aprimoramento a família e a escola fora de sua aldeia. Diz ser uma leitura voraz e apaixonada por Literatura, cita Rousseau, Eça de Queiroz, Miguel de Souza Tavares, Fernando Pessoa, Miguel Torga, Mia Couto, Saramago, dentre outros.

No entanto, diferentemente da pesquisada M, o discurso da professora em questão não posiciona a Literatura como um gênero superior aos outros. Considera o teatro, as trocas culturais e linguísticas como importantes para a construção do sujeito. Diz que os alunos lêem mais atualmente do que liam no passado. Nesse caso específico, a desenvoltura que provavelmente a leitura possibilitou na perspectiva abordada por (BARBOSA e ANNIBAL, 2009), fez com que a professora reconhecesse a polifonia (BAKHTIN, 1995) do signo e as

possibilidades de interação na cultura, decorrentes dessa natureza do discurso. A professora não teoriza acerca da leitura, mas apresenta a capacidade de compreensão do sentido da leitura e de possibilidades de objetivações a partir dessa habilidade.

Por último, a professora I credita como um elemento importante da formação em Letras o fascínio pela leitura e entende essa habilidade com capacidade de interação e de descortinar os sentidos obscuros que podem existir na linguagem. A literatura é fortemente evocada na sua narrativa, por meio dos clássicos: Camilo Castelo Branco, Alexandre Herculano, Sofia de Melo Breyner, Miguel Torga, dentre outros.

A história e a memória serão redirecionadas para a carreira pedagógica das professoras, passaremos pelas metodologias desenvolvidas e pelos estágios realizados. Procuramos compreender a questão da formação específica de professores, os estágios e as metodologias em um sistema de consonância com a história e com a memória, isto é, atribuiremos aos métodos desenvolvidos pelo sujeito uma manifestação da memória, proporcionada pelas vozes do discurso que se encontram nas práticas escolares e nos estágios, uma tentativa da história de normatizar os métodos desenvolvidos pelo sujeito docente.

Dessa forma, assinalamos que as quatro professoras entrevistadas dizem ter desenvolvido seus métodos, sozinhas, todavia, AL e I deixam muito claro a importância dos estágios para a sua carreira. Notamos o confronto da história com a memória, o Estado, por meio das políticas públicas procuram implementar a normatização da história para criar uma coerência entre o seu planejamento econômico e a sua necessidade de demonstrar sua serventia, justificando os impostos da população. Contudo, a memória parece ser uma instância reguladora desse intento, refreando ou até mesmo boicotando o fluxo da imposição histórica. Talvez, seja por isso que os cursos de formação de professores, eleitos culturalmente para ratificar as investidas da história, muitas vezes, encontrem obstáculos no estabelecimento de sentidos com a escola. Como já dissemos, procuramos compreender a história com o auxílio de Pierre Nora (1993), Michel Pollak (1989) e Le Goff (1996), dentre outros.

Esse embate entre a história e a memória desemboca no cotidiano, entendido nesta pesquisa a partir de Michel de Certeau (1994). O cotidiano escolar está marcado pela memória da profissão refletida tanto nos métodos de ensino como na cultura organizacional das escolas. A história parece ter uma função corretiva ao intervir sobre essas práticas, alimentadas pela pelas vozes do discurso (BAKHTIN, 1995) que parecem subsidiar essa memória. O conflito se instaura nessa tentativa da história em intervir nos métodos, herdados pela observação e pela obediência dos modelos que permeiam o ofício de professor, algo

aplicada nas tentativas histórica em corrigir a própria instituição escola nos aspectos administrativos e funcionais. Essas intervenções consistem nas mudanças de paradigmas acerca da avaliação, por exemplo.

A rejeição a esse cotidiano escolar, regido, em parte, pelas manifestações das vozes da memória é verificada no discurso das professoras, principalmente, em AL, F e I. O cotidiano regido pelas intervenções históricas demonstra a presença de uma estrutura dialética, conflituosa, marcada pela tensão e pelo jogo de forças no interior do campo. Talvez, a única oportunidade que se tenha de manter a objetividade e a atenção voltada à ideia de que a escola é o lugar, culturalmente responsável pela refração (BAKHTIN, 1995) do conhecimento é a formação docente.

A formação compreendida como um conjunto de fatores culturais que formam a identidade docente e a reconheça como uma estrutura complexa que só tem sentido a partir do momento que processos ou mediações são considerados como produtores de resultados finais. O que queremos dizer é que o conflito ou a crise instaurada em um sistema merece uma verificação mais profunda e cuidadosa não apenas do fato em si, mas das mediações (MARTÍN-BARBERO, 2001) que conduzem ao fato ou aos momentos caóticos que compõem esse universo.

A pesquisada AL diz rechaçar a mentalidade restrita e medíocre que, muitas vezes, o cotidiano escolar encerra; M detecta algo estranho e possivelmente acredita que a saída seria uma maior linearidade do sistema; F relata que a escola está envolta em um *cinismo* muito grande, com programas equivocados pela sobrecarga de conteúdos, por exemplo, e que há uma dificuldade de interação entre seus membros; finalmente, I refere-se a um tempo pedagógico insuficiente, prejudicado pela burocratização, e de que prefere ficar distante da sala dos professores.

Essas narrativas são suficientes para nos mostrar que o cotidiano escolar lhes parece pesado e desconfortável, todavia, acreditamos que não há a possibilidade de ser diferente, pois trata-se de uma estrutura conflituosa por natureza, dialética e ante-linear. É o lugar de se fomentar o conhecimento, de se ressignificar os sentidos e de estabelecê-los. Isso não é tranquilo. Contudo, não queremos dizer que a escola é o lugar onde o caos e a indistinção das funções tenham que imperar. O conflito interativo, inerente à produção do conhecimento, é distinto das confusões causadas pelas correções históricas no cotidiano.

Por meio do discurso das professoras, percebemos outros aspectos mediadores que podem interferir nesse cotidiano, trata-se da religiosidade e da tecnologia. A presença da religiosidade apenas surgiu nas representações formuladas por M, talvez pela sua trajetória em

colégio religioso e pela visão missionária de seu trabalho. Já a tecnologia surgiu nas narrativas de AL, M e F. AL atribui ao computador as transformações na maneira de se escrever e de se posicionar como sujeito diante das novas tecnologias. Novos suportes requerem novas práticas (CHARTIER, 2002). M diz que as novas mídias contribuem para aguçar a leitura, mas contamina a escrita. F considera como leitura apenas o escrito no suporte livro e nas outras mídias classifica como interpretação. Esses relatos evidenciam que as novas tecnologias ainda não foram assimiladas com naturalidade, parece-nos um momento de transição, pois há a necessidade de distinção constantemente. Leitura e escrita no papel apresentam uma representação e a leitura e a escrita em outros suportes, diferentes do papel apresentam outra representação.

Deixamos para discutir por último o capital cultural, pois ele é o responsável pelo trânsito nesse campo e pela definição das posições. Dá-nos a impressão de regular o cotidiano. Como já nos referimos, ele apresenta-se sob três estados. O capital institucionalizado: AL cursa o doutorado; M tem especializações em áreas distintas da educacional; F possui graduação e um mestrado em Literatura incompleto; I é mestre em Educação.

Já no estado objetivado, resgatamos por meio das entrevistas que a Literatura é uma fonte comum a todas e o conhecimento referente à área educacional está mais presente em AL e I. Finalmente, por meio das narrativas conseguimos ter a dimensão de como o capital objetivado opera em suas profissões. AL desenvolve a leitura paulatinamente e não se contenta com os estudos em nível de graduação, ingressa na pós-graduação e assinala uma mobilidade grande no campo educacional; M já se mostra mais tímida em relação ao seu trabalho, apresentando uma mobilidade reduzida no campo; F demonstra uma capacidade de interação muito grande com a linguagem e demonstra uma mobilidade muito grande na sua trajetória pessoal, refletindo na maneira inovadora e inquieta que encara o trabalho; I vê o ensino de maneira complexa e longe do reducionismo, contribuindo para uma *performance* arrojada no ensino e na maneira como se relaciona com a linguagem.

A leitura caracteriza uma mediação importante e profícua entre o sujeito docente e o ensino (BARBOSA e ANNIBAL, 2009) e as que apresentam um envolvimento maior com as discussões educacionais revelam uma relação melhor com o universo escolar, compreendendo de forma mais apurada esse espaço e sua função pessoal nele, é caso de AL e I. Já F não demonstra uma interlocução grande com as discussões da área de Educação, mas seu percurso pessoal de trocas culturais e um entendimento sofisticado dos suportes dos signos linguísticos acabam por determinar uma visão abrangente do sistema educacional e da docência. Por

último, M traz um envolvimento linear com a Literatura e com as concepções do ensino de língua e não apresenta um envolvimento reflexivo dos temas educacionais, os concebe de maneira comum e indissociável dos problemas do cotidiano. Mas, é unânime a justificativa profissional ser o desenvolvimento dos alunos.

Ao situá-las na história da educação portuguesa, notamos que há no discurso o tom renovador e emancipatório que tomou conta da população após a Revolução dos Cravos, inclusive esse fato histórico é assinalado em AL e F, por exemplo. Isso é um pouco diferente em M e I, talvez se deva a faixa etária, são mais jovens que as outras. I mostra a importância da linguagem, da leitura e do ensino na preparação dos jovens em relação aos implícitos do discurso. Contudo, M apresenta uma visão mantenedora de uma língua, de uma literatura e de uma cultura que se distingue um pouco do ensejo emancipador e renovador das outras.

Portanto, no cotidiano parecem coabitar as manifestações de uma subjetividade, formada, por sua vez, pelas representações da leitura, pelas vozes da história e da memória, do desvelo, da religiosidade e da tecnologia e contando, ainda, com a potencialização de tudo isso no capital cultural, responsável pela mobilidade do indivíduo nesse universo. Esse conjunto constitui a identidade, sempre mutante do sujeito e representante da cultura determinada por uma língua específica: no caso a língua portuguesa.

Ao encerrarmos esta etapa da pesquisa, assinalamos que não tivemos a presunção de oferecer uma versão da história do campo educacional português, mas, apontar alguns aspectos que contribuem para a formação da identidade de alguns professores de português inseridos e em atividade profissional numa realidade lusófona. A seguir, passaremos a analisar algumas categorias de mediação que influenciaram a constituição da identidade de professores brasileiros.

5.2. NO BRASIL

Após termos encerrado a análise dos resultados das entrevistas realizadas em Portugal, devido a um estágio de doutoramento, passamos às entrevistas realizadas no Brasil, que fazem parte da proposta da pesquisa de tese. Tal projeto visa comparar contextos de mediação que influenciam na formação de professores de língua portuguesa no Brasil e em Portugal.

Elas obedeceram aos mesmos critérios de Portugal, já descritos no início deste capítulo. Aplicamos um roteiro de questões para suscitar narrativas, das quais queríamos depreender o comportamento das categorias de mediação assinaladas anteriormente nas entrevistas portuguesas, no contexto brasileiro. O apoio teórico foi o método narrativo e a

teoria das mediações, escolhas que nos permitiram utilizar um quadro teórico oriundo de várias áreas, tais como: Educação, Letras (Linguística e Literatura), Comunicação, Sociologia e História. Logo, essas áreas foram reunidas para podermos pensar o funcionamento da linguagem na constituição identitária do professor de língua portuguesa no campo educacional.

Antes de começarmos a descrever o espaço de realização dessas entrevistas, é importante destacar que Portugal surgiu ordenado em primeiro lugar neste trabalho, devido a critérios cronológicos, isto é, o nosso sistema educacional e a nossa língua são herdeiros de uma cultura lusófona mais velha, portanto, preferimos procurar entender como as questões referentes a este estudo se processam primeiro no contexto luso e depois no nosso. No entanto, ressaltamos que não se trata de consideramos uma cultura superior a outra, pelo contrário: tratam-se de culturas distintas e com tratos identitários ora semelhantes, ora diferentes e bem demarcados.

O local escolhido para a aplicação do instrumento de investigação no Brasil foi a Escola Estadual “Prof. Fidelino de Figueiredo”, com aproximadamente 1550 alunos e localizada no bairro de Santa Cecília, região central da cidade de São Paulo. Nessa escola, encontra-se o meu cargo na educação básica e os entrevistados são meus colegas de trabalho, portanto, aceitaram prontamente em me conceder seus relatos, cuja riqueza de detalhes foi marcante.

Foram realizadas seis entrevistas, porém trazemos para este trabalho apenas quatro. Isso se deve a dois fatos: 1- porque queremos estabelecer um parâmetro de igualdade e equilíbrio com Portugal, já que constam somente quatro relatos na parte reservada à análise dos resultados do contexto europeu; 2- no contexto português, ocorreram dificuldades de audição em uma das gravações realizadas e no Brasil, o último entrevistado era um professor de português formado em Publicidade, fato que não ia ao encontro de nossas expectativas, uma vez que buscamos professores de português com formação em Letras.

Portanto, o resultado fixou-se em quatro mulheres: V., I, E e MJ, das quais V, I e E nos receberam em suas casas e MJ nos recebeu na escola. Todas essas professoras vivem nas imediações da escola.

Professora V

Ao perguntarmos a professora V onde nasceu, obtivemos a resposta de que havia nascido em Sorocaba, mas que havia sido criada em Boituva “uma cidadezinha perto de Sorocaba”. Revelou ter 45 anos de idade na ocasião da entrevista.

O seu ensino Fundamental e Médio foi feito em escola pública. Diz também que no Ensino Médio sua mãe insistiu para que fizesse o magistério, que foi feito em uma escola particular em Boituva. De manhã cursava o Ensino Médio regular em uma escola estadual e à noite o magistério em uma escola particular. No entanto, narra que acabou desistindo do Ensino Médio regular e continuou no magistério, diz ter se identificado mais. Fez o magistério em uma instituição particular porque não havia outra na cidade. A mãe era professora bem como as mulheres de toda sua família.

Quando perguntada em relação às reminiscências da escola onde fez o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, diz que era uma escola deliciosa, grande e organizada. Lembra-se das aulas, do caderno, de ir à lousa responder às tarefas, da flor sobre a mesa da professora. Ela afirma ter boas lembranças dessa escola pública. Ficou chateada ao voltar à escola por ocasião das eleições: a escola que antes lhe parecia grande, naquele momento lhe era pequena, suja e desorganizada. Rememora a figura do diretor, ele tinha uma autoridade: “ele era uma autoridade”. E coloca que a figura do diretor de escola correspondia ao conjunto de pessoas que eram respeitadas no local na sua época de estudante.

Ao referir-se aos professores daquela escola, diz que eram autoritários. Porém, não eram tão terríveis. Lembra-se, especificamente, de uma professora da segunda série que era apavorante. Tinha pavor dela. Já na terceira série tinha um que lhe deixou boas lembranças, seu nome era Cividio Primo. As aulas eram agradáveis e muito parecidas com as aulas que se tem hoje. Dava aulas brincando. Acredita que o professor estava além de seu tempo. E lembra-se das redações que produzia com ele.

Sobre os fatos históricos se lembra da ditadura militar, década de setenta. Todavia, revela que hoje apresenta essa consciência acerca do período histórico, na época não se apercebia. Ao rememorar essa época diz que *as coisas eram impostas*, não havia muito detalhamento e não se falava muito. Atualmente, contando aos seus alunos sua própria experiência de quando foi aluna, relata que nas aulas de História a matéria era passada na lousa e quando se acabava de copiar, outra lousa era escrita. Tudo isso sem conversas. Não se falava apenas se ouvia. Chega à conclusão que a limpeza e a ordem da escola tinham a ver com o regime ditatorial.

Ao ser inquirida sobre o curso de Letras, novamente, a professora refere-se à influência da mãe. Primeiro o magistério, porque a mãe afirmava que elas não eram ricas e que um curso técnico (magistério) era indicado; nessa trajetória, o gosto pela filosofia estava presente. Nesse momento, isso também serve para justificar a opção pelo magistério. Diz também não ter tido bons professores de português, todavia, a curiosidade era um traço presente na sua personalidade e o gosto pela leitura também. Perguntamos sobre a leitura e a resposta foi que se classificava como uma adolescente estranha. Gostava de filosofia, do confucionismo, literatura oriental. *Isso foi me levando a outras coisas.*

Uma certa vez, uma professora de português, considerada ruim, comentava os filmes que assistia aos sábados. Isso a conduziu a associações, talvez intertextuais e interdiscursivas, que contribuíram para que ela tivesse mais clareza de suas escolhas em relação à linguagem e à construção de sentidos do mundo.

Mas, ciente que tinha que fazer a faculdade, revela, novamente, a influência da mãe na escolha profissional. Diz que a leitura sempre esteve presente em sua vida. A mãe e as tias liam muito para ela e para as irmãs. Um universo recheado de leitura. Cita Monteiro Lobato. Ao falar das irmãs, diz que a mais nova fez História e a do meio Biologia, no entanto, escreve poesia muito bem. Finalmente, chegou à conclusão de que como gostava de ler e de poesia, o indicado era fazer Letras. Coursou nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Mas, após ter ingressado na profissão docente, ficou desencantada. Diz que quem gosta de poesia, é possível ler antes de dormir. Não precisa fazer disso profissão. Queixa-se da remuneração da profissão.

Ao perguntarmos sobre os estudos, realizados depois da graduação, a entrevistada responde que fez uma especialização em Língua Portuguesa na PUC, depois um curso de psicolinguística na USP, dois ou três meses, e, por último, semiótica do discurso racista, uma experiência maravilhosa, em uma área que gostaria de levar adiante; foram dois meses apenas, na PUC (COGEAE). O professor era Isidoro Blinkstein, ele utilizou depoimentos de pessoas que sofreram o holocausto e viviam aqui no Brasil. Algumas eram crianças quando isso aconteceu. Ele buscou nos depoimentos dessas pessoas elementos para reconstituir a história vivida por elas. Em seguida, relata que começou a ler novamente *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco.

