

# AUTONOMIA DO EXERCÍCIO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DO CONHECIMENTO DE SI COMO PROFISSIONAL DOCENTE

## AUTONOMY OF THE TEACHING EXERCISE: REFLECTIONS ABOUT HIMSELF KNOWLEDGE AS TEACHING PROFESSIONAL

Célia Zeri de Oliveira <sup>1</sup>

Professora Ensino/Aprendizagem de Línguas – UFPA – Doutora <sup>1</sup>  
em Linguística Aplicada. E-mail: celia.zeri@gmail.com

**Resumo:** A proposta deste artigo é de refletir acerca da construção da identidade docente e da busca da autonomia para os professores em formação ou recém-licenciados em Letras, num contexto em que os cursos de formação em licenciatura não têm alcançado a meta de realizar a interação constante entre a teoria e a prática pedagógica, apresentando, desse modo, algumas lacunas quanto à efetivação das competências docentes no que se refere à autonomia do professor para o exercício efetivo do magistério. O conceito de autoria que fundamenta essa reflexão teórico-prática encontra-se respaldado em Contreras (2002), entendido como a chave para a compreensão dos problemas específicos do trabalho educativo, adentrando pelas dimensões do desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, isto é, faz a descrição do processo de construção de competências pelo profissional de Letras numa abordagem qualitativa que leva em consideração a interpretação de dados coletados dos sujeitos de pesquisa (os alunos do curso de licenciatura em Letras), com os procedimentos do estudo de caso por meio da técnica da análise interpretativa dos relatórios de estágio supervisionado em língua portuguesa e literaturas.  
**Palavras-chave:** Autonomia; Reflexão; Identidade Docente.

**Abstract:** The purpose of this article is to reflect about the construction of teacher identity and the search of autonomy for teachers licensed or recent graduates in Language, in a context in which the faculty have not achieved the goal to achieve a constant interaction between theory and pedagogical practice, presenting, in this way, some shortcomings regarding the realization of skills teachers in relation to the teacher's autonomy for the effective exercise of the magisterium. The concept of authorship that underlies this reflection theory-practice is supported by Contreras (2002), understood as the key to the understanding of the specific problems of educational work, entering by the dimensions of the development of essential qualities of educational practice. It is a study of an ethnographic nature, it does the description of the process of construction of competences by the professional of languages in a qualitative approach that takes into account the interpretation of data collected from subjects of research (students of the faculty degree in Language), with the procedures of the case study by the technique of interpretative analysis of the reports of supervised internship in Portuguese language and literature.

**Key-words:** Autonomy; Reflection; Teaching Identity.

## Introdução

Em tempos de crise exige-se que profissionais submetam-se às condições de sobrevivência extrema e encontrem saídas para a problemática revelada num contexto social em que as competências para a vivência em sociedade são requeridas, ao mesmo tempo em que as adversidades trazidas pelas exigências de firmar-se profissionalmente num mercado de trabalho esgotado por conceitos ideológicos construídos ao longo do processo histórico e mantido pelos próprios discursos de linguagem dos que dela participam, nesse contexto que traz incertezas e atos imponderados, pergunta-se, assim, qual o papel educacional destinado ao profissional docente e como manter seu profissionalismo em um período sócio-econômico-educacional cada vez mais exigente e inconstante.

De acordo com o grande visionário Paulo Freire (2002) o professor precisa ser idealista, porém é necessário que conjugue esse ser com o materialismo, para que possa chegar ao método dialético de ver-julgar-agir. Entretanto, no processo de formação profissional docente há que se indagar sobre quais meios pode-se incorporar todos os atributos que fazem do professor um profissional munido de habilidades e competências para lidar nas incertezas nesses tempos críticos da educação brasileira, fase essa em que perdeu-se a noção da abrangência acerca das funções sociais de cada um dentro das instituições solidificadas e estratificadas pelo processo sócio-histórico, e, de algum modo, consolidadas pelo uso constante dos discursos sociais.

Em outras palavras, a formação profissional deve cumprir a função de preparar o professor para o exercício intelectual crítico com o objetivo de dar conta de atender as necessidades reais no atual mundo tecnológico e globalizado. Esse profissional difere amplamente do professor que tornou-se apenas o cumpridor de tarefas em sala de aula, aquele que transformou-se proletário de um sistema que reproduzia modelos didáticos assemelhados com o ensino da escola tradicional ocorrido no século XIX, em que para o professor bastava cumprir as técnicas e normas de ensino, ou seja, o saber-fazer resumia-se nas atribuições de cumprir planos de ensino por outrem elaborados.