Já sobre a licenciatura, relata que as disciplinas cursadas nesse período não agregaram muita coisa para sua prática, diz não ter feito uma boa faculdade. Todavia, parece pensar mais um pouco e, finalmente, revela que para a sala de aula, num sentido mais pragmático, tais disciplinas não auxiliaram em nada, não se lembra de nada que aprendeu nessas disciplinas.

Contudo, para a prática na escola, reconsidera suas representações sobre as matérias pedagógicas, dizendo que a licenciatura contribuiu para que se tornasse mais curiosa, *abriu mais o leque*. O aprendizado pedagógico pôde ser resgatado no contato com os alunos.

A respeito da sua prática de ensino, inicia por narrar que adiou dar aulas de português, reiterando que teve maus professores de português e que a sua grande proposta para a prática como professora era ser diferente dos docentes que teve: *a prática mais suave e mais gostosa, explicar o porquê das coisas, fazer com que o aluno perceba o sentido daquilo e não só a teoria*. Diz também que na faculdade, apesar de tudo, teve bons professores de português (fonologia e produção de texto); língua inglesa, cujo professor cantava opera como recurso didático.

Ao falar da família, retoma o fato da mãe ter sido professora. Era professora de Ensino Fundamental I. A mãe gostava de ser professora, falava da profissão com muito carinho. O fato de ter se tornado professora tem a ver com a sua mãe. A mãe a influenciou. Diz, ainda, que o pai faleceu muito cedo e de que a mãe havia cuidado das três filhas, sozinha. Assinala que a história da mãe é muito parecida com a dela. Detalhando melhor a sua trajetória profissional, narra que essa influência da mãe se deu primeiro porque a obrigou a fazer o magistério, verificando, posteriormente, que não era tão ruim como imaginava. Em seguida, já em São Paulo, havia a cobrança para cursar uma faculdade e demonstra o desejo de fazer odontologia e a resposta recebida da mãe foi de que não havia como pagar esse curso. A opção era fazer em uma universidade pública ou fazer outra *coisa*. Fez um ano de cursinho, trabalhou em um banco e como gostava de ler e poesia, foi fazer Letras. A mãe ficou muito contente e pagou o curso para a filha.

Sobre a leitura, relata que antes mesmo de ir para a escola, as tias já tinham lido todos os contos de fada para ela, além desses, estava nessa lista Monteiro Lobato, que fez parte de sua infância, como Jeca Tatu, por exemplo. Ainda tem esses livros, mas não os disponibilizou para a filha. Diz que o texto é anterior à reforma da língua, ocorrida nos anos de 1970. Ela só vê as ilustrações. No Ensino Fundamental não se lembra dos professores pedirem leitura, no Ensino Médio (anos de 1980) leu os obrigatórios, os clássicos: Eça de Queiroz, Machado de Assis. Na faculdade releu os clássicos, alguma coisa de Literatura africana, mas muito pouco, norte-americana e inglesa. Havia teoria. Mas afirma que era um curso noturno e não muito rigoroso; alguns professores aconselhavam tirar Xerox dos livros ao invés de comprá-los. A área de educação era muito fraca, quase não se lembra do que lia, arriscou: Gilberto Freyre e Paulo Freire.

Atualmente, diz que não tem lido muito, todavia, tenta ler; tem lido mais ensaios, filosofia, auto-ajuda, mas a narrativa a aborrece. Conta chateada que em janeiro (2008) foi à livraria com a filha, adquiriu três exemplares, mas ainda não conseguiu ler. Assinala que a filha adora livros e que sempre os compra para ela.

Nessa livraria comprou livros de literatura e um ensaio de um judeu, *ele fez um ensaio do ponto de vista judaico, que é interessante, me interessa um pouco as religiões*. Diz que há livros na lista de espera para serem lidos, mas confessa que não tem lido muito. Lê com a filha, pois a escola da filha pede um livro por mês. Ao ser inquirida a respeito do gênero, relata que gosta de romance, mas gosta mesmo é de ensaio, uma leitura mais pesada. Atribui isso ao fato de não levar as leituras adiante o seu gosto pelos ensaios, leitura pesada que dialoga muito com a filosofia.

O ato de ler para essa professora é uma viagem, uma imersão em outro mundo, um envolvimento com esse outro mundo, o deslumbramento de outras possibilidades. É assim que ela gostaria que os alunos lessem. Fala de leitura para os alunos de leitura dessa mesma forma. Diz ser muito passional, quando pede um livro para os alunos, já está envolvida com ele. *Eles acabam se envolvendo também*. Refere-se à *Odisseia*, que pediu para seus alunos lerem, essa iniciativa surgiu graças a uma alusão feita pelo livro didático ao gênero épico, foi narrando a história do cachorro de Ulisses. Tudo isso por causa da cachorra dela. *Quando eles começaram a ler, eles já estavam envolvidos emocionalmente com a história*.

Ela nos relata que justifica aos alunos o fato de se realizar uma determinada leitura, para que a aula não fique somente na teoria, fala que a leitura amplia tudo, inclusive as relações pessoais, o pensamento, os juízos de valor. Põe a leitura como a base de tudo. Para ela a leitura é algo que não deve ser impositivo, como faziam com ela, tem que ser uma experiência prazerosa. Por isso, não se atem muito às datas. Assemelha o ato de ler ao de assistir a um filme. Leitura tem que ser divertido. Deixa o processo de leitura de seus alunos correr normalmente, mas adverte que sempre comenta alguma passagem do enredo que será lido por eles. Aponta ainda que a aquisição do processo de leitura pelos alunos foi igual ao seu. Porém, a experiência boa que teve em casa com a leitura não é a mesma que os alunos têm. Lamenta essa falha. Tenta proporcionar-lhes experiências positivas. Por fim, resgata a lembrança de seu contato com a leitura: prazerosa e doméstica, contudo, a experiência escolar foi inversa: sem prazer.

Considera tudo leitura: propaganda, televisão e novela. Ao pedirmos para fazer uma avaliação do seu aluno leitor ao longo de sua carreira, diz serem mais resistentes à leitura. Atribui isso à internet. Quando pede para se ler os clássicos, assinala que os alunos buscam

resumos na internet. Leitura relâmpago e fragmentada. As leituras obrigatórias se perderam. Argumenta que *há um movimento mais superficial do que no início*. Percebe que as leituras obrigatórias são superficiais *em todos os sentidos*, mas outras leituras, sem a preocupação formal com o vestibular, por exemplo, correm bem e se envolvem um pouco mais. Conclui que, atualmente, os alunos têm mais preguiça de ler.

Ao fazermos a pergunta sobre o ensino de leitura, titubeia na resposta. Relata que procura passar sua experiência e seu envolvimento em relação à leitura. *A cobrança estraga*. Discute previamente a obra: contexto histórico, a língua; atribui a essa discussão ao conceito de se ensinar leitura.

Ao relatar sua rotina, diz: *meu Deus, eu estou aqui*, mas retoma assinalando que o trabalho é desgastante, mas gosta. A estrutura da escola pública é complicada: barulho, indisciplina, todavia, ela coloca ordem naquele espaço, retoma a aula anterior, ouve as experiências dos alunos e assim prossegue-se. Confessa estar contente com os alunos (2008), vê progressos. O ano foi produtivo, o planejamento inicial surtiu efeitos positivos. Segundo a entrevistada, sua aula não é desagradável. Exemplifica com o caso de um aluno que preferiu permanecer nas aulas de português ao invés de ir assistir aulas de Artes. Diz construir e reconstruir aquele universo diariamente.

De dentro da sala de aula se questiona muito se está fazendo a *coisa certa*, se tudo o que faz vai ser útil para os alunos. *Será que essa escola aqui não é mesmo surreal?* Diz não gostar de nada que ocorre na escola, apenas da aula dela, há um desrespeito com os alunos, a sujeira, o visual, um depósito de gente. Não sente um lugar agradável para os alunos e eles contribuem para isso também. *Uma coisa chama a outra*. O cotidiano se processa da seguinte forma: não fica na sala dos professores, não gosta daquele espaço, e procura construir seu mundo na sala de aula, seu *Oasis*. Envolve-se muito com seu trabalho e sai da escola exausta, porém, tem a sensação de cumprir sua missão. Não leva muito trabalho para casa, procura resolver tudo na escola, exceto quando tem muitos textos para corrigir. Aproveita seu tempo livre na escola, uma vez que tem pouco tempo em casa.

Relata que adora dar aulas de português, mesmo tendo tido muito medo no início do conteúdo dessa disciplina, os bons colegas ajudaram muito nesse período. Mas, a partir do momento que teve que ensinar português, decidiu fazer o melhor possível. Gosta da língua, *instrumento para tudo [...] ensinar a usar adequadamente a linguagem, não certo ou errado [...] orientar essas crianças no uso da linguagem*. Refere-se ao respeito à língua materna e de que todos os professores deveriam se sentir professores de língua. *Eu adoro ser professora de português*. O que a faz levantar e ir todos os dias para a escola é um compromisso com a

profissão (ético ou moral), que não se trata de salário. Se sente importante e fundamental na sua função. Constrói sentidos e ajuda os alunos a construir sentidos.

Professora E

A professora E é nascida em Franca-SP em 1981. Tinha 27 anos de idade quando cedeu a entrevista. Coursou o ensino fundamental e médio em escola pública estadual. Acredita que a escola estadual oferece uma formação ampla e mais humana para a vida. O aluno dessas escolas tem noção do que aprendeu e o que deixou de aprender. Sai mais preparado para a vida. Sai do Ensino Médio sabendo o que tem que correr atrás. Há um rancor da escola pública por ela não oferecer uma formação científica (para o vestibular), pois, no seu ponto de vista, *toda criança merece ter uma formação de príncipe*. A ideia de se correr atrás dos objetivos marca seu discurso.

Em relação às lembranças escolares revela ter morado ao lado da escola, o pai tinha uma padaria em frente à escola, ela e os irmãos sempre brincavam e jogavam naquele espaço. Coursou o Ensino Fundamental e Médio na mesma escola. Diz que os professores do Ensino Fundamental I (por volta dos anos de 1980) eram rígidos e bravos, porém muito competentes. Estudava no período vespertino. Lembra-se do diretor com uma sineta e relata haver muito rigor, mas haver também muita liberdade, não havia grades. Tudo era muito civilizado.

No Ensino Fundamental II, estudou pela manhã. Havia professores bons e outros nem tanto. Classificou-se como petulante. Relembra um fato em que foi se queixar com a professora de ciências, dizendo que as aulas dela estavam muito fáceis e que ela tinha que melhorá-las. A referida professora não detalhava o livro. Era algo superficial. *Eu sempre tive muita sede de conhecimento*. Além disso, se lembra da professora de Matemática na oitava série.

No Ensino Médio, revela ter se deparado com a decadência do ensino estadual, embora reconheça que os alunos tinham muita responsabilidade e que realizavam muitas atividades na escola. Havia um grêmio. A sala não colaborava e o vestibular estava distante das expectativas dessa escola e da maioria dos alunos. A entrevistada confessa sempre ter tido o desejo de prestar o exame. A professora de Física foi considerada boa, mas não tinha livro didático e tinham apenas duas aulas por semana. Já o professor de química não era bom, lembra-se de uma vez que ela e um grupo de amigos foram reclamar desse professor. Esse professor não dava aula e ia bêbado. Química foi uma disciplina ruim, sem livro didático e

com duas aulas por semana. Ela narra que houve uma situação constrangedora entre esse professor e a sala dela.

Finalmente, aponta que a professora de português no terceiro colegial foi muito boa. *Foi a professora que me abriu a cabeça, a mente para a linguagem.* Estava terminando o Mestrado na UNESP de Araraquara. Tal professora havia feito Letras na UNIFRAN. Atualmente, é professora de Relações Internacionais na UNESP. As aulas de Literatura dessa professora eram encantadoras para a entrevistada E, ela analisava a Literatura sempre estabelecendo relações com a vida, com o mundo e com a sociedade. Confessa que tinha vontade ler o que a sua professora lia e pensar o mundo como ela pensava. Essa professora a influenciou na sua escolha por Letras.

Sobre os fatos políticos, refere-se ao *impeachment* de Collor (1990). Reconhece que não conseguia entender direito e que guardou todas as revistas *Veja* da época, aconselhada pelo pai como sendo de grande importância para o futuro. Lembra-se ter estudado na escola sobre a Ditadura e as Diretas já. Franca era uma cidade tranquila. Lembrou-se do esporte, algo marcante para ela. Jogava muito basquete.

Segundo a professora E, a escolha por Letras foi pragmática. Relata ter havido a influência daquela professora de português, no entanto, precisava fazer faculdade longe de casa. Revela que sua família era muito tradicional e a mãe muito possessiva. Sempre quis morar em São Paulo. Já tinha saído de casa por um tempo durante o Ensino Médio, viveu em uma comunidade espiritual católica (Focolares) em Vargem Grande Paulista. No retorno a Franca, no segundo colegial, tinha a certeza de que precisava ingressar em uma Universidade e sair de Franca. Mas, teria que ser em uma Universidade Pública, já que os pais não pagariam uma instituição privada. A entrevistada assinala que seus pais eram favoráveis ao ensino público.

Estudou muito a partir do segundo ano do Ensino Médio. A ideia de permanecer em Franca a apavorava. Queria autonomia. Simpatizava-se muito com Artes Cênicas, mas o seu envolvimento com a igreja não permitiu que ela concretizasse esse desejo. Não conseguiu conciliar o ideário católico com a vontade de ser atriz. *Abafei a ideia do teatro da minha vida [...] não vou conseguir me libertar [...] o ator é muito livre [...] e eu não me sentia a tal ponto.*

Nessa altura também, considerava Artes Cênicas um curso muito concorrido na USP, pois tinha que ser na USP, uma vez que queria ir para São Paulo. Além disso, precisava fazer mais tempo de cursinho e não estava disposta, logo, pensou também em Medicina, Publicidade e Jornalismo. Medicina foi logo descartada, porque achava impossível entrar em

curso de medicina público com a formação que tinha. Como o objetivo era ingressar na Universidade, cogitou História, Geografia e Letras. História era em Franca, impossível, não queria ficar nessa cidade; assim, ficou entre Geografia e Letras e acabou decidindo-se por Letras, pois como tinham mais aulas por semana do que Geografia, emprego não lhe faltaria e alcançaria a tão esperada autonomia da mãe. A intenção era fazer outro curso depois.

Reforça que não se arrependeu em fazer Letras. Coursou Letras na Universidade Federal de Uberlândia-MG. Mas, arrepende-se da profissão de professora, algo que já tinha sido alertado pela professora de português que a influenciou e pelos próprios professores do curso de Letras. Gostou do conteúdo do curso de Letras: Teoria Literária, Linguística, Produção de texto. Lembra-se com muita satisfação o entendimento da sintaxe da língua, fato que, segundo a participante, ensinou-a a ler e a entender as relações internas do texto.

Durante todo o curso de graduação, confessa ter alimentado a vontade de fazer mestrado, o grande medo era terminar no estado de São Paulo dando aulas. Nesse momento, refere-se novamente à mãe, que é professora de Matemática aposentada da rede pública do estado de São Paulo. Diz que a faculdade foi bem produtiva, teve envolvimento com a pesquisa e atuou como produtora de texto, decorrência de um concurso de estágio supervisionado na diretoria de comunicação.

Após o término do curso, o desejo era sair de Uberlândia. E com graduação já concluída, ela pretendia concretizar suas expectativas sobre o mestrado, todavia, o pai não apoiaria o mestrado em São Paulo na USP, pois não gosta da cidade e também não tinha condições financeiras para isso. Como ele gostava de Belo Horizonte-MG, a professora E decide fazer o mestrado na UFMG, onde fez uma disciplina isolada de cinema e literatura. Devido a essa experiência, o francês dela melhora muito. Revela, ainda, ter deixado a graduação com uma depressão muito grande e Belo Horizonte serviu para solucionar esse problema.

A respeito do mestrado, relata que o projeto havia sido aprovado, mas não conseguiu ser aprovada na prova teórica. Atribui essa reprovação à *lerdeza*. Em seguida, comenta o projeto e a reprovação. O projeto, em linhas gerais, versava sobre o estudo dos suplementos literários do jornal do Estado de Minas Gerais. Tal projeto era ideia do professor Tolendal, seu professor de graduação, que pelo visto deu apoio à iniciativa da professora E. A prova apresentava três temas que seriam sorteados na hora do exame, todos levaram as três dissertações prontas e bastaria passá-las a limpo, no entanto, ela não sabia desse procedimento e não o executou.

Ao perguntar sobre as disciplinas pedagógicas, ela responde que a auxiliaram bastante, a análise da prática dos professores mostrou o que deveria ser feito e o que não deveria ser feito. Porém, discordava veementemente da professora de didática que acreditava que o ensino poderia ser ministrado por um único professor. Achava incompatível e inaceitável essa ideia em um curso de Letras. Já a professora de prática de ensino de inglês foi muito boa, as suas aulas ajudaram muito na sua postura como docente; mas, a de metodologia foi ruim, desorganizada, *falava, falava e não falava nada*. Diz ter gostado da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, cuja professora era muito boa. Gostava também de História da Educação. Todavia, ainda intitula-se como petulante e confessa ter certa restrição com a parte pedagógica.

Relembra de uma professora da Universidade Federal de Uberlândia que tinha um projeto muito bom e fechado de ensino de produção de texto, no qual a professora E foi monitora por dois anos. Tinha muito trabalho, mas funcionava, refere-se à eficácia desse projeto para as dissertações do Ensino Médio. Diz que apreendeu a ser professora de produção de texto durante a experiência com essa professora.

Tal projeto se estruturava da seguinte forma: os alunos faziam a redação, a professora E corrigia, entregava para a coordenadora do projeto revisar, posteriormente, os alunos retornavam a tarde e a entrevistada tirava dúvidas, explicando para os alunos individualmente. Finalmente, os textos eram reescritos e devolvidos para a responsável pelo projeto no dia seguinte. Além disso, a reescrita era corrigida. Havia uma semana de escrita e outra de reescrita. Isso era aplicado durante os três anos do Ensino Médio. O objetivo final era que o aluno demorasse por volta de meia hora para redigir um texto para o vestibular.

Em relação aos modelos que adotou na sua prática de ensino, a professora E confessa ter sido influenciada na metodologia de língua portuguesa. Modelos inspirados com um professor chamado Travaglia, que discutia o desenvolvimento das competências linguísticas inserido em diversos contextos de comunicação. Diz ela ser sua metodologia. Além desse professor, a inspiração foi na professora Lila, coordenadora do projeto de produção de texto já citado e também professora de Estilística e Prática de Ensino de Português. Percebemos uma grande ligação com habilidades para o vestibular.

Em relação a sua escolha profissional, a professora E nos diz que sua família achou ótima, principalmente, a mãe dela. Revela-nos jocosamente, que a mãe é favor da pobreza: *minha mãe é super a favor dos professores da educação pública do Estado de São Paulo, é super a favor da pobreza, o importante é trabalhar.*

Em relação à leitura, narra que lia muito pouco: no Ensino Fundamental a série vagalume e no Ensino Médio Machado de Assis, Eça de Queiroz, Camilo Castelo Branco, “mas só li literatura brasileira”. Não leu Guimarães Rosa. Assinala que ninguém a conduziu à filosofia. Camus leu nas férias. Encerra dizendo que no ensino básico o processo de leitura não foi bem orientado, com exceção do terceiro ano com a professora Elisabete.

Já na Universidade, continuou a ler Literatura Brasileira. Mas, reconheceu na Universidade, com a ajuda de sua professora de teoria da Literatura, que conhecer apenas a Literatura nacional era pouco para um curso de Letras, logo, passou a ler contos russos, Gogol, Kafka, Flaubert, Mário de Andrade, Homero e outros. Lia teoria, mas não exageradamente, Sartre, Ítalo Calvino, Rosenfeld. As leituras pedagógicas se restringiam às indicações dos professores da licenciatura, cita com firmeza apenas Paulo Freire.

No momento, lê literatura estrangeira. Reforça que continua a ler Literatura. O gênero que mais lê é romance e poesia. Ao falar do ato de ler, diz que a leitura não é apenas compreender os sinais gráficos da língua, mas compreender os sentidos. *A leitura crítica foi a que eu aprendi na faculdade, envolve o conhecimento do autor, do texto e do leitor. Quando o leitor consegue captar a intenção do autor, o motivo que fez o autor escrever. A leitura é o processo interativo entre essas três entidades.* O ato de ler é uma escolha. A leitura exige quase uma sequência ininterrupta, ao iniciar uma obra tem que terminá-la rápido, caso contrário corre-se o risco de abandonar a leitura. Ela diz que tem que se manter dentro da realidade do livro.

Ao definir leitura para seus alunos, utiliza a mesma explicação que nos deu há pouco ao definir o ato de ler. Prioriza o contexto do texto para eles e fornece informações extra-textuais à medida que as dúvidas surgem na obra. Aplica vários métodos nas aulas de leitura: deixa que os alunos leiam sozinhos, promove a *leitura compartilhada* e analisa o texto com eles, diz que isso faz parte de suas obrigações. Em relação às semelhanças entre ela e seus alunos nos processos de aquisição da leitura, fica em dúvida ao responder se foi semelhante ou não, mas ao comparar sua primeira experiência traumática em fazer resumo com a dificuldade dos alunos nesse gênero, conclui que há semelhança e isso acontece porque não se ensina a fazer resumos. Nesse sentido, perguntamos como ensina leitura, explica o que ela lê, os alunos lêem, depois procura saber o que eles entenderam, aborda o conhecimento prévio e, por último, faz análise. Revela que o ensino de leitura *deve ser muito abstrato*.

Observa que, atualmente, o aluno dela lê muito mais do que lia no começo da sua carreira. Volta a falar do método, dizendo que no começo realizava muitas experimentações e de que hoje está mais ciente de sua metodologia. Ademais, revela que ao iniciar na profissão

de professora uma colega também lhe serviu de modelo para sua prática docente, referente às aulas de leitura.

Do espaço escolar, menciona que a sala de aula deve ser um lugar de disciplina e de ordem. Sua postura é de distância e de autoridade. Regula sua prática de ensino de português de acordo com o perfil dos alunos. Cita o exemplo de uma sala excelente que procura trabalhar a linguagem em um nível mais profundo e outro em que os alunos apresentam um grande déficit na língua materna.

Ao perguntarmos de sua visão sobre a escola, faz duas considerações: como efetivamente vê a escola e como acha que a escola deveria ser. Vê a escola como uma prisão e a sala de aula como uma cela, suja, ambiente deprimente, nada estimulante, abandonada, onde as crianças ficam naquele espaço onze anos sem fazer quase nada. Local abandonado, *tudo é difícil [...] não se trabalha com cronograma na escola hoje*. No entanto, divide essa angústia com os alunos, dizendo que mesmo nessa situação, eles conseguem fazer algo bom porque são inteligentes.

A escola não tem atividades, com exceção daquele ano (2008) que houve greve e, obrigatoriamente, se promoviam atividades aos sábados para repor aulas. *Parece que ninguém tem prazer de estar ali* e ninguém quer restaurar o prazer. Ao ingressar na profissão ficou chocada com o ambiente de loucura da instituição escolar, revela que tem vontade de investigar a relação entre loucura e escola. Revela também que está como a escola: louca. A escola a fez reconstruir os paradigmas sociais, algo que tinha desconstruído durante a faculdade.

Relata que a escola está carente. Falta tudo. Nesse sentido, não permite que falem mal de seus alunos, porque são vítimas desse sistema, como os professores também o são. Quando os alunos depredam, fazem porque não tem nada, são desprovidos dos bens de consumo valorizados pela sociedade capitalista, se fossem tratados com dignidade pelo sistema escolar, a realidade seria diferente. As pessoas entram naquele espaço querendo sair, mas tem que ficar presas ali. Identifica isso como um problema. Para ela, o conceito e a identidade da escola deveriam ser reconstruídos e redefinidos, consequência de um projeto coletivo. Mesmo necessitando de mais pessoal para a escola, é possível haver uma transformação.

Retrata seu cotidiano da seguinte forma: entra na escola, organiza seu material, carrega o material pela escola toda (caixas, livros), não entra na sala enquanto todos não estiverem em ordem, sentados e olhando para frente, um atrás do outro, não permite chicletes, balas, celulares e MP3, nada que prejudique a concentração. Faz mapas de sala, faz chamada por estes mapas e opera com o conceito de afinidade entre os alunos para gerar conhecimento.

Registra a aula no diário, faz o cabeçalho na lousa e inicia a aula. Palavras como organização, ordem e afinidade povoam seu discurso. Relata que traz trabalho para casa, *professor de português [...] é impossível não trabalhar em casa*, não consegue corrigir nada na escola, está naquele espaço para dar aula.

Perguntamos como se vê na condição de professora de língua materna, diz ter dificuldade para responder a essa questão, teme que o entrevistador a julgue piegas, mas responde que se vê como uma mediadora do conhecimento, uma facilitadora. *Para mim o professor ele é um mediador [...] ele não é mais aquele mestre detentor do conhecimento*. Contudo, diz ver o professor como alguém superior em idade e conhecimento, mas tem que pôr esse conhecimento a serviço da instrumentalização do aluno. Orientá-lo. Finalmente, ao inquirirmos sobre o que a faz ir todos os dias para a escola, revela que a motivação se dá, principalmente, por se tratar do único emprego que ela tem. Diz ser a sua profissão, de onde tira seu sustento, autonomia e divertimento. *Até que eu arrume outro trabalho [...] por pior que seja foi a profissão que eu escolhi*. Nesse sentido, refere-se ao pai, dizendo que ele sempre a ensinou a trabalhar.

Ao terminar a entrevista, retoma o seu depoimento, no momento em que relata sua depressão, diz que se sentia exaurida pelas exigências do curso de graduação, *o meu curso me sugou inteira*. Sentia-se despreparada para o exercício da profissão docente. Depois de um período em crise, onde pôde refletir bastante sobre sua vida, resolve prestar concursos e o único que lhe traria para São Paulo era o da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Estava em meados dos anos 2000.

Professora I

A professora I nasceu em Itobi, estado de São Paulo. Contava com 44 anos de idade quando se deu a entrevista. Fez o Ensino Fundamental e Médio em escola pública e relata ter lecionado durante 15 anos nessa mesma escola onde cursou a educação básica. Fez Letras devido às boas aulas de língua portuguesa que teve durante esse período. No Ensino Fundamental, terceira e quarta série, confessa ter boas recordações, principalmente, as aulas de ciências. *Eles entravam muito na pesquisa científica [...] terceira e quarta série nós fazíamos muita pesquisa com Ciências*. Além disso, assinala a presença do teatro, que teve contato desde a pré-escola. Esse trabalho se deu tanto como aluna como docente.

Diz que sua irmã mais velha lhe dava aulas. Já sabia ler, escrever, contar, tabuada e um pouco de francês. Houve um estranhamento quando, nessa fase, pega um livro para ler.

Esse perfil da entrevistada I fez com que ela permanecesse pouco tempo na pré-escola, de agosto a dezembro. Na sequência, foi para a primeira série, onde estranhou a disposição física da sala de aula e a seriedade da professora sentada a sua frente. Relata que os alunos dessa primeira série estavam no início da aprendizagem da tabuada e ela encontrava-se mais adiantada. O Ensino Fundamental foi feito nos anos de 1970.

O Ensino Médio foi feito no período noturno. Havia um vestibular para entrar nesse nível de ensino. Quem não conseguia, cursava em outra cidade ou parava de estudar. Muitos pararam. Fez até o segundo ano do Ensino Médio. Interrompe esse curso e vai para Casa Branca fazer o Magistério. Termina em 1983.

Nesse período, os professores que a marcam são duas professoras de português. *Elas foram a inspiração para eu fazer Letras*. Posteriormente, trabalhou com elas. Inclusive, uma delas foi sua professora na Universidade. As professoras Maria Olívia e Maria José marcam positivamente sua relação com as aulas de português. A segunda fez com que ela visse a gramática de maneira muito prazerosa na sétima e oitava série. Diz que as professoras passavam muitos livros para os alunos lerem, embora ela gostasse de ler *além da aula*. Revela gostar disso e ressalta o fato de ter tido bons professores. Agradece a Deus.

Ao falar dos fatos marcantes em sua vida, a entrevistada I fala que pertencia a uma família pobre em uma cidade pequena, por volta de três mil habitantes. O período lhe deixou marcas negativas: *eu fui muito pisada, minhas irmãs também*. O constrangimento era causado por colegas de classe e por outros professores, que não eram os seus. O *status* social era determinado pelo dinheiro das famílias e pelo sobrenome que elas tinham. Acredita que essa cidade não seja mais assim hoje. Sobre os fatos históricos, *me lembro do Tancredo Neves quando convocou as pessoas todas para irem em Brasília dos caras pintadas*. Diz que a irmã foi umas das que foi à Brasília. Situa o tempo no final do seu Ensino Fundamental.

Como já referimos, a escolha por Letras se deu por causa de seus professores e também por gostar de literatura e de ler. O grande sonho não era ser professora, mas escritora. Ela nos conta que escreveu vários livros de literatura infantil e infanto-juvenil, eles estão encadernados, porém nunca os enviou para a editora, todavia, pretende enviá-los ainda. Revela que houve um espaço de tempo entre o término do magistério e o ingresso na Universidade. Isso se deve ao fato da professora I ter se casado e ido morar em Pirassununga. Mas, afirma que o desejo de ir para universidade sempre esteve presente.

Uma das leituras que mais a marcaram foi o *Homem que calculava*. Diz ter lido muito mais, mas o que marcou por ter feito com que ela passasse em primeiro lugar no vestibular foi esse.

Já em relação aos cursos que realizou depois da graduação, refere-se aos de pequena duração, dos quais frisa ter vinte e três certificados, informática na Paula Souza; além de Pedagogia e Direito. Já em São Paulo, as especializações foram feitas em Ciências da Religião e supervisão educacional. Todas feitas em universidades privadas, pois assinala que na sua cidade de origem não havia universidades públicas. Ao perguntar-lhe sobre sua escolha em fazer Ciências da Religião, diz ser muito ligada à religião e também curiosa, e, por último, confessa que fez a convite do padre.

A entrevistada I nos conta que todos esses cursos incidiram positivamente na sua prática docente, aumentando o seu repertório, seu vocabulário e suas relações pedagógicas e interpessoais. Ressalta a importância, principalmente, do curso de Direito.

Diz-nos ter gostado da licenciatura. O curso a ajudou na sua prática docente, sobretudo, Psicologia. Todavia, revela que gostou mesmo das específicas, voltadas à área de Letras. Segundo a participante, a sua prática de ensino cotidiana foi um pouco desenvolvida por ela mesma e também inspirada em professores que ela admirava. Trata-se da professora de português, Maria José, referida anteriormente neste trabalho. Foi sua professora no ensino básico e no superior, serviu-lhe de modelo para pensar a função do ensino.

Segundo a entrevistada, aprendeu com essa professora: *inspirada e um pouco copiando* como organizar uma sala de aula, aspectos referentes à disciplina, e o que o aluno busca: que é o conteúdo e, por sua vez, o professor tem que saber, pois, dessa forma, é mais fácil obter controle. Acredita que deve haver uma regra única e inicial, estabelecida no início do ano, além de um planejamento bimestral na lousa, para que inclusive a pesquisa dos temas assinalados sejam realizados. Considera a importância do conhecimento prévio. A outra inspiração é Paulo Freire, cujos pontos em sua obra como o prazer e a humildade são relatados como importantes.

Em relação a sua trajetória profissional, a entrevistada I diz que o fato de ser professora foi mesmo uma escolha e que a profissão também representava o sonho da mãe, que gostaria que uma das filhas fizesse magistério e ela, a caçula, foi a primeira a executar esse desejo.

Nas respostas sobre leitura, relata que antes do Ensino Fundamental I lia gibis, trazidos por um tio que morava em Jundiaí, num quarto de pensão que não tinha espaço para armazenar esses gibis, então, trazia para a casa de sua avó que era grande e espaçosa e havia um espaço só para eles. Durante o Ensino Fundamental era leitora de Monteiro Lobato; no magistério lia os clássicos: Graciliano Ramos, José Lins do Rego, todavia, confessa que os professores não davam esses livros, ela que lia por conta própria. O único indicado foi A

Normalista. Durante o curso de Letras, diz ter lido bastante, naquele momento, os professores pediam as leituras: *O Ateneu*, *O Seminarista*, “muitos livros”. Atualmente, diz ler *direto*, porque tem insônia; mostra-nos no momento da entrevista uma obra que está lendo de Cecília Meirelles, cita também *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. Assinala que gosta de ler todos os gêneros, apresenta uma predileção maior pelo *gênero romântico*, e o que não gosta é de propaganda, mesmo reconhecendo a potencialidade linguística que esse tipo de texto traz.

Ao falar sobre o ato de ler, diz que *ele elenca muitas coisas*. Considera a leitura como algo abrangente, enumerando: visual, *reflexão do dia a dia*, *opinião sobre tal coisa*. Considera a leitura da internet importante, contudo, a que mais valoriza é a leitura do livro. Para os alunos, ela define leitura como forma de enriquecer o vocabulário e ampliar as experiências. Aproxima a leitura da viagem. No ensino de leitura, revela utilizar vários métodos: deixa os alunos livres e os direciona por meio de um roteiro de leitura, com o objetivo de levá-los a pesquisar toda a obra. Julga necessário o roteiro e a normatização, diz utilizar a ABNT desde a quinta-série. Na concepção da professora, outro instrumento importante é o caderno de redação para todas as faixas etárias dos alunos.

As semelhanças entre o seu processo de aquisição da leitura e de seus alunos, a professora I não nos responde com exatidão, diz que a escola está deixando muito a desejar, aponta o modelo vigente de progressão continuada como um problema, algo que, segundo a entrevistada deveria ser repensado. A proximidade a uma resposta se dá no momento em que confessa que a escola de seu tempo oferecia *mais que hoje*. Para tentar nos responder faz várias considerações acerca da estrutura escolar e social do presente e do passado, apontando que o número de alunos no passado era menor do que é hoje e que as leis também são outras, por exemplo. *O ideal seria acompanhar idade e série*.

Ainda discutindo a leitura, perguntamos à participante se ela considera como leitura a interpretação de uma novela ou de uma propaganda, por exemplo, nos responde prontamente que sim, e que *todo tipo de leitura é considerado leitura [...] até a leitura visual e do pensamento*. Nesse aspecto, refere-se à hipótese de promovermos uma reflexão sobre uma folha em branco, isso, na concepção dela, pode ser considerada leitura.

De acordo com a professora I, a escola não mudou, continua a ensinar leitura da mesma forma, as mudanças ocorridas foram nos jovens e mundo. Ao detalhar seu método de ensino de leitura, a entrevistada revela que incentiva os alunos a lerem bastante em casa, na escola deixa com que eles escolham seus títulos prediletos, no entanto, tais títulos têm que passar por ela para que possa avaliar se estão adequados para a idade e para as propostas do bimestre. Esse procedimento é aplicado no ensino Fundamental. Considera a lição de casa

importante, pois, com ela, os alunos estão também lendo e interpretando. Normalmente, os alunos que fazem lição de casa aprendem e tem dúvidas.