Nesse processo de qualificação profissional queremos refletir acerca da formação de professores da área de linguagem, em específico sobre o processo de qualificação para o ensino de língua portuguesa como língua materna, dando ênfase às competências necessárias para o ensino-aprendizagem dos gêneros do discurso como forma de comunicação e interação humana, ressaltando a importância do conhecimento dos gêneros textuais como materialização das formas de linguagem, mas sobretudo tendo a língua vernácula como base para a aprendizagem de todas as outras ciências que fazem parte da formação humana, para a integração dentro da nossa sociedade heterogênea e complexa, em que, muitas vezes, a escolha adequada do gênero do discurso pode servir de instrumento para a própria sobrevivência.

## O que é um autor: o protagonismo deve ser do professor ou do aluno?

De acordo com Bakhtin (2003 p.319) “um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear. Isso significa dizer que em sentido dialógico, os nossos discursos e aquilo que atribuímos ao nosso próprio pensamento, trata-se de múltiplas vozes que constituíram o sujeito, esse ser social que não se desassocia dos âmbitos cultural, social, histórico, etc. De fato, na teoria bakhtiniana de enunciação a palavra é tida como signo dialético e ideológico, e desse modo, o princípio dialógico liga à alteridade e aos discursos cotidianos que integrados traz um movimento de busca e de reconhecimento de si mesmo por intermédio das relações sociais.

O professor, nesse contexto de construção e reconstrução e do dialogismo que encerra em si, também traz para o bojo de suas atividades docentes as ideologias adquiridas nas interações sociais, e, nesse processo de construção de si como profissional docente, por vezes acaba por crer que há um protagonismo em sala de aula e que há aquele que ensina e o sujeito que aprende. Entretanto, é de consenso entre os educadores que esse sistema de ensino perdurou pelo século XIX e XX, porém nos tempos atuais em que os cidadãos têm mais acesso às informações e em que a consciência dos direitos de liberdade e igualdade e tornaram-se mais sensíveis, uma vez que não se tem aceitado uma educação repressora na qual o aluno é mero cumpridor de ordens do docente, o

protagonismo deve estar centrado no aluno e o ensino passa a ser mediado pelo professor.

Assim, a mediação pedagógica entra em cena em lugar do ensino enquadrado no modelo cartesiano das ciências em que haviam as ordens hierárquicas e o professor ocupava o posto mais elevado na escala de valores. Podemos dizer que a conformação desse modelo vigorou por muito tempo entre as instituições escolares, sendo sistematizada e aceita também pelas outras instituições sociais que sustentam os parâmetros de ensino-aprendizagem, em outras palavras, ao mesmo tempo que as organizações familiares, religiosas e políticas hierarquizadas permaneceram em voga na sociedade, manteve-se também esse “modelo de ensino”.

A mudança de paradigma desse professor-ensinador para o que denominamos mediador pedagógico trata, assim, da associação do professor e do aluno em busca de conhecimentos, ambos fazendo papéis distintos, porém com direito de exposição de opinião e aproveitamento das próprias experiências relevantes no meio em que socialmente interagem. A preocupação do docente não é mais em ser o célebre conhecedor de todos os saberes, é de direcionar as atividades de ensino aprendizagem, utilizando seus saberes docentes com o intuito de formar cidadãos participativos e capazes de viver em sociedade. De acordo com Masetto (2000) os professores mediadores encontram formas de

dialogar permanentemente; trocar experiências; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões (Masetto, 2000, p.145).

Nesse novo contexto é necessário que o professor desenvolva e utilize suas habilidades e competências docentes, ou, de acordo Nóvoa (2009), as disposições docentes, ou seja, a disposição para o conhecimento, para a cultura profissional, para o trato pedagógico e para o trabalho em equipe. O uso constante dos saberes docentes quer a conformação de práticas, para que sejam natural e regularmente materializadas no fazer pedagógico diário dentro das instituições de ensino. Além disso, a efetivação dessas atividades exige uma construção docente imprescindível, dos saberes reflexivos.

De acordo com Contreras, (2002),

é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficam subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração (Contreras, 2002, p. 106)

O professor, em uso de competências e habilidades docentes, ao realizar a mediação pedagógica transfere o protagonismo para o aluno, visto que este tem a meta de aprendizagem constante no período de formação em que se encontra, tendo o profissional docente como o mestre que irá auxiliá-lo a desenvolver-se plenamente em suas bases para o exercício vida em sociedade.