Ao narrar sua rotina diária, revela que adentra pela sala de aula e faz a chamada, caso tenha pedido tarefas, as corrige, pois considera esse retorno ao trabalho pedido aos alunos fundamental. Se for Ensino Médio, inicia a aula com redação, gramática ou literatura. Na aulas de redação procura explorar interpretação de texto. Mas, ressalta que os alunos sempre estão cientes do que verão, pois tudo já se encontra no planejamento. Assinala que gosta muito de brincar em sala de aula, porém sem ferir ninguém. Dessa forma, acredita que a aula fique mais leve e desconstruída. Canta, utilizando os exemplos que são oferecidos nas aulas. Às vezes canta a própria frase que utilizou para ensinar algo. Tática que lança mão principalmente no período noturno.

O seu olhar sobre a instituição escolar leva-lhe a dizer que pedagogicamente a escola está “fora de época” e que os investimentos têm que ocorrer de forma planejada para que surtam efeito e não haja desperdício. Há a necessidade de uma eficácia maior nesse sistema. Diz sentir-se bem na escola, em qualquer uma, porque gosta de escola. Revela que gosta muito de atividades extraclasse: teatro, festa junina e feira de ciências, por exemplo, porém, essa escola em que se encontra não promove muitas atividades.

Ao complementar a narrativa de seu cotidiano escolar, conta que tem o hábito de chegar sempre com antecedência nos lugares, inclusive no trabalho. Ao entrar na escola vai direto assinar o livro ponto, depois vai à sala dos professores organizar o material, já que traz muito de casa, conversa com os professores sobre alunos, dia a dia, vida particular. Ressalta que cumprimenta todos os integrantes da escola pelo nome, independentemente do cargo que exerce. A outra característica apontada em seu perfil é o fato de pedir o nome e o telefone de todos os alunos no início do ano para que, caso seja necessário, estabeleça contato com a família para que a ajude na condução escolar do filho. Acrescenta, ainda, que decora o nome de todos os alunos.

Relata também que traz bastante trabalho para casa. Explica-nos que confecciona apostilas para a parte gramatical e para a Literatura, reserva livros didáticos e de literatura mesmo, “paradidático e didático”. Assinala que gasta muito dinheiro com as cópias das apostilas, pois acaba dando-as para os alunos. É uma forma de não precisar utilizar muito a lousa e otimizar o tempo, pois os alunos colam a cópia fornecida no caderno e vão “acrescentando”.

Confessa sentir-se muito bem como professora de língua materna. Gosta e sente vontade em ensinar a língua formal e acha bonita a linguagem coloquial. A motivação é o

trabalho contínuo, sente prazer em executá-lo. Nota que os alunos aprenderam quando utilizam em seus textos algo que foi ensinado em sala de aula, isso significa, segundo a professora I, que ele está usando o que foi apreendido na vida, mais importante que a própria avaliação. *Faz parte da vida dele e esse é o prazer maior eu acho, o que você ensinou está fazendo parte da vida porque aí tornou-se relevante realmente.*

Professora MJ

A nossa última entrevista tem início com a professora MJ. Ela nasceu em Botucatu–SP e tinha 55 anos de idade. A professora considera a escola do passado melhor que a escola do presente, principalmente no que se refere à disciplina, embora reconheça que essa escola era para poucos. A disciplina é algo que falta na escola hoje, diz a professora. O resultado disso é o cansaço dos professores e o não aprendizado dos alunos.

Durante a escola básica tiveram alguns professores que marcaram a professora MJ, como por exemplo, o de Matemática e o de Português. Ao perguntarmos a respeito das lembranças de fatos históricos vivenciados durante a educação básica, respondeu que se lembrava da “Revolução de 64”, que pararam as aulas e teve uma grande agitação. Estudava em colégio de freiras, Santa Marcelina, e tinha 11 anos de idade. Ressalta que esses fatos não interferiram na sua vida e de que viveu uma adolescência muito boa, não tinha a consciência do que significava o regime militar.

Confessa que não queria fazer Letras, mas biologia. Para ingressar em Biologia era necessário fazer cursinho e o pai dela não queria pagar e também achava que não era necessário fazer faculdade. *Meu marido fazia engenharia [e o pai dizia] você vai casa com engenheiro, por que você quer ser mais que professora primária? Para ele professora primária já era o bastante.* Dada a situação, começou a pensar no que fazer: gostava de escrever, havia tido uma professora de português que a estimulou em Literatura, tinha o curso de Letras em Botucatu e não necessitava de cursinho para o ingresso, não teve dúvidas, resolveu fazer Letras.

Fez Letras em um a faculdade privada e disse ter corrido tudo bem e de que a faculdade era boa e *bem controlada*. Rememora que gostava muito de Graciliano Ramos, cuja obra leu quase toda, e de Teoria da Literatura. Acrescenta ainda a Literatura Portuguesa, Virgílio Ferreira. Terminada a graduação, faz um curso de Estrutura do Romance na Universidade Sagrado Coração em Bauru.

Na sequência, casa-se, presta um concurso para professora do Ensino Fundamental I, mas se muda do Estado de São Paulo para os pampas gaúchos. Diz ter ficado um longo período afastada de sua profissão. Ela e os filhos apenas acompanhavam o marido, que era engenheiro de estrada. No retorno a São Paulo, fez cursos na área de jornalismo na USP – *dois cursos de 30 horas* – e um projeto da Ligia Chiapini, sob a coordenação da Helena Nagamine Brandão. Esse projeto era sobre a “circulação do texto no cotidiano escolar, a produção de leitura”. Foram dois anos e meio de curso. Segundo a entrevistada, infelizmente, esse projeto foi pouco divulgado nas escolas. Desse projeto surgiram três livros, ela ajudou a fazer os paradidáticos. Por último e mais recentemente, entrou no Mestrado em jornalismo, mas abandonou.

Diz que as disciplinas pedagógicas agregaram muito pouco a sua prática docente. Lembra-se apenas de Didática. Relata ter criado seu próprio método, mas reconhece a presença dos professores que teve em sua prática, *talvez, fique até inconscientemente em você*. Ressalta, ainda, que foi aprendendo a dar aula, sozinha. Assinala que sempre gostou de lecionar, relembra, inclusive, suas brincadeiras de escola na infância, nas quais era a professora. Relata que está bem, atualmente, com sua prática e com o método que desenvolveu.

Ao perguntarmos qual foi a reação de sua família em relação a sua escolha de ser professora, refere-se, imediatamente, à mãe. Diz que a mãe, desde muito cedo, tinha essa expectativa em relação a ela. *Acho que ela foi inculcando isso em mim e eu assimilei*. No final dessa narração, a professora MJ identifica-se como professora: *E eu sou professora mesmo, a minha profissão é essa mesmo, eu me identifico com ela*.

Ao falarmos de leitura, inicia sua resposta remetendo-se a uma leitura que estava fazendo sobre uma santa da Igreja Católica. Nessa leitura o conhecimento surge como um dos temas e é apontado como algo que se atualiza constantemente. Reconhece a importância da leitura e principalmente as realizadas durante o Ensino Fundamental: José de Alencar, Machado de Assis. Aponta como uma característica pessoal a obediência, devido a isso, lia tudo o que os professores pediam, mesmo que não gostasse. Relembra com prazer que o local predileto para a leitura em sua casa era o telhado. A participante diz que a leitura a ajudou a redigir e conversar melhor, ser mais criativa, uma vez que a Literatura e a ficção possibilitam a criatividade. O resultado, segundo a participante, é a transferência dessa criatividade para outros setores da vida. Traz ainda, as lembranças da biblioteca: local maravilhoso e marcado pelo silêncio.

Durante o curso de Letras, diz ter lido mais Literatura. Gênero que mais gostava. Atualmente, revela não estar lendo muito, pois se encontra em uma fase da vida, na qual prefere mais observar e vivenciar. Admite não ter tempo para ler. Cita novamente a leitura sobre a santa e relata ter lido muito, principalmente quando trabalhava no Anglo, “conceituado e tal, tem um bom material”. Nessa época, assinala que era incapaz de dar uma aula sobre uma obra literária sem a ter lido integralmente, essa postura significava um princípio seu; o mais importante não é o enredo, mas a linguagem empregada por cada autor. O gênero predileto é o narrativo.

Define o ato de ler como a saída do mundo pessoal para adentrar pelo universo autoral e tirar suas próprias conclusões a partir do encontro com o texto. Naquele momento, relembra suas leituras de Gabriel Garcia Marquez, que julga maravilhoso. Diz falar de leitura para seus alunos da mesma forma que nos falou há pouco: a leitura possibilita a criatividade, a imaginação e a ampliação de vocabulário. Ressalta que nunca estudou gramática, mas sempre leu muito, e a leitura a auxiliou na assimilação das estruturas da língua, ocasionando uma boa escrita.

Descreve sua maneira de ensinar leitura da seguinte forma: trabalha com vários textos xerocopiados (tem um acervo pessoal de 40 cópias de cada texto), a primeira leitura em sala de aula é conduzida por ela, todos munidos com seus textos e em silêncio, ouvindo a leitura da professora; em seguida há comentários e, por último, a interpretação. Antes de tudo fornece dados biográficos do autor para trazer uma dimensão humana para a aula. Além disso, ressalta que nesse processo de condução da leitura impõe disciplina e utiliza uma boa entonação para ler os textos para eles.

Não vê semelhanças entre o seu processo de aquisição da leitura e de seus alunos. Distingue o seu contexto temporal e dos alunos, relatando as diferenças de metodologias para se ensinar leitura. Em seu tempo de aluna, a imposição docente em relação às obras que deveriam ser lidas era uma característica, dá como exemplo *A Escrava Isaura*. Todavia, ressalta que o seu processo pessoal foi por prazer. Atualmente, é diferente, os textos chegam até a sala de aula e as relações são diferentes. Durante aquela conversa, lembra-se de Euclides da Cunha, lido e conhecido por meio de um trabalho realizado para a disciplina de sociologia na faculdade. Revela que foi a única de seu grupo de trabalho que leu esse livro e tal obra foi importante para a sua formação, pois não é todo mundo que consegue ler esse livro, devido a sua dificuldade.

Julga perfeitamente possível a interpretação da conversa entre duas pessoas, de um filme, de uma telenovela e de uma propaganda ser considerada leitura, pois *Tudo é leitura*.

Tudo é texto. Do início de sua carreira, até aquele momento, observa mudanças em seu aluno-leitor, muitos passaram a gostar de Literatura e foram fazer Letras. Não gostam de ler livros longos, mas como sempre trabalhou com textos mais curtos em sala de aula, um dos resultados era a busca das obras na íntegra. Algumas estratégias são utilizadas, cita o exemplo de *Dom Casmurro*, os alunos se queixaram do número grande de páginas dessa obra, logo, a professora, a trocou pelo *Alienista*, acabaram por ler e gostar.

Relata que ao ver os alunos, pensa que *são seres que precisam ser orientados*; o professor tem que estar por inteiro no seu trabalho, reconhecer a individualidade do aluno, sempre que possível dialogar com muita franqueza e na função de professora sempre trocar conhecimento. Reforça o aspecto da orientação e de serem ouvidos.

Revela que o incomodo na escola pública hoje é a sujeira e a desorganização. Sua ideia de escola dispensaria o prédio, pois a essência é o professor, um grupo de alunos, o respeito e o silêncio. Comenta de uma maneira geral seu cotidiano, assinalando que não tem muitos problemas com barulho no corredor, uma vez que as inspetoras são eficientes, diferente do que ocorre no Ensino Fundamental, onde o barulho deixa qualquer professor neurótico. Assinala que, às vezes, a relação dos professores não é muito boa, como é o caso da escola naquele momento. Acredita que as atividades da escola são suficientes, menciona o HTPC, porém, revela que os alunos precisariam de mais atividades culturais, bem organizadas e produtivas, pois *a vida do aluno não é só aqui dentro ainda mais nesse prédio cheio de grade que não bate uma réstia de sol [...] só isso não basta para a educação dele.*

Ao narrar seu cotidiano na escola, enumera suas ações: entra na escola, vai a sala dos professores, lá pega o material e vai para a sala de aula e executa sua função. Evita levar muito trabalho para a casa, no entanto, em alguns finais de semana leva trabalhos para corrigir.

Diz, finalmente, ter uma boa imagem dela mesma, como professora de língua portuguesa. Gosta. Procura não ser radical, nem mesmo com a língua e procura conversar com os alunos em um português *um pouco mais, não digo formal, mais correto para que ele aprenda com a linguagem do professor. Ele ouve e vai aprendendo também.* Ademais, procura ampliar o vocabulário desses alunos e encerra dizendo que faz o que pode. A motivação é o trabalho em si e um princípio de que precisa dar aulas para alunos de escola pública, pois *90 % dos jovens brasileiros está em escola pública* e se ficar presa a preconceitos contra a escola pública, a missão do professor reduz em demasia. A escola pública tem alunos de excelência e, portanto, precisa de professores que os estimulem e os desenvolvam, *para eles irem para frente.*

Até o momento, procuramos trazer um pouco das representações acerca das histórias de vida dos professores entrevistados no Brasil, resgatando suas trajetórias escolares e profissionais por meio da atenção dirigida às seguintes categorias de mediação: subjetividade, cotidiano, leitura, capital cultural, história e memória, desvelo, religiosidade e tecnologia. Portanto, iniciaremos com a professora V e, em seguida, continuaremos com as professoras E, I e MJ.

O resultado da entrevista com a professora V nos mostra uma construção subjetiva muito voltada às experiências positivas e negativas que a marcaram como sujeito adulto e profissional. Dá-nos a impressão de construir sua prática num movimento de reação ao que lhe foi desagradável ao longo de sua história de vida. É nítido em seu discurso, a reiteração constante da necessidade do ensino estar aliado ao prazer. As referências a esse traço da sua subjetividade ocorrem em momentos que se refere aos professores bons e ruins que teve, utilizando como critério para essa classificação se o método empregado por esses docentes estavam ligados ao prazer e à descontração das aulas ou à mesmice.

Essa subjetividade parece se dar sempre em diálogo com a figura da mãe, também professora e responsável pela escolha profissional da filha. Temos a impressão de uma batalha entre a admiração e a imposição rigorosa. O curso de Letras surge como possibilidade e não como desejo profissional, isto é, o desejo era Odontologia, mas como a mãe não tinha condições de viabilizar esse curso, o que foi possível, dentro de uma identificação com a leitura e com a poesia, foi Letras. Nesse contexto verificamos outro traço da professora, a determinação.

A partir do momento que resolve fazer Letras e ser professora de português, decide fazer o melhor. No entanto, essa exigência da excelência está calcada na criação constante do prazer e da antítese com o seu percurso de vida. Logo, parece ter encontrado um sentido na profissão possível, pois assinala sentir-se importante como professora de português.

Nesse percurso, somos obrigados a nos remeter a Bakhtin (1995, p. 31-38) quando discute o signo e a palavra. Por meio do autor russo notamos que o cerne das relações humanas é a noção de signo: espaço linguístico que reúne as contradições e as antíteses como forma de se construir sentidos e situar o sujeito em seu meio, possibilitando o fluxo discursivo da comunicação. Reflexão muito próxima à concepção atômica, na qual os opostos (antagônicos) se atraem para produzir um determinado resultado. No entanto, na linguagem essa relação se constrói na interação entre indivíduos e é instrumentalizado pelas palavras, único signo neutro, que será preenchido de significados pertinentes ao repertório cultural e

linguístico de quem a estiver usando, dentro dos valores e visões de mundo de um dado contexto.

Portanto, para a entrevistada, essa luta sónica que culminará na construção dos sentidos processou-se, paulatinamente, à medida que os desafios da profissão possível foram interpondo a sua história de vida. Queremos dizer com tudo isso, outros mecanismos que povoam essa batalha no signo de Bakhtin possibilitaram uma revisão do sentido profissional, caracterizando sua identidade e a maneira que se posiciona diante da profissão. Não é relevante discutirmos a fundo se a escolha ou a possibilidade profissional são as responsáveis por determinar a identidade profissional. Acreditamos que a escolha ou a possibilidade é revista pela mutação linguística e cultural, totalmente inter-relacionadas, ao longo das trajetórias de vida. O momento inicial é marcante, mas é construído e desconstruído pela ação do sujeito em interação com as mediações presentes na cultura.

Para melhor compreendermos o desenvolvimento histórico dessa professora, precisaremos verificar com mais acuidade outras categoria de mediação: a leitura, o capital cultural, a história e a memória, o desvelo, a religiosidade, a tecnologia e o cotidiano.

Em relação à leitura, há referências positivas ao fomento dessa habilidade em âmbito doméstico e no plano individual; na escola básica e na universidade, a impressão que nos fica é a de manutenção voltada aos clássicos. Talvez, esse tipo de interação com a leitura explique o posicionamento abrangente e multifacetado em relação aos gêneros textuais que a entrevistada V demonstra em sua prática docente, que considera também a tecnologia, por meio da internet, um fator que leva os alunos a encararem a leitura de maneira mais superficial.

Ela concebe a leitura como algo importante para o desenvolvimento do gosto e do prazer, parece rejeitar o protocolo e o rigor que a instituição escolar elege como sendo função principal da leitura e do professor de português.

O aspecto cultural, a noção da prática da leitura ao longo da história da humanidade e a posição do leitor diante do texto, apontados por autores como Chartier (2002), por exemplo, parecem desconhecidos no discurso da professora. No entanto, alguns aspectos de amplitude acerca das representações da leitura surgem operacionalizados em seu discurso, mas compreendidos como pertencentes apenas ao plano subjetivo. Provavelmente, essa discussão esteve ausente tanto na formação inicial quanto continuada da professora V.