## **Gêneros discursivos- sob que viés se ensina a materialização da língua portuguesa**

O subtítulo da obra do professor Marcuschi (2008) intitulada Produção textual, análise de gêneros e compreensão diz “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. Sem contestar as palavras do ilustre linguista, quiséramos nós, professores e pesquisadores, que o excerto fosse verdadeiro, sem entrar no mérito da verdade e da verossimilhança (Reboul, 2000), que exercesse ao menos a presunção da verdade, pois temos testemunhado no contexto das práticas pedagógicas da Disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, em que os acadêmicos realizam pesquisa-ação nas escolas de ensino fundamental e médio, as práticas docentes de professores

calcados no ensino gramaticista e tradicional da linguagem, em que recortam dos textos clássicos e eruditos “pedaços de linguagem” como se fossem amostras reais dos eventos comunicativos com o objetivo de dar testemunhos do bom uso da língua vernácula.

Obviamente, o ensino e a aprendizagem de língua materna desdobrados em ações didáticas nas quais denominamos “tradicionais” são sustentadas por um balizamento teórico ao qual podemos chamar também de tradicional, isto é, sustentado com uma concepção de linguagem a que Travaglia (2006) denomina gramática normativa ou tradicional, quer dizer, tem-se a linguagem como expressão do pensamento, e, assim, as pessoas que não se expressam bem não o fazem porque não pensam logicamente. Nessa concepção, a expressão se constrói no interior da mente e sua exteriorização trata-se de apenas de uma espécie de tradução do bem pensar. Nesse caso, a enunciação é um ato monológico, individual, não sendo afetado pelo outro e nem mesmo pelas circunstâncias que constituem a situação social, o contexto.

Factualmente, o intuito é que realize o ensino de língua portuguesa ancorado na concepção de linguagem interacional (dialógica), em que de acordo com Koch e Elias (2006)

[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (Koch e Elias, 2006, p.10).

Para o professor que exerce o ensino-aprendizagem com eficácia, entretanto, não basta conhecer e ancorar-se na concepção de língua-linguagem, é necessário balizar o conhecimento acerca de gêneros sob a perspectiva da interação, ou seja, os gêneros como forma de ação social, e, assim, definir uma ou mais abordagens teóricas que indicarão a metodologia e os métodos que levem à apropriação do conhecimento da linguagem até os alunos., partindo, desse modo, da conceituação bakhtiniana de que os generosos gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, esses não chegam ao nosso conhecimento por meio de dicionários e gramáticas, mas na enunciação concreta que nós ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003).

Devido ao fato de o gênero ser a noção central na definição e no ensino de linguagem, faz-se necessário que se defina sob qual concepção teórica se ancoram as atividades de ensino-aprendizagem de línguas, por haver diferentes campos e elementos que dão sustentação para as atividades linguageiras, tanto nas ações sociais como nos estudos linguísticos e pesquisas acadêmicas. Meurer *et al* (2005), como exemplos, discorrem acerca de três abordagens para as análises e reflexões dos gêneros discursivos/textuais: sociossemióticas, sociorretóricas e sociodiscursivas.

Em se tratando de abordagens sociossemióticas temos como base o conceito de “estrutura potencial do gênero” ancorado por Hasan (1995), Halliday (1989) e Bernstein (1990), em que o argumento central da teorização fia-se na necessidade de analisar a linguagem como um sistema sociossemiótico, utilizados por Halliday com a linguística sistêmica funcional e em consonância com a teoria social de Bernstein, em que a linguagem é tomada como um sistema social que medeia a existência humana. Assim, integram texto e contexto como elementos obrigatórios para a análise dos sentidos e das interações sociais, tendo como variáveis de significação o campo, isto é, a natureza da prática social, a relação – a natureza da conexão entre os participantes e o modo- o meio utilizado para a transmissão da mensagem (MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2005).

Ainda nesta abordagem sociossemiótica os estudos e análises dos gêneros desenvolveram-se sob a perspectiva teleológica em que o gênero é um sistema estruturado em partes, isto é, como meios específicos para fins específicos, baseados nos estudos de Martin (1992) que considera o mundo como um sistema de relações entre meios e fins, tendo o gênero e qualquer outro sistema semiótico em um caráter mutável por tratar-se de um sistema aberto e sujeito às atividades humanas (VAN JUNIOR e LIMA-LOPES, 2005).

A linguística crítica de Fowler (1991) inclui os estudos de Fairclough sobre linguagem e poder e a análise do discurso desenvolvida por Pêcheux (1982), em que a abordagem sociossemiótica mantém-se na tarefa de estudar o discurso como um elemento construído e

constitutivo socialmente, tentando desvendar seus efeitos ideológicos e sua naturalização. Dá destaque à linguagem do jornal e a relação entre a linguagem e representação e conversação e consenso (IKEDA, 2005).