A ideia da ausência é reforçada em seu discurso quando se refere às leituras direcionadas à filosofia, aos clássicos da literatura e à reduzida literatura pedagógica. Processo, aparentemente, sem o enquadramento nos aspectos profissionais e formadores,

contribuindo para uma retificação distante das discussões realizadas no campo educacional da memória e da história desse campo, além de uma percepção frágil do cotidiano escolar.

As memórias são enfrentadas pela rejeição de uma escola desprazerosa, suja e desorganizada. Todavia, essa rejeição nos aproxima do caráter dogmático, pois a ausência de uma reflexão mais apurada da história do campo educacional, cuja estrutura a levaria ao reconhecimento dos jogos de poder, da função da escola na nossa sociedade e do próprio ensino de língua, parecem restringir-se à criação de *Oasis* para ela e seus alunos.

Dessa forma, o perfil abrangente e multifacetado, do qual nos referimos anteriormente, parece limitar-se, à medida que as possibilidades de interação, condição para que o sentido se concretize, são vistas de maneira muito individualizada e pouco expandida para a compreensão das relações interativas do campo educacional, visto como um sistema cujas partes se inter-relacionam para poder funcionar como um organismo único.

Por sua vez, o cotidiano é visto como algo duro e, inexplicavelmente, inviável. Assim, nos é compreensível a ideia de missão, pois a missão é algo inegociável, que tem que ser cumprida para se obter êxito em uma determinada situação, sem muito refletir sobre as condições que envolvem a tal missão. Essa aproximação ao sentido do dogma não é privilégio dessa participante, mas parece ser uma marca da nossa profissão, reconhecimento, talvez, da memória subterrânea (POLLAK, 1989) existente nessa tessitura cultural.

Além do diálogo com a memória missionária, a professora V apresenta outras. Referimos-nos aos métodos, pois, mesmo rejeitando os métodos existentes na cultura escolar e desenvolvendo seu próprio método, assinala a importância de colegas no início de sua carreira. A interação com as produções no campo educacional, talvez, proporcionasse uma maior clareza da existência das memórias e um outro tratamento em relação à elas.

Já sua história pessoal e profissional parece obedecer a um protocolo, provavelmente vinculado ao gênero, uma vez que reconhece haver semelhanças entre a trajetória dela com a de sua própria e da mãe. Parece-nos haver uma continuidade da história da mãe pela sua. A história que parece querer normatizar as histórias de vida, impor e alinhar com a hegemonia; determina a veiculação da entrevistada a uma característica recorrente no campo: o predomínio do sentimento de incomodo, suportado pela missão que tem que cumprir e por uma percepção de trabalho muito próxima àquela existente nas fábricas, onde o relógio é o regulador da produção. Surge no discurso a discussão acerca do conhecimento e da profissão de professor no estabelecimento de sentidos nesse conhecimento, mas, possivelmente, a falta de compreensão em profundidade do lugar cultural onde se encontra faça com que aja de

maneira restrita na tomada de seu lugar diante do campo e diante do ensino de português. Tomada nada harmônica.

A falta de harmonia é o resultado da confluência entre o sujeito, a história e a memória, passando, necessariamente, pelo capital cultural. É uma complexidade de fatores, uma vez que a professora V assinala ter obtido seu capital institucionalizado em uma instituição que julga de má qualidade. Se o institucionalizado, que, de uma forma ou de outra, é resultado do capital objetivado e incorporado, há um conflito instaurado.

O tripé formado pelo capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado é frágil, assinalado por meio de sua narrativa, pelas leituras insuficientes na área pedagógica e uma ausência do uso da leitura para fins mais sistemáticos, que ultrapassam o prazer. É um olhar mais individualizado e menos coletivo da profissão docente, fato que pode conduzir a alguns equívocos na representação identitária da dessa profissão. É o risco da permanência na superfície da cultura organizacional da escola, ouvindo apenas as vozes da história e não atingindo a profundidade da memória, todavia, a memória encontra-se presente, promovendo a resistência dessa conjuntura. (NORA, 1993; CERTEAU, 1994).

De todas as entrevistas realizadas no Brasil, a da professora E foi a mais longa e rica em detalhes. A subjetividade expressa pelo discurso relatado em forma de entrevista demonstra uma ânsia muito grande de autonomia e de se compreender como sujeito nos espaços em que habita. Esse sentimento faz com que ela veja a escola pública como um dos lugares propícios para o fortalecimento do indivíduo em busca de seus caminhos.

No entanto, há diferenças consideráveis com a professora V, concernente à concepção da profissão docente. Isso parece ocorrer pelas diferenças de formação inicial, responsáveis, no caso da professora E, pela forma de ver a linguagem e o ensino de língua portuguesa. Apresenta um discurso mais arrojado para falar do ensino. Entretanto, tal como a professora V, o curso de Letras surge em sua vida como uma possibilidade e não como uma opção primeira e nos dois casos a presença das mães professoras abre uma discussão de gênero que não trataremos a fundo neste trabalho, além de representar o caráter normativo da história, quanto à figura da mulher na profissão docente.

A subjetividade dessa professora encontra desafios que se sustentam nas seguintes mediações: religiosidade, desvelo, história e memória, capital cultural, cotidiano e leitura.

A religiosidade serviu como reguladora de suas opções desde a adolescência, algo que contribuiu para a escolha de Letras ao invés de teatro. O desvelo (CATANI, 1996) serviu para que ela assimilasse e compreendesse mais tranquilamente a sua possibilidade em Letras. Talvez, essa assimilação mais tranquila tenha se dado com o auxílio daquela professora de

português do Ensino Médio, que a fez ver a linguagem como instrumento de se conceber o mundo com maior amplitude. Posteriormente, já no curso de Letras, isso se avoluma e os projetos com que se envolveu e a admiração por alguns professores possibilitaram uma compreensão maior de si e da sua profissão.

Ao pensarmos com mais cuidado o desvelo, sabemos que CATANI (1996) o posiciona como elemento calcado na afetividade entre professor e aluno, por exemplo, culminando na construção do conhecimento e aquisição dos saberes.

A leitura e a linguagem ocuparam seu papel. Mesmo o demérito à profissão docente fazer parte das representações dos professores da área de Letras, a professora conseguiu vislumbrar na Literatura e na metodologia de ensino de língua materna e de produção de texto uma possibilidade sólida de profissão. Portanto, o desvelo contribui fortemente na construção de sua identidade profissional.

Certamente, o desvelo não é o único responsável por essa identidade, mas o capital cultural e as outras mediações. O capital cultural (BOURDIEU, 1998) ocupa um grande papel na formação da participante, alicerçando-se na linguagem expressa pelas artes e pelas disciplinas pedagógicas, que serviram para estabelecer um paradigma para a entrevistada. A linguagem ocupa seu espaço desde a educação básica ao identificar-se com o teatro e, posteriormente, com a Literatura; já a parte pedagógica, além de lhe oferecer limites nas teorias pedagógicas sobre o ensino de língua serviu para lhe dar um norte, quem sabe diferente do que teve como modelo na sua história escolar.

Após muita reflexão, realizada ao término de graduação, parece-nos que houve um equilíbrio entre os três estados do capital cultural: o incorporado, o objetivado e o institucionaliza. Dá-nos a impressão de tranquilidade em relação aos capitais, uma vez que parecem dialogar equilibradamente, apontando para uma identidade bem definida da profissão. O drama e o pesar referem-se a um quadro vergonhoso que remete à desvalorização econômica da profissão.

A discussão do capital cultural nos remete à leitura, que parece surgir timidamente e, pouco a pouco, vai avolumando-se. Da *Série Vagalume* vai para os clássicos da literatura brasileira e portuguesa e, por último, às literaturas em geral, à linguística e às metodologias de língua. A sintaxe parece ter sido a chave para abrir as possibilidades da linguagem e da leitura. Parece não conhecer os meandros da história da leitura, mas o mecanismo linguístico de acessar os níveis mais profundos de um texto por meio da leitura lhe é familiar. Configura um diferencial positivo na condução dessa habilidade no âmbito do ensino de língua.

Parece-nos que a história e a memória agem como grandes reguladoras de sua identidade profissional, referentes à disciplina, à leitura e aos métodos. A leitura, além de contribuir para a mutação da identidade, pelo estabelecimento dos sentidos, (BARBOSA e ANNIBAL, 2009), parece promover um escoamento da história do campo e o confronto direto com a memória subjacente nas estruturas desse campo. Esse processo provoca o estabelecimento de outros sentidos sobre o campo. O poder simbólico (BOURDIEU, 1989) é ameaçado em sua eficácia pela descoberta de suas meadas. Já os métodos e a disciplina estão ligados à memória do campo, por sua vez, dispostos no cotidiano. É a ação discreta do poder simbólico e da hegemonia, também reguladores do campo.

Em seu relato, a professora E deixa transparecer três aspectos de sua identidade, a primeira de uma subjetivada existente durante o ensino básico, depois durante a graduação e, por último, no exercício da profissão docente. Revela que teve que desfazer sua concepção do ensino, formada durante a faculdade, e refazê-la na escola. Nos dá a impressão da ação da memória, resgatada por meio dos métodos e da ação dessa professora, no que diz respeito à sua postura diante da disciplina e da concepção, dentro das possibilidades oferecidas por aquele espaço, do que é ser docente do ensino básico.

O método, cuja base parece trazer da universidade, é adaptado de acordo com as condições estruturais da escola e do capital cultural dos alunos, além da adoção de modelos já existentes na cultura escolar e repetidos sem grandes questionamentos pelo professor. É-nos transmitido pelos colegas, pela repetição dos modelos dos nossos antigos professores ou, ainda, pela simples observação. No caso da participante E, há a mescla entre sua formação de professor oferecida pela Universidade e pela prática socializada entre colegas.

Essas relações entre a memória e a história, o grau de desenvolvimento do capital cultural, a religiosidade e a subjetividade, por exemplo, são determinantes para a alocação do sujeito no cotidiano escolar. Influencia nos sentidos que são formados sobre aquele espaço e, conseqüentemente, sobre a profissão docente. É a administração do cotidiano: complexo e imbricado nos sentidos formados pela instância subjetiva, que se mostrará sob representações positivas e negativas para o sujeito, que determinará o ímpeto do profissional de educação de se movimentar e galgar sempre posições mais centrais no campo. A professora E, mesmo apresentando uma preparação sofisticada para o ensino de língua, parece não perceber essa vastidão nas relações do campo.

A professora I nos trouxe novidades, apresentou a sua entrevista, aparentemente, de modo mais linear e mais harmônico de todas. A representação que procura apresentar-nos sobre o sistema de ensino, principalmente, daquele em que foi aluna é boa e linear. Posiciona

a escola como um lugar agradável e harmônico, algo quase romanceado. No entanto, deixa transparecer em seu discurso que a sua trajetória não foi tão linear e tranquila.

Nesse caso, para falarmos de subjetividade, utilizaremos como pontos de apoio o desvelo e a história e a memória. Sua subjetividade nos parece ancorada em um ideário oriundo da sua própria representação da escola e da profissão docente. Essa representação passa pelo desvelo (CATANI, 1996), bem assinalado pela professora I ao referir-se a suas professoras de português da escola básica, responsáveis pela escolha profissional.

Para compreendermos com mais firmeza alguns desdobramentos da trajetória da professora I, recorreremos à memória e a história, apoiando-nos em autores como Nora 1993; Certeau, 1994; Pollak, 1989. Tais autores nos auxiliarão no esclarecimento de aspectos dessa memória e dessa história, trazidos pela narrativa da participante, no que diz respeito aos métodos, às representações da escola, às reações discretas e à mãe.

Em relação aos métodos revela tê-los desenvolvido, sozinha, mas também reconhece a importância do modelo inspirado nas professoras de português que a conduziram à profissão docente. Tais métodos para o ensino de língua apresentam-se hoje de maneira atualizada em relação ao discurso pedagógico, todavia, trazem um plano de ação, talvez, baseado nas suas experiências passadas. O que queremos dizer com isso, é que a professora parece utilizar na apresentação de sua prática um arrojado discursivo, mas nos dá a impressão que por traz daquele discurso inovador há a permanência da metodologia empregada nos tempos em que foi aluna. É o resgate da memória e a tentativa de alinhar-se a história contemporânea do campo educacional.

Ao descrever suas aulas de língua portuguesa, percebemos, nitidamente, que a organização do conteúdo e a *performance* do professor são estratégias que considera importante ter o controle da aula. A dúvida que nos surge é se o controle garante uma eficácia no ensino de língua. É o exercício do poder pela demonstração do saber, visando o controle das situações (FOUCAULT, 1994). Esse resgate das memórias (discretas e subjacentes na cultura) parece alinhá-la no perfil da profissão, no que diz respeito à apropriação desses signos para a sua prática, no entanto, nos remete a um problema grave: o discurso que descreve a tentativa da linearidade parece não compreender o funcionamento do campo nos seus níveis mais profundos, cujas meadas determinam a manutenção hegemônica desse campo, deixando quase despercebida as investidas da memória em interação com os sujeitos que perseguem a história.

Entretanto, quando revela que desenvolveu seu próprio método e também aprendeu muito com suas professoras, temos a impressão da mescla. Absolutamente aceitável,

considerando que as vozes do discurso (BAKHTIN, 1995) não permitem que os textos se constituam como organismos monológicos, mas dialógicos, isto é, formados por vários elementos (vozes) existentes na cultura e oriundos dos sentidos construídos na interação. Para o discurso emitido pelo sujeito, aplica-se a mesma reflexão.

O grande equívoco não se localiza no fato de termos discursos híbridos, mas o fato de não reconhecermos tal hibridez e agirmos na ingenuidade e na superfície dos textos, postura que nos deixa vulneráveis à ação hegemônica. Isso nos dá a tentativa de não se problematizar o desencontro de sentidos, essência dos signos dialógicos (dialéticos).

Em seus métodos, tudo parece ser válido e aceito sem grandes discussões, fica-nos clara essa característica, quando define o ato de ler. Para a ela, a história da leitura e o seu significado linguístico e cultural parece despercebidos. A leitura lhe parece ser tudo: do romance clássico à imaginação que se produz sobre uma folha em branco. A partir disso, estabelecemos diferenças, por exemplo, com a entrevistada E, que não conhece a história da leitura concebida por autores como Chartier e Manguel, mas compreende seus efeitos linguísticos no texto. Logo, a participante I parece-nos atuar na profissão docente sob representações diversas, menos aquelas que veiculam ao espaço e ao tempo escolar em que se encontra imersa.

A memória e a história também se apresentam nas relações familiares. A entrevistada I nos disse que o sonho da mãe era que se tornasse professora. Foi a primeira das irmãs a fazer magistério. Relatou-nos também que estava inserida em uma família muito pobre. Essa quadro narrado pela participante permite que estabeleçamos um paralelo com as entrevistadas V e E, além de possibilitar-nos um alinhamento com a história do campo educacional, principalmente voltado ao gênero feminino.

Para a sustentação dessa história, aspectos da memória educacional foram reforçados na trajetória dessa professora. O desvelo apresenta-se como uma mediação fundamental para o delineamento de sua subjetividade e, sobretudo, da sua identidade. Posicionam-se nessa mediação o gosto desenvolvido pelas letras a partir da interação e estabelecimento de sentidos da professora I com suas professoras de português. Neste momento, não podemos deixar como complemento desse quebra-cabeça a mediação da leitura.

Como sabemos, a leitura, por meio da interação com o leitor e dos estabelecimentos de sentidos, pode causar impactos na formação docente (BARBOSA e ANNIBAL, 2009). Nesse sentido, o ideário de escola da professora I apresenta uma identificação com a literatura e parece, ainda, estar presa a modelos ideais presentes nos textos ficcionais. É como se as transformações que ocorrem no cotidiano escolar e na profissão docente fossem meros

detalhes diante da magnitude da profissão, representada em seu discurso e reafirmadas por obras literárias citadas por ela: *O Seminarista*, *A Normalista*, dentre outros, por exemplo.

Em decorrência dessa discussão, a religiosidade configura outra mediação que permeia seu discurso, no que diz respeito aos ideais educacionais pautados na humildade e na missão. Ademais, das disciplinas pedagógicas diz basear-se também em Paulo Freire, mas assinala pontos na obra desse autor que abordam a ideia de humildade e de prazer. Não se aprofunda no método Paulo Freire.

Contudo, a narrativa dessa professora não foi apenas marcada pela tentativa de instaurar a linearidade, mas pinçamos algumas reações ao seu percurso histórico, à sua infância pobre, na qual diz ter sido muito humilhada. Essas resistências se deram por meio da persistência e da representação enobrecedora de sua profissão. Dá-nos a impressão de querer transmitir que superou tudo e de que hoje se posiciona acima das vilezas que a atingiram.

A tentativa de manter a linearidade e uma representação positiva de seu percurso pessoal e profissional apresenta descontinuidades, percebidas em sua narrativa quando se referiu aos fatos históricos que a marcaram ou de que simplesmente se lembrava. Talvez, na tentativa de se mostrar atenta a isso, postura culturalmente esperada de uma professora, ela confunde-se e relaciona o *movimento dos caras pintadas* a Tancredo Neves, fato que ocorreu anos mais tarde, já no governo Collor e ressalta, porém jocosamente, a participação da irmã desse momento histórico.

Nesse sentido, culminamos no cotidiano, mas antes de comentarmos essa mediação, temos que assinalar que diferentemente das outras entrevistadas no Brasil, o curso de Letras para a participante I não foi uma possibilidade, mas uma escolha. No entanto, a profissão de professora foi uma possibilidade, uma vez que queria ser escritora.

Por fim, já no cotidiano da profissão e da escola, a professora queixa-se da progressão continuada e ressalta que a escola tem que melhorar muito. Posicionamento coerente com a representação idealizada da escola, todavia, reage contra o sistema essa representação. Talvez, o que a ajude permanecer nesse cotidiano e transitar com certa perspicácia, sem grandes dilemas, de acordo com sua narrativa, é o fato de gostar de escola.

A última análise que trazemos para este trabalho é a da professora MJ. De modo geral, sua trajetória apresenta um pragmatismo muito grande e traz semelhanças em relação às outras entrevistadas. Da mesma forma que as entrevistadas V e E, o curso de Letras surge como uma possibilidade e não como uma escolha; a mãe também configura como personagem marcante nessa história, pois sempre quis a profissão de professora para a filha. Na escolha

possível (possibilidade) o desvelo também se apresenta como mediação, isto é, o fato de ter tido uma professora de português que a estimulava em literatura contribuiu bastante.

Além do pragmatismo e de uma visão clara e assertiva sobre a profissão, a subjetividade dessa professora traz alguns pontos que merecem destaque, o primeiro se refere ao fato de se identificar com a profissão e sentir-se bem com ela; o segundo à obediência, que talvez tenha a auxiliado na assimilação dos novos sentidos impostos pela profissão que lhe foi possível; o terceiro diz respeito ao princípio moral que diz apresentar: de trabalhar na escola pública; o quarto se dá pelo aparente apego à religião, isso contribui para ter na profissão a representação missionária e orientadora. Para compreendermos melhor o desdobramento dessa subjetividade que, conseqüentemente, definiu sua identidade profissional, vejamos as outras mediações.

O capital cultural nos parece ter sido bem solidificado na área das Letras, sobretudo em Literatura. Encerra a graduação em Letras com uma nítida predileção em Literatura. Em seguida, isso continua na especialização. Mais tarde preocupa-se com a gramática, que até então não se preocupava, mas como boa leitora de literatura supre seu *déficit* nos conhecimentos gramaticais. Participou de projetos, nos quais a linguagem era direcionada de maneira mais significativa e menos superficial. Por último, vai pensar a linguagem na área de Comunicação em um mestrado que inicia e não conclui. Logo, notamos que sua *performance* foi excelente na área específica, permitindo-lhe objetivar os conhecimentos referentes à linguagem em vários espaços. Isso demonstra a apropriação efetivada.

A leitura nos parece grande responsável pelo processo profissional e subjetivo da professora MJ (BARBOSA e ANNIBAL, 2009). A leitura Literária é a mais marcante e ao falar de leitura mais detalhadamente, notamos que não apresenta um alinhamento com a história das práticas culturais da leitura, mas procura administrá-la dentro de uma ordem rígida, na qual se mostra metódica, como o objetivo de levar os alunos à apropriação de níveis mais profundos de interpretação. Parece-nos surtir efeito, uma vez que muitos partem dos pequenos textos e avançam para textos maiores e na íntegra. Apesar de conceituar o ensino ministrado no passado como superior ao efetuado no presente, assinala êxitos proporcionados pelo seu ensino de leitura (língua), como por exemplo, os alunos que foram fazer Letras ou que adquiriram o prazer pela leitura, entendida aqui como sinônimo da Literatura.

No entanto, as memórias e a história do campo educacional parecem-lhe pouco conhecida. Esse desconhecimento do funcionamento do campo em uma perspectiva diacrônica lhe traz uma quase desconsideração da importância da área pedagógica para a formação de professores e um discurso que insiste em considerar a escola do passado superior

a escola do presente. Ao falar que desenvolveu seu método, sozinha, e de que as disciplinas pedagógicas nada lhe auxiliaram, ignora que nada se faz de maneira isolada, pois o tecido cultural está povoado das vozes do discurso (BAKHTIN, 1995) que ecoam e discretamente e fazem florescer no cotidiano as memórias que o permeiam (Nora, 1993). Tudo isso encontra-se disposto no cotidiano que, por sua vez, apresenta-se de maneira dialética e representa o jogo de forças do campo.

O cotidiano é o espaço para as manifestações de resistência, que ora apresentam-se camufladas na linguagem ora explícitas por meio dos conflitos que extrapolam o ambiente, muitas vezes, velado (CERTEAU, 1994). Será que os métodos são tão originais? Essa discussão nos conduz a questionar o fato da excelência do conhecimento específico que parece refratar (BAKHTIN, 1995) a realidade escolar de maneira incompleta, pois ele é visto sob a imposição sincrônica e cristalizada no tempo. É visto na individualidade de cada sujeito, fruto de suas experiências pessoais e de aluno.

Quando esse ex-aluno torna-se professor, a fragilidade da formação pedagógica faz com que ele, na maioria das vezes, tenha uma visão torpe do sistema educacional. Resiste, sendo o veículo das memórias, à organização histórica e cultural: viva e mutante do campo educacional.

No caso da pesquisada MJ a resistência vem pela aclamação por disciplina e ordem no cotidiano escolar, postura, inclusive, que ameaça a tese de seu conhecimento abrangente da linguagem, pois as representações (CHARTIER, 1990) do espaço escolar são construídas pela confluência dos fatores históricos e culturais que lá se encontram, portanto, dizemos, que é a confluência das linguagens e o especialista em linguagem pode adentrar pelos seus níveis mais profundos e entender sua construção. Dessa forma, a professora compreenderia melhor o espaço em que está inserida se aliasse ou transferisse suas habilidades de linguagem para verificar as formações linguísticas e discursivas que sustentam o campo educacional, vivido no cotidiano.

Ao concluirmos nossas considerações sobre as entrevistas no Brasil e em Portugal, verificamos alguns pontos de semelhanças e de diferenças entre essas duas experiências narrativas, podendo ser devidamente contextualizadas pelos panoramas históricos dos dois países e também pelas correspondências com o panorama teórico que permeia os campos educacionais tanto aqui quanto lá.

Portanto, pretendemos formar um panorama coerente do campo educacional, voltado ao ensino de português, sem a pretensão de apontar soluções definitivas ou levantar cesuras a qualquer tipo de condução de ensino dispensado pelos participantes desta pesquisa. Nossa

intenção é apenas assinalar algumas mediações que compõem os contextos de ensino tanto no Brasil como em Portugal. Em seguida, passaremos às conclusões finais, nas quais procuraremos comentar os dados apresentados por essas duas realidades lusófonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já anunciamos ao longo deste trabalho, destacamos o objetivo principal desta reflexão: a identidade do professor de português no Brasil e em Portugal. Para procurarmos uma melhor compreensão acerca do tema, optamos por teorias que possibilitassem um conjunto de trocas teóricas e uma composição metodológica para contribuir com a nossa intenção de ver o docente de língua materna da maneira mais ampla possível. Um olhar multifacetado.

Para tanto, a metodologia empregada foi a teoria das mediações, combinada ao método narrativo. Junção que produziu bons resultados, pois possibilitou um trabalho panorâmico acerca da história da educação no Brasil e em Portugal, além de um levantamento bibliográfico a respeito da representação teórica do ensino de língua portuguesa nos dois países e de considerações realizadas sobre os resultados das entrevistas coletadas nos dois países. Essas considerações se pautaram na análise desses resultados por meio de aportes teóricos oferecidos por autores de diversas áreas, abertura teórica possibilitada pelo método narrativo.

A teoria das mediações e o método narrativo possibilitaram um entendimento dos fatos numa perspectiva cultural, isto é, apreendendo dos discursos dos participantes o funcionamento cotidiano e corriqueiro do campo educacional, procurando contrapor a história produzida pelos integrantes desse campo com a história oficial ou simplesmente com as versões históricas. É a tentativa de enxergar o campo educacional brasileiro e português de uma maneira mais abrangente, apresentando ao leitor o que a história da educação dos dois países, disponível a qualquer pessoa por meio de livros específicos, tem a dizer (capítulos II e III) e o que os protagonistas desses mesmos campos também relatam (capítulo V). A importância de ouvir esses protagonistas é ter acesso a outra versão histórica dos campos.

Na singularidade convocada a emergir por meio das narrativas suscitadas por um roteiro de entrevistas temos a oportunidade de deixarmos a história oficial, muitas vezes superficial, por sua característica generalista, e adentrarmos pelas estruturas mais profundas da cultura organizacional desse campo. Esse exercício de escuta e de reportagem dos discursos registrados parecem mostrar um campo educacional pouco conhecido, isto é, aquele que refrata as legislações assinaladas pela história oficial da educação; aquele que constrói novos sentidos em suas práticas de ensino, a partir da busca de seus métodos por caminhos, talvez, diversos dos previstos pela literatura pedagógica; aquele que cria em consonância com as memórias e com as vozes subjacentes ao espaço escolar uma nova prática: híbrida; aquele que reage ou acata a penetração da história na cultura escolar, porém não tem como ignorar memórias e vozes: mais uma vez a hibridez.

Enfim, queremos apontar para um universo híbrido e difuso, no qual a história oficial da educação não tem como contemplar e há a necessidade de se conhecer mais a fundo o funcionamento dessa estrutura educacional, por meio daqueles que fazem a história da educação cotidianamente. Suas narrativas fornecem outro lado da história da educação e, dessa forma, podemos refratá-la com mais propriedade. No nosso caso, caminhamos do geral para o específico, ou seja, procuramos delinear o campo educacional português e brasileiro a partir da história oficial desses campos, logo sob uma perspectiva generalista; em seguida, nos restringimos ao ensino de língua materna (capítulos IV e V), utilizando como estratégia de pesquisa, o método narrativo, no qual a voz do sujeito individual ganha relevância no conhecimento e na compreensão do geral no interior da cultura, discussão trazida anteriormente neste trabalho (capítulo I). Finalmente, assinalamos que toda a pesquisa foi concebida na perspectiva da teoria das mediações, também esclarecida no início desta discussão (capítulo I).

No entanto, cabe-nos esclarecer que a proposta inicial deste trabalho ao adotar o método narrativo como parte do arcabouço teórico foi parcialmente cumprida, uma vez que o método autobiográfico apresenta etapas de execução, primeiro selecionamos os grupos de trabalho, em seguida coletamos e transcrevemos as narrativas, devolvendo-as aos participantes para que possam ver-se no texto e reavaliarem se o que consta na redação lhes faz sentido. Por último, recolhemos e, se necessário, promovemos alterações. Cumprimos quase todas as etapas, todavia, não pudemos devolver-lhes os textos e aguardar possíveis modificações, devido ao fato de parte dos nossos entrevistados se encontrarem em Portugal. Portanto, quase tudo obedeceu ao protocolo exigido pela metodologia, com exceção da devolução e de possíveis alterações, que caracterizariam parte da intervenção, prevista por esta metodologia.

Todavia, acreditamos que esse fato não invalida nossas pesquisas, pois temos as representações discursivas e as análises devidamente realizadas, inclusive, por meio de paráfrases, opção que procurou contemplar o todo do conteúdo da entrevista e não apenas trechos, que seriam utilizados como forma de se ratificar análises. Os trechos empregados serviram para complementar o fluxo narrativo das paráfrases. As análises foram feitas com vistas a abranger as categorias de mediação e abranger quase todo o relato. Sendo assim, continuaremos nossas discussões finais, procurando apresentar alguns resultados emanantes desta pesquisa.

Antes de adentrarmos nos resultados propriamente ditos, assinalamos que nossa intenção está longe de querer concluir este trabalho com receitas do bom ensino, direcionadas

constantemente aos professores, ou, ainda, apontar onde estão acertando ou errando, preferimos fazer algo diferente: procurar compreender quem é o indivíduo que procura o curso de Letras e se torna professor de língua.

No percurso da pesquisa, a descrição histórica nos auxiliou na contextualização do campo educacional, trazendo à tona os conflitos entre a história (os aspectos de ordem institucional e das políticas públicas educacionais) e a memória (os aspectos das vivências, formação dos docentes e cotidianos de trabalho), que, na maioria das vezes, não se apresentam harmonizados.

As razões constatadas são as mais diversas, mas em quase todas as entrevistas reside um aspecto comum de admiração pela língua, tomada na nossa cultura como instrumentos de poder e de distinção. Queremos dizer com isso que o domínio da literatura e das regras da boa escrita posicionam o sujeito em um lugar de destaque no meio sociocultural. Estamos falando das aspirações eruditas, perfeitamente verificadas nos currículos das faculdades de Letras, dentro de uma perspectiva canônica.

A análise dos resultados das entrevistas, angariando as contribuições teóricas utilizadas no decorrer do estudo, que no compasso da memória e no descompasso da história, mostram as dificuldades que a dimensão subjetiva e conflituosa dos professores assume nos dois contextos estudados, contribuindo para a construção de uma identidade individual dos professores de português e de uma identidade coletiva do conjunto desses professores diante do campo educacional brasileiro e português.

Isso só foi possível perceber porque a flexibilidade das teorias das mediações, em conjunto com o método narrativo permitiu-nos o contato com aquilo que emana dos discursos dos entrevistados, para além das nossas suposições iniciais. Ao entrarmos em contato com o resultado das entrevistas, verificamos que o plano inicial necessitava de ampliações, logo, redimensionamos essas categorias, chegando ao seguinte estágio de dimensões mediadoras, conforme os pressupostos metodológicos a que Martín-Barbero (2001) contempla em suas reflexões. Assim chegamos às dimensões da subjetividade, do cotidiano, da leitura, da memória e da história, que se somaram ao desvelo, à religiosidade e à tecnologia.

A abordagem metodológica nos obriga a revelar esse aspecto, uma vez que o discurso de alguns entrevistados acenava para essas mediações. Portanto, não poderíamos ignorar o surgimento de novas categorias de mediação, pois seria algo incoerente com os nossos princípios de pesquisa, principalmente, quando dizemos que o tecido cultural é mutante, multifacetado e interligado. Todos esses adjetivos atribuídos a cultura nos distanciam da linearidade e da ausência de surpresas, já que na interação, causada pela interligação de

fatores presentes na cultura, novos sentidos surgem e velhos sentidos podem se transformar, ganhando novas facetas. Essa desordem na estrutura cultural é apercebida pelo discurso e pelas manifestações na linguagem.

Logo, ao confrontar os professores de português do Brasil e de Portugal, notamos que algumas diferenças e semelhanças que se tornaram evidentes. Esse confronto está calcado nas categorias de mediação. Em princípio, a maior semelhança que assinalamos é a língua portuguesa, mesmo apresentando variantes distintas, pertencemos ao mesmo universo linguístico: o lusófono. Esse fato justifica a nossa pesquisa, à medida que mesmo apresentando culturas distintas, o substrato determinado pela língua permaneceu e faz com que estabeleçamos pontos de contato muito intrínsecos e relevantes.

Vivemos de um lado do Atlântico e eles vivem do outro, mas a forma que pensamos e vemos o mundo apresenta uma mediação em comum: a Língua Portuguesa como língua materna, isto é, aquela que nascemos ouvindo e a morremos falando. As palavras que utilizamos para classificar os sentidos do mundo são as mesmas. O que nos diferencia é a História e a Cultura, todavia, os sentidos estabelecidos pela linguagem e que nos torna atores sociais são expressos por uma mesma língua, dessa forma, as memórias guardadas por esta língua se manifestam para a História de cada um de nós e, inevitavelmente, estabelece algum ponto de contato. É justamente nesse ponto de contato que a nossa pesquisa se concentra.

Sendo assim, as entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal, cujos resultados procuramos trazer para este trabalho, demonstram semelhanças que vão além da língua, como por exemplo, traços subjetivos comuns, marcados pela restrição em relação ao ambiente escolar e à estrutura da escola, tal como ela se apresenta na contemporaneidade das duas realidades.

A cultura escolar tanto no Brasil como em Portugal não agrada os professores e parece gerar um ambiente que dificulta uma análise histórica e cultural, situada na contemporaneidade. Ao invés disso, há, principalmente no Brasil, uma super valorização da escola do passado em relação a que hoje se apresenta. Um olhar voltado para o passado.

No entanto, sabemos que esse olhar voltado para o passado representa certa estreiteza ou fragilidade na formação destes professores brasileiros. A impressão que se fica é que a escola deveria ser um laboratório com infra-estrutura para a aplicação direta dos conhecimentos específicos de cada área. Porém, a escola não é isso. É um espaço tão híbrido quanto o restante do campo educacional.

A Educação compreende uma área de recepção de sujeitos oriundos de várias áreas do conhecimento. Esses sujeitos que coabitam o espaço escolar parecem não compreender qual é

formação do campo educacional, ou seja, que não é o local de reprodução de suas áreas de origem, mas um outro campo, diferente do seu, entretanto, em diálogo constante com as áreas específicas. Essa hibridização de áreas e de sujeitos exige um olhar menos purista e mais heterodoxo. Multifacetado e de experimentações.

A partir do momento que nos atentarmos para essa característica epistemológica do campo educacional, talvez, começaremos a compreendê-lo melhor nas suas estruturas históricas e culturais. Essa imersão em suas estruturas e formas de funcionamento nos levará a emergir do campo, considerando a complexidade e a hibridez desse sistema interligado, da mesma forma que um texto. O professor de língua é capaz de entender esse funcionamento, pois trabalha cotidianamente com o reflexo desse sistema, isto é: o funcionamento da linguagem por meio da língua, concretizados nos textos e nos discursos.

Dessa forma, surge-nos a preocupação com os currículos muito ortodoxos e restritos ao gênero literário dos cursos de Letras. É a redução nas possibilidades que a linguagem, instância heterodoxa, pode sofrer ao deixar de lado a multiplicidade dos gêneros e a dimensão da linguagem para se entender o mundo como um resultado dialético das expressões sógnicas. É importante se ter à frente que a Literatura é fundamental para a constituição da identidade do sujeito individual e coletivo, mas não é o único meio e em pé de igualdade se encontram outros gêneros.