Nesses parâmetros, o gênero é tratado como recurso representacional por Kress (1989) em que os gêneros são tipos de textos que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, assim como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos nesses eventos. Afirma ainda que os gêneros textuais constituem uma espécie de inventário dos eventos sociais das instituições, e fazem isso ao expressarem aspectos convencionais das práticas sociais com diferentes graus de ritualização (BALOCCO, 2005).

A exemplo também da abordagem de gêneros sociosemiótica, as análises críticas de Fairclough (2001) caracterizam um universo teórico-metodológico com forte preocupação social derivada de enfoques multidisciplinares para o estudo da linguagem. Assim, o estudo das questões linguístico-discursivas pode revelar aspectos da vida social e ao analisar-se os textos criticamente há o interesse em questões e maneiras de representar a realidade. O conceito de gênero designa um conjunto de convenções relativamente estáveis e está ligado a um tipo de atividade socialmente aprovada, como por exemplo as conversas informais, a compra de produtos no comércio, dentre outros atos sociais (MEURER, 2005).

Dentre as abordagens sociorretóricas está a proposta de Swales (1990) em que o estudo e a análise de gêneros textuais devem ser vistos em seu contexto, e, assim, não podem ser compreendidos e interpretados somente por meio da análise de elementos linguísticos. A noção de gênero é o resultado do entrelaçamento de tradições de vários campos de estudos, tendo ele adotado sua posição eclética de gêneros. Na perspectiva de Swales pode-se balizar os estudos sob quatro campos distintos: a. com estudos de folclore, que faz uma investigação e classificação que permite arquivar os textos, subdividindo-os entre tipos ideais e textos reais; b. os estudos de gêneros textuais literários, que dão importância à permanência da forma e não a estabilidade relativa dos gêneros; c. os estudos sob a perspectiva da linguística; e por último, os estudos dos gêneros sob a perspectiva retórica em que o texto é categorizado como o elemento que recebe maior destaque no processo comunicativo (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005).

Sob a influência sociorretórica desenvolvem-se os estudos de Miller (1994) e Bazerman (1994) com o interesse pela natureza social do discurso, tendo chamado de nova retórica e associado ao ensino de estratégias de persuasão, em um movimento com preocupações pedagógicas sobre o ensino de composição e argumentação. Essa recuperação da retórica trouxe à discussão as noções de propósito e contexto, ambos importantes para o estudo de gêneros. O conceito de gênero como ação social toma como noções-chave a recorrência e a ação retórica, chegando ao que se categorizou como ação retórica tipificada (CARVALHO, 2005).

Por último, enquadra-se nas abordagens sociodiscursivas os gêneros do discurso na perspectiva dialógica bakhtiniana, as análises pragmático-textual de Adam (1999) a perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart (1996) e os gêneros do discurso como componente do arquivo por Maingueneau (1984). Na obra *Gêneros do Discurso Bakhtin* (1988) afirma que o uso da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos participantes de uma outra esfera da atividade humana, enunciado não se repete, pois que é um evento único, sendo esta a unidade real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso existe na forma de enunciados, assim, o estudo do enunciado como comunicação discursiva permite compreender de maneira mais concreta a natureza das unidades da língua. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1929) afirma que a língua é como signo ideológico, ou seja, a realidade fundamental da língua e seu modo de existência diz que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica da língua, nem mesmo pela atividade mental, seria ela, assim, construída pelo fenômeno da interação social realizada pela enunciação (RODRIGUES, 2005).

Seguindo a abordagem sociodiscursiva, a análise pragmático-textual de ADAM (1999) aproxima os quadros teóricos da linguística textual e da análise do discurso francesa, tomando o texto como objeto circundado e determinado pelo discurso. O campo da linguística textual é delimitado das práticas discursivas, localizando-se o gênero, o discurso e o interdiscurso. Nessas análises a sequência textual é vista como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como

recurso composicional dos vários gêneros, e o fato de ser linguisticamente estável possibilita a sua determinação (BONINI, 2005).

Para finalizar essa pequena demonstração das abordagens teóricas acerca dos estudos dos gêneros textuais/discursivos, apresentamos a perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart (2002), tendo Vygostsky como fonte de referência e com uma abordagem marxiana e dialética dos fenômenos psicológicos, favorecendo a reunificação da psicologia com as dimensões sociais da linguagem com os objetivos de compreender o funcionamento do pensamento consciente humano. Considera ainda que as atividades sociais e os produtos dessa atividade são o princípio das ações individuais, assim, seriam também as atividades o princípio de estudo de disciplinas como a sociologia e a linguística.

Contudo, dentre todas essas abordagens para o estudo e a ancoragem teórica para o desenvolvimento das ações didáticas para o ensino de língua portuguesa, há professores que ainda não fizeram as ressignificações de suas práticas, devendo, talvez para isso