Em continuidade ao que estamos discutindo, apresenta-se como uma recorrência no resultado das entrevistas o aspecto referente ao prazer ou à importância instituída culturalmente à leitura literária. Esse tipo de leitura predomina na constituição identitária das participantes. Ela representa uma importante mediação entre essas professoras e as verdades do mundo.

Em quase todos os casos, quando o tema leitura surgia, os autores consagrados da Literatura em língua portuguesa surgiam: Eça de Queiroz e Machado de Assis eram frequentes. Portanto, a formação é literária e apenas a revisão desses modelos no âmbito da formação docente é que, talvez, possibilite a inclusão com equidade dos outros gêneros. Não estamos querendo dizer que a escola não aborda outros tipos de textos, mas dizemos que a abordagem é desigual. Um apresenta mais prestígio que os outros e, infelizmente, esse prestígio, pode reduzir possibilidades de se considerar diversas tipologias textuais. Uma abordagem mais ampla sobre os gêneros textuais possibilita ao sujeito aprendiz o desenvolvimento de competências múltiplas como leitor dos vários gêneros, inclusive o literário. Mas, esse processo é conduzido por um docente, cuja *performance* dentro dessa perspectiva tem sua regulação em função do capital cultural em sua formação docente.

Nesse sentido, ao falarmos em formação docente, não podemos deixar de abordar o capital cultural. Aqui nos referiremos ao mais evidente: o capital institucionalizado. Em Portugal, das quatro participantes, apenas uma fez Letras em universidade privada. Duas delas têm pós-graduação *strictu sensu*, uma tem pós-graduação *latu sensu* e a outra tem o mestrado incompleto. No Brasil, das quatro relatadas, apenas uma fez Letras em universidade pública, as demais fizeram em instituições privadas. Três delas apresentam pós-graduação *latu sensu* em universidades também privadas e uma tem apenas o curso de graduação.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, há um prestígio social ligado ao fato de se estudar em universidades públicas. De acordo com os nossos dados, notamos que as representações que emanam desse prestígio incidem sobre a subjetividade das participantes, como verificamos por meio de suas narrativas. Em Portugal, a participante que estudou em universidade privada, tenta justificar-se constantemente por este fato. No Brasil, duas participantes também se justificam pelo fato de não terem estudado em universidades públicas.

No entanto, não é nosso intuito atribuir valores ou aferir qualidades a instituições públicas e privadas, mas assinalar que esse dado cultural referente ao prestígio permeia o discurso de algumas participantes e parece suscitar um olhar diferenciado para o ensino de língua. Em Portugal, a integrante que possui graduação em universidade privada apresenta um olhar superficial sobre o espaço escolar, lamentando a desordem e a turbulência desse espaço. Parece querer a linearidade e a harmonia, presentes na profissão apenas em representações externas e simplórias de quem não compreende bem como estrutura-se o inconstante espaço educacional.

No Brasil, todas as entrevistadas parecem não compreender como a escola contemporânea está estruturada e demonstram a necessidade de uma representação de eficiência nas suas práticas de ensino, porém duas delas, formadas em instituições privadas, colocam-se de maneira muito particular diante das suas práticas de ensino, demonstrando um entendimento frágil em relação ao caráter público da escola e da profissão docente. Já as duas outras, uma oriunda de instituição privada, mas com grande inserção na instituição pública, e a única formada em universidade pública apresentam uma dimensão menos particular e mais pública da profissão, mostrando compreender a complexidade das relações de ensino. Todas dizem sentir-se bem como professoras de português, exceto uma delas, formada em instituição pública, demonstra um certo conformismo com a profissão, diferentemente das outras.

Em prosseguimento às mediações que constituem a identidade docente das participantes, não podemos deixar de lado a religiosidade e o desvelo. Tanto em Portugal como no Brasil o desvelo mostrou-se como uma mediação presente para quase todas as entrevistadas, isto é, a relação afetiva desenvolvida pela escola e pelo ensino de Português teve como inspiração ex-professores da escola básica e, por vezes, reforçada por professores do ensino superior.

A religiosidade se mostrou mais presente no Brasil do que em Portugal, fato este que nos causou surpresa. Todavia, tal ocorrência pode estar associada a processos históricos e culturais, ou seja, na Europa as coisas já estão aparentemente dadas, basta se promover a manutenção ou o desenvolvimento; no Brasil, América jovem, tudo parece estar por vir ou estar ocorrendo e essa expectativa de não se saber direito o que pode ocorrer, parece-nos proporcionar um apelo ou uma crença na religião que poderá favorecer de alguma forma o destino dessas situações em andamento.

Neste momento, faz-se pertinente apontar que a presença familiar, especificamente a presença materna, foi decisiva para a escolha da profissão docente de quase todas as entrevistadas brasileiras. Duas participantes tinham mães professoras e as outras duas tinham nas expectativas das mães a profissão docente. É uma discussão de gênero, que aflora das narrativas, assinalando que a profissão de professora parece ser conveniente para a mulher e, no caso brasileiro, oferecer uma espécie de garantia de subsistência discreta, sem enfrentamentos com o universo masculino. Em Portugal, essa mentalidade também se aplica, porém com menos intensidade para duas entrevistadas, no entanto com ponderações acerca da viabilidade financeira da profissão em um dos casos lusitanos.

Finalmente, assinalamos como mediação a tecnologia, porém esta dimensão não foi aprofundada nas narrativas, devido ao fato de a escrita e do livro estarem presentes de maneira maciça nesses relatos. Logo, as discussões sobre os suportes tecnológicos na escola, nos dois contextos, se fizeram secundários, ora sendo responsabilizados pela superficialidade nas práticas de leituras, ora sendo posicionados como coadjuvantes dos processos de ensino de língua.

Todos os aspectos levantados neste trabalho não podem ser conclusivos, mas abrem para novas investigações acerca das representações e mediações sobre o processo educacional no ensino de língua portuguesa em outros contextos lusófonos, para além de Portugal e do Brasil, o que inclui a África e a Ásia. E como ficam os aspectos mediadores da formação docente da área de língua portuguesa nesses espaços, onde a língua portuguesa, em muitos casos, não é materna, mas oficial?

Além disso, o Português é a oitava língua mais falada do mundo, fala-se português no Brasil, Portugal, Moçambique, Angola, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Cabo Verde. Esse contato do mundo lusófono com outras culturas demanda o ensino da língua portuguesa por estrangeiros e para estrangeiros. Nessa perspectiva, quais seriam as representações e mediações acerca dessa formação docente para esses sujeitos?

Encerramos esta pesquisa, cientes de que há muito mais a descobrir. A reflexão apresentada nestas páginas está longe de se esgotar, foi apenas iniciada e revela traços determinantes da identidade desses docentes. Assim, buscamos contemplar o processo que caracterizou a nossa investigação, sabendo que tal iniciativa abre perspectivas para uma proposta de vida no campo da investigação educacional, voltada à formação do professor de língua portuguesa (nativo ou estrangeiro), pois procurar saber como a nossa língua é representada e se representa no mundo é um pouco querer saber como nós, falantes dessa língua, estamos diante do mundo e diante de nós mesmos. Lembrei-me de Manuel de Oliveira em *Um Filme Falado*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- _____. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ACHUTTI, L. E. R. *Fotoetnografia da biblioteca jardim*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.
- AGAMBEN, G. *Homo Sacer. V.I. Le pouvoir souverain et la vie nue*. Paris, Seuil, 1997.
- ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 16, Campinas: IEL/Unicamp, 1989.
- ANNIBAL, S.; SIQUEIRA FILHO, V. As nuances das políticas públicas e a formação docente. In: *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE: novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia-PT, CIDInE, 2009.
- ARENA, D. B. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: *Formação de Educadores: artes e técnicas ciências e políticas*. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). São Paulo: Editora UNESP. 2006, p. 409-22.
- AZANHA, J. M. P. Universidade e escola de 1º grau. A ideia de integração. In: *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.
- _____. O ensino superior e sua articulação com os ensinos fundamental e médio. In: *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.
- _____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. II. n. 4. 1998.
- _____. *Uma reflexão sobre o professor da escola básica*. Relatório ao Conselho Estadual de Educação. Processo n. CCE 64-99, 2000.
- AZEVEDO, F. *Transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BACCEGA, M. A. *Comunicação e linguagem: discurso da ciência*. São Paulo: Moderna, 1998.

- BAKHTIN, M. (Volichinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira São Paulo: Hucitec. 1995.
- _____. *A estética da criação verbal*. Tradução M. E. G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de Educadores - Artes e Técnicas - Ciências e Políticas*. São Paulo: UNESP, 2006.
- BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. Leitura: habilidade que pode concretizar a identidade docente. *17º Congresso de leitura - COLE*. Campinas: COLE/UNICAMP. 2009.
- BARROS, A. R. M. P.; ROJO, R. H. R. Convergência e divergência em leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, IEL/DLA, v. 4, p. 47-64, 1984.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Editores). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BLOIS, M. M. O rádio nosso de cada dia. *Comunicação e Educação*, n. 6. São Paulo: USP/Moderna, 1996.
- BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos Cebrap*, n. 32, mar. 1992, p. 111-118.
- _____. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 13. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.
- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983, p. 89-94.
- _____. *Escritos de Educação*. Tradução Magali de Castro. (Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes, 1998b.
- _____. *A miséria do mundo*. 4. ed. Vários tradutores. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Os usos sociais da ciência por uma sociologia do campo científico*. Tradução Denice B. Catani. São Paulo: EDUNESP, 2003.
- BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Mec/Semtec, 2002a.

BRASIL/SEMTEC. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares do ensino médio.* Brasília: MEC/Semtec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa.* 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC. 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Ação Educativa. Educação de jovens e adultos.* Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC. 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa de Cooperação Educacional Brasil-França.* Projeto pró-leitura na formação do professor. Brasília: MEC 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB.* Brasília: INEP. 1997.

BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2004.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.* Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, J.-P. *Analyse et production de textes. Références théoriques.* Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation da Université de Genève. 1994.

_____. *Le Fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* Tradução A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de linguística na alfabetização. *Caderno do Professor (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte-MG, v. 1, n. 12, p. 12-20, 2005.

_____. Como não fazer uma reforma ortográfica: o acordo de unificação das ortografias da língua portuguesa. *Letras.* Campinas. v. 15, n. 1 e 2, p. 81-98, 1996.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. Continuando o debate sobre o construtivismo. *Jornal da Alfabetizadora.* Porto Alegre, v. VI, n. 31, p. 23-23, 1994.

_____. Resposta a uma professora alfabetizadora ou construtivismo versus construtivismo. *Jornal da Alfabetizadora,* Porto Alegre, v. V, n. 25, p. 21-22, 1993.

_____. *Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola.* Projeto Ipê Ciclo Básico, São Paulo, p. 45-60, 1985.

- _____. Leitura e alfabetização. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), Campinas, v. 3, p. 6-20, 1982.
- _____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998. v. 1.
- CÂMARA JR., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- _____. *Dicionário de filologia e gramática referente à Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1970.
- CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. Literatura e subdesenvolvimento. In CÂNDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática. 1987.
- CARNOY, M. *Estado e teoria política*. Tradução Puccamp. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1990.
- CARVALHO, L. R. O ensino em São Paulo. In: *Ensaio Paulistas*. São Paulo: Anambi. 1958.p.600-628.
- CASTRO, R.; LIMA, L. C. Insucesso e solução social na disciplina de Português. *Psicologia*. Lisboa, v. 5. n. 3. p. 299-310,1987.
- CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz*. Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Editora da Universidade São Francisco/Estudos CDAPH. 2003.
- _____. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.
- CATANI, D. B. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 01, 1996.
- CATANI, D. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em História da Educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 159-169.
- CELANI, M. A. A. Linguística aplicada, contemporaneidade e formação de professores. *Investigações (Recife)*, Recife, v. 17, n. 2, p. 79-96, 2004.
- CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CELANI, M. A. A; LOPES, L. P. M. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- CELANI, M. A. A. *O Ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras*. *The Specialist*, 1981.

- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire de sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1997.
- _____. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- _____. *Os desafios da Escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.
- CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.
- CHARTIER, R.; HEBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHIAPPINI, L.; GERALDI, J. W. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHIAPPINI, L.; CITELLI, A. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHIAPPINI, L.; NAGAMINE, H.; MICHELETTI, G. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHIAPPINI, L. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- CITELLI, A. O. Comunicação e educação: passagens e deslocamentos. *Comunicação & Educação*, v. 1, p. 7-13, 2009.
- _____. Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos. *Revista Matrizes*, São Paulo: PPGCOM/ECA/USP, v. 2, n.1, p. 13-30, 2008.
- _____. Meios de Comunicação e Práticas Escolares. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 30-36, 2000.
- _____. A Continuidade de uma Experiência: Língua Portuguesa na ECA. Sul. In: MARCONDES, C. (Org.). *Boletim de Novas Tecnologias de Comunicação*, São Paulo: NTC/ECA/USP v. 05, n. 05, 1986.
- _____. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1.
- _____. *Aprender e ensinar com textos*. Aprender e ensinar com textos não-escolares. São Paulo: Cortez, 1997.
- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994.
- DARNTON, R. A Voz do Povo. *Folha de S. Paulo*. Caderno MAIS, p. 10-13. Mar. 2005.
- DELEUZE, G. GUATARRI, F. *O que é a filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *Enjeux*. 1996, p. 31-49. Tradução para o Português de Roxane H. R. Rojo. São Paulo, mimeo, 1996.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, n.2, p. 31-41.1996.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1988 (traduzido da 2ª edição francesa, 1972).
- ESTRELA, A. et al. *Avaliações em Educação*. Novas Perspectivas. Porto: Porto Ed., 1993.
- FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. Contexto: São Paulo, 1994.
- FARIA, M. A. *O jornal na escola*. São Paulo: contexto, 1994.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educ. Soc.* [online], vol.23, n.81, p. 21-47. 2002.
- FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. (Orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERNANDES, D. Avaliações, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In BARBOSA. R. L. L. (Org.). *Formação de Educadores: artes e técnicas ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 15-36.
- _____. A perspectiva biográfica e a formação inicial de professores de matemática. Reflexões a partir de quatro casos. In: NIETO, L.; JIMÈNEZ, V. (Coords.). *La formación del profesorado de ciencias y matemática en España e Portugal*. Badajoz: Departamento de Didáctica de las Experimentales y de Las Matemáticas de la Universidad de Extremadura. España. 1995.
- _____. Investigação de conhecimentos e pensamentos de futuros professores a partir das suas biografias: discussões preliminares de quatro casos. In: MOURÃO, A. P. e AL (Orgs.). *Actas do V Seminário de investigación em educação matemática*. Lisboa: AP, 1995, p. 181-194.
- FIORIN, J. L. *A internet vai acabar com a língua portuguesa?* Texto Livre, v. 1, p. 1-8, 2008.

- _____. Considerações em torno do projeto de lei de defesa, proteção, promoção e uso do idioma. *ABRALIN* (Curitiba), Fortaleza, v. 25, p. 107-119, 2000.
- _____. *Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação*. Niterói: UFF Campus Gragoatá. v. 2, p. 5-27, 1997.
- _____. Sobre a tipologia dos discursos. *ABRALIN* (Curitiba), Campinas, v. 10, p. 139-145, 1991.
- _____. Semiótica da cultura. *Caderno de Textos*, João Pessoa: UFPB, v. 2, p. 21-29, 1986.
- _____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. (Platão). *Para entender o texto: leitura e redação*. 22. ed. São Paulo: Ática, 2007. v. 1. 432 p.
- FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M.K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 41-59.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. O que é Iluminismo. In: *O dossier*. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984, p. 103-112.
- FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos* n.22. Campinas: Unicamp, 1992.
- _____. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- _____. *Gramática e criatividade*. São Paulo: SEE/CENP, 1988.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969/1978.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 23, n° 80, p. 137-168, 2002.
- FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. 50. ed. São Paulo: Global, 2005.
- FROM, E. Prefácio In. NEILL, A. S. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Ibrasa, 1973.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Vega, 1972.
- Educação e Linguagem. Leitura. *Teoria & Prática*. Campinas: UNICAMP. v.12, p. 37-39, 1989.
- _____. Ensino de gramática x reflexão sobre a linguagem. *Dois Pontos*, v. II, n. 15, p. 11-14, 1993.

- _____. A produção do texto escolar: processos e produtos. *Linha D'Água: Associações dos Professores de Língua e Literatura*, p. 4, 1995.
- _____. *Autenticidade x artificialidade no ensino de línguas*. Campinas: ALB/Mercado Aberto, 1994. v. 13.
- _____. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Quaestio*. Revista de Estudos de Educação, Sorocaba: UNISO. v. 2, p. 9-20, 2000.
- _____. A gramática na escola. *Discutindo Língua Portuguesa*, v. 1, p. 28-33, 2006.
- _____. Texto e discurso: questões epistemológicas para a Linguística. In: FIGUEIREDO M. F.; MENDONÇA, M. C.; ABRIATA, V. L. R. (Orgs.). *Sentidos em movimento: identidade e argumentação*. Franca: Editora da Unifran, v. 3, p. 149-158, 2008.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GHIRALDELLI JR, P. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez. 2008.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GOMES, A. Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português: língua materna. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Universidade do Minho, p. 45-9, 1990.
- GRAMISCI, A. *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUEDES, P. C. *A formação do professor de português*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.
- GUIMARÃES, M. F. *A Fidelidade à origem: o desenvolvimento de uma professora de matemática*. Lisboa: Edições Colibri, 2005.
- HALBWACHS, M. Memória coletiva e memória histórica. In *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HENRIQUES, J. N. Professores de Língua Portuguesa. *Escola democrática*. Lisboa. Ano IV, n.4. Jan. 1984a, p. 23-25.
- _____. Professores de Língua Portuguesa. *Escola democrática*. Lisboa. Ano IV, n.5. p. 7-9, abr. 1984b.
- ILARI, R. *A linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- INCONTRI, D. Multimídia na educação. *Comunicação e Educação*, n. 7. São Paulo: USP/Moderna, 1996.

- JESUS, C. A. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 1995.
- JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB. 2006.
- KANT, I. Resposta à Pergunta: Que é <<Esclarecimento>>? [<<Aufklärung>>]. [s/d].
- KATO, M. A. Mudança de ordem e gramaticalização na evolução das estruturas de foco no Português Brasileiro. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 38, p. 375-385, 2009.
- _____. *O aprendizado da leitura*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KATO, M.; TARALLO, F.; RIBEIRO, N. *Aspectos psicolinguísticos e sócio-linguísticos da alfabetização*. Campinas: Pontes, 1998.
- KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. B.; TERZI, S. B. A Self-Correcting Reading Method. *Ensaio de linguística*. Belo Horizonte: UFMG. v. 5, p. 9-24, 1981.
- KLEIMAN, A. B. Leitura e Legibilidade: reflexões sobre o livro didático. *Cadernos PUC-SP*, São Paulo: PUCSP, v. 17, n. 4, p. 79-104, 1984.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. Vinte anos da pesquisa sobre a leitura. In: ROSING, T. M. K. (Org.). *Jornadas Literárias de Passo Fundo. Vinte Anos de História*. Passo Fundo: UPF, v. 3, p. 19-24, 2001.
- _____. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- _____. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.
- _____. *Leitura. Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. *Revista de Estudos da Linguagem*. Campinas. v. 16, p. 200-213, 2008.
- _____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. v. 1.

- _____. Aspectos argumentativos do texto e o processo de leitura. *Cadernos PUC SP*, São Paulo: PUC-SP. v. 26, p. 41-48, 1987.
- _____. A construção de objetos de discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*, Caracas, v. 2, n. 1, p. 7-27, 2003.
- KOCH, I. C. V. Linguística e didática: perspectivas atuais. *Vidya*, Santa Maria, v. 21, n. 37, p. 9-24, 2003.
- _____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992 e 1998.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *A coerência textual*. Sentido e compreensão do texto. Fatores de coerência textual. Tipologia de textos: 2º grau e vestibular. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *A coesão textual*. Mecanismos de constituição textual. A organização do texto. Fenômenos da linguagem. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 529-541, 1991.
- KOCH, I. C. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia-MG, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.
- KOCH, I. C. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. C. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, I. C. V.; FÁVERO L. L. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão [et. al.]. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.
- LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*. Porto Alegre: PUC-RS, set a dez. 2005. Ano XXVIII, v.57, n.3.p.371-389.
- LEME, V. (Dora Lice). *O calvário de uma professora*. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz. 1928.
- LERNER, D. ¿Es Posible Leer en la Escuela? Paper da conferência proferida no 2º Congresso Nacional de Leitura, Bogotá, maio de 1995.

- LERNER, D.; PIZANI, A. P. Capacitação em serviço e mudança na proposta didática vigente. Apresentação no Encontro de Especialistas - C.E.R.L.A.L. *Projeto Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores*. Bogotá, out.1993.
- _____. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Reflexiones sobre la Propuesta Pedagógica Construtivista. Ministerio de Educación; Dirección de Educación Especial. Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial; Editorial Kapelusz Venezolana; 1990.
- LOBO, A. S. A.A.A. *Aprendizagem Assistida pela Avaliação: um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Porto: Porto Editora, 1998.
- LOBO, A. S. A.A.A et al. *O Ensino e a aprendizagem de Português na transição do Milênio*. Lisboa, APP. [s/d].
- LOPES, M.I.V.; BORELLI, S.H.S.; RESENDE, V.R. *Vivendo a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus, 2002.
- _____. Pesquisa de recepção e educação para os meios. *Comunicação e Educação*, n. 6. São Paulo: USP/Moderna, 1996.
- MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). São Paulo: PUC-SP, 1995.
- MACHADO, I. A. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- _____. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.
- MACLEAN, R. Language education, thematic studies and classroom learning: a bakhtinian view. *Language and Education*, v. 8, n. 4, 1994.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- MARCHELLI, P. S. As minorias alfabetizadas no final do período colonial e sua transição para o império: um estudo sobre a história social e educação no Brasil. *Educação Unisinos (on line)*, v.10 n.3, p. 187-200, set./dez. 2006.
- MARCUSCHI, L. A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília: UNB. v. 7, n. 5, p. 7-33, 2004.
- _____. A questão do suporte dos gêneros textuais. DLCV: Língua, linguística e literatura, João Pessoa: UFPB, v. I, n.1, p.9-40, 2003.
- MARCUSCHI, L; KOCH, I. Os segredos do texto. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 44, p. 11-17, 2003.

- MARCUSCHI, L. A. Aspectos problemáticos numa semântica lógica para línguas naturais. *Revista de estudos universitários*, Recife: UFPE, v. 7, p. 43-89, 1980.
- _____. *A. Linguagem e Classes Sociais*. Porto Alegre: Movimento, 1975. 84p.
- MARCUSCHI, L.; DIONISIO, A. P. (Orgs.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos Meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, J.; MUNHOZ, S (Coords.). *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo, 1992.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. . *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MATOS, O. C. F. *Filosofia: a política da razão*. São Paulo: Scipione, 1997.
- MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de Português para o ensino médio. Primeira versão preliminar. Belo Horizonte: 1997.
- _____. Conteúdos básicos para o ensino de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: 1994.
- _____. 3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação. Belo Horizonte: 1996.
- MONTSERRAT, R.; GRYNER, H. *Língua, cultura e desenvolvimento*. Brasília: Editora Brasília. 1974.
- MORAIS, A. G. Escribir como se debe. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- MOIRAND, S. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette: Paris, s/d.
- MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, n. 2. São Paulo: USP/Moderna, 1995.
- MORRISON, J. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.
- MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2001.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, M. H. M. *Quem comanda o espetáculo da linguagem?* *Língua Portuguesa*, v. 28, p. 42-44, 2008.

- NEVES, M. H. M. Ensino de gramática: descrição e uso. (Resenha). *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 24, p. 131-133, 2008.
- _____. O uso linguístico e a noção de certo e de errado. . *Estudos Linguísticos* (São Paulo), v. XXXI, 2002.
- _____. *Descrição do português e ensino*. Araraquara; Corpo e voz. 1997.
- _____. *Que gramática estudar na escola?*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. O ensino de português em São Paulo. In: OLIVEIRA, M. (Org.). *Língua portuguesa em São Paulo: 450 anos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, v. 1, p. 167-184.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História, a problemática dos lugares. Projeto História: São Paulo. *Revista do Programa de pós-graduação em História*, n. 10, Dez. 1993
- NÓVOA, A. *Evidentemente*. História da educação. Lisboa: Ed. ASA. 2005.
- ORLANDI, E. P. (org.). *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu..* São Paulo: Ática, 1983.
- OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: *Trajetórias e perspectivas na formação de educadores*. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 61-78.
- PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência e ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. (Orgs.). *Alternativas do Ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB. 2006, p.41-60.
- _____. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (Orgs.). *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. Tradução Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes pedagógicos)
- POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. In: *Estudos históricos: memória*. Rio de Janeiro: Vol. 2, N° 3, 1989.
- POSSENTI, S. *Por Que (Não) Ensinar Gramática Na Escola*. Mercado das Letras, 1996.

- _____. Resenha de *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. In: POSSENTI, S. (Org.). *DELTA*. 2. ed. São Paulo: PUC, setor de publicações, 1987, v. 3, p. 253-260.
- RIBEIRO, J. da S. *Métodos e técnicas em investigação em Antropologia*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.
- PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Entrevista com François Dubet. Tradução Inês Rosa Bueno. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 - Mai/Jun/Jul/Ago 1997 e n. 6 - Set/Out/Nov/Dez 1997.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, n. 68/especial, p. 109-125, 1999.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- PRADO Jr, C. *Evolução política do Brasil*. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. (Orgs.). *Sociolinguística interacional. Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- RODRÍGUEZ, M. H. .Hablar en la escuela: Para qué?... Como? In: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura da International Reading Association (IRA)*, ano XVI, n.3, set./1995.
- ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 1-25, 2008.
- _____. *Efeitos das narrativas na constituição do sujeito e da linguagem*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUC-RS/CEAAL, v. 33, n. 2, p. 175-181, 1998.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Campinas: DLA/IEL/Unicamp. 1996.
- _____. *O desenvolvimento da narrativa escrita: fazer pão e encaixar*. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC-SP, 1989.
- _____. Metacognição e produção de textos: o que as crianças sabem sobre os textos que escrevem? *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, n.17, p. 39-56. São Paulo. ABPP, 1989.
- ROJO, R. H. R.; BRAIT, B. *Gêneros: Artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Pueri Domus, 2001.
- ROJO, R. H. R.. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, 1o grau*. São Paulo: 1988.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. DOT/NAE. Regimento em ação, *caderno3*. São Paulo: 1992.
- _____. Visão de área de Língua Portuguesa. São Paulo: 1991.
- _____. Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo, 1984.
- SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.
- SCHNEUWLY, B. *La enseñanza del language oral y la lectoescritura en la perspectiva sociocultural*. São Paulo: 1997 (mimeo.).
- _____. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. *Les Interactions Lecture-Écriture*, Suíça: Peter Lang, p. 155-173. 1993.
- SCHNEUWLY, B et al. O oral se ensina. In: *O ensino da língua oral na escola*. Coletânea divulgada por ocasião de seminário realizado pelo autor em São Paulo, 1997.
- SCHNEUWLY, B et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SHAFF, A. *Linguagem e pensamento*. Coimbra: Almedina, 1971.
- SIGNORINI, I. Como se vêem professores e alunos de português. *Leitura teoria e prática*. Campinas: ALB. Ano II. n. 9. 1992, p. 63-75.
- SILVA, E. T. (Org.). *O jornal na vida do professor e no trabalho docente*. São Paulo: Global, 2008.
- SILVA, E. T. *O bibliotecário e a análise dos Problemas de Leitura*. 1. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1978.
- SMOLKA, A. L.; GÓES, C. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação AEC*, n. 101. Campinas: IEL/Unicamp, 1996.
- SOARES, M. et al. Relatório de avaliação dos livros didáticos de Português de 1a a 4a série. In: *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos de 1a a 4a série*. FAE/MEC, 1994.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- SOARES, M. B. Aprendizagem de Língua Materna: problemas e perspectivas. Belo Horizonte: Ed. Em Aberto, v. 2, n. 12, p. 1-15, 1983.

- _____. A Redação no Vestibular. *Cadernos de pesquisa*, n. 24, p. 53-56, 1978.
- _____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. *Letramento-um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB. 2006.
- SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem programática*. Campinas: Papirus, 1995.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática. 1997.
- TATIT, L. *A canção*. São Paulo: Atual, 1986.
- TASCA, M. (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994.
- TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.
- TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Orgs.). *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995.
- TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- TFOUNI, L. V. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- VIEIRA, C. R.; RELVAS, A. P. *A(s) vida(s) do professor: escola e família*. Coimbra: Quarteto Editora. 2003.
- VILELA, M. O léxico do Português: perspectivação geral. In: *Filologia e linguística portuguesa*, 1. São Paulo: Humanitas Publicações . FFLCH-USP, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução J. Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Tradução J. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WELLS, G. Condiciones para una alfabetización total. In: *Cuadernos de Pedagogía*, 1991.
- WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 21, n° 70, p. 129-155, 2000.
- ZILBERMAN, R. A leitura no mundo digital. *Signo* (UNISC. Online), v. 34, p. 22-32, 2009.
- _____. Literatura brasileira, leitura e gênero. *Boletín Galego de Literatura*, v. 36-27, p. 199-212, 2008.

_____. Questões de história da leitura. Escritores e público em intercâmbios pouco recíprocos. *Sociopoética* (UEPB), v. 1, p. 101-107, 2007.

_____. Leitura e produção de conhecimento. *Itinerários* (UNESP), Araraquara, v. 17-18, p. 21-34, 2001.

_____. A universidade, o curso de letras e o ensino da literatura. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 177-183, 1985.

_____. *Literatura Infantil: livro, leitura, leitor*. Styllus (Belo Horizonte), São José do Rio Preto, v. 74, p. 1-44, 1982.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2001. v. 1.

_____. Leitura na escola - Parte II: A Missão. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, v. 1, p. 9-15.

_____. A lição dos leitores. In: *Programa Nacional de Incentivo à Leitura: Casa da Leitura*. (Org.). Cursos da Casa da Leitura, 2. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009, v. 1, p. 85-90.

ZILBERMAN, R. De Gutenberg à globalização: o livro como resistência e mercadoria no Brasil. In: VASCONCELOS, M. L. B. (Org.). *Primeira Bienal do Livro de Goiás*. Goiania: AGEPEL; Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005, v. 1, p. 99-124.

ZILBERMAN, R.; MOREIRA, M. E. *O Berço do Cânone*. 1. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

ZILBERMAN, R. Em busca da criança leitora. In: NEVES, M. S.; LÔBO, Y. L.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Loyola; Editora PUC Rio, 2001, v. 1, p. 175-188.

_____. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA A. A.G.; GALVÃO, A. M. O. (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 71-87.

Site consultados

CEIA, C. A decadência do Português no ensino secundário, seguida da falência da formação de professores. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. 2008. p. 1-7. [Http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/educacao/exames-portugues.mfm.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/educacao/exames-portugues.mfm.pdf). Acesso em: 1 nov. 2009.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm

<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003> Acesso em: 5 ago. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302002008100003.

MOGARRO, M. J. *História da educação e formação de professores em Portugal (1862-1930)*. Uberlândia. UFU. 2006, p. 320-333.

<Http://www.faced.ufu.br/coluphe06/anais/arquivos/27mariahjoaomogarro.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2009.

PAGNI, P. A. As possibilidades de uma educação para a emancipação no presente: considerações a partir de Foucault e Adorno. In: *Revista Sul Americana de Filosofia e Educação*.(www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/index.php?Url=textos/artigos_pedropagni.html).

Preparação da implementação do novo programa de Português do Ensino Básico: <http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PreparacaoimplementacaoPPEB.aspx>

Seminário Programas de Português do Ensino Básico – Revisão: http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario_PPEB/Sinopse_seminario.pdf.

Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa: <http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/posicaodosdocentesSeminario.pdf>

Conferência e Seminários:

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/ConferenciaeSeminarios.aspx>

Processo de revisão dos programas de Língua Portuguesa para o ensino básico:

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/RevisaodosprogramasdeLPEB.aspx>

Língua Portuguesa:

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/default.aspx>

Arquivo Revista *Noesis*:

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/revista_noesis/Paginas/Arquivo.aspx

Revista *Noesis*:

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/revista_noesis/Paginas/default.aspx

Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP):

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

Ministério da Educação de Portugal: <http://www.min-edu.pt/np3/171>

ANEXO

Roteiro de Entrevistas

- 1) Onde você nasceu? Era zona rural ou zona urbana?
- 2) Em que faixa etária se encontra?
- 3) Como você se vê como ex-aluna do Ensino Fundamental e Médio? Como você vê aquela escola?
- 4) Se lembra de algum professor que te chamou mais a atenção ou que te marcou de alguma forma?
- 5) Esse tempo escolar te remete a algum fato ou situação histórica do país, da sua cidade, da sua família ou de você mesmo(a)?
- 6) Como foi a sua passagem do Ensino fundamental e médio para o superior? Que motivos te levaram até a faculdade? Porque escolheu fazer Letras?
- 7) O que tem a dizer dessa época? Algum professor ou leitura que tenham te indicado te marcou de alguma forma?
- 8) Faz algum curso atualmente ou fez algum depois da faculdade?
- 9) O que foi fazer licenciatura para você? As disciplinas da licenciatura agregaram alguma coisa à sua prática?
- 10) A sua prática em sala de aula teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área de Educação, pela Secretaria, pela coordenação da escola, por algum professor que você teve e era muito bom ou você mesmo(a) criou seu próprio método?
- 11) O que sua família dizia sobre o fato de você ter escolhido ser professora? Foi escolha mesmo?
- 12) O que você lia durante o Ensino Fundamental e Médio? Antes disso se lembra de suas primeiras leituras? E na faculdade o que lia? O que lê hoje?
- 13) O que você mais gosta de ler: romance, teatro, poesia, novela, jornal, revista, propaganda? Por que?
- 14) O que você pode falar sobre leitura? O que é o ato de ler para você?
- 15) Como você fala de leitura para seus alunos?
- 16) Você deixa que ele se desenvolva sozinho a leitura ou oferece alguns passos para conduzir a leitura dele? Caso o ajude, quais são os procedimentos?

- 17) Você acha que o seu processo de aquisição da leitura foi semelhante ao dos seus alunos?
- 18) Você acha que a interpretação da telenovela, de um filme, de uma conversa entre duas pessoas e de uma propaganda podem ser consideradas leitura? Por quê?
- 19) Do começo de sua carreira até agora o que você observa sobre seu aluno leitor?
- 20) Como ensina leitura?
- 21) O que pensa quando observa sua sala de aula? Como vê seus alunos? Como se processa uma aula do começo ao fim? Qual é a rotina?
- 22) Como vê a escola de dentro da sua classe? Como vê a escola quando anda pelo prédio? Gosta das atividades que a escola realiza? Como as vê?
- 23) O que faz desde a hora que entra a te a hora que sai da escola? Relata isso.
- 24) Leva muita coisa da escola para casa ou conseguiu dar conta de tudo aqui mesmo?
- 25) Como se vê como professor (a) de língua materna? O que te motiva estar aqui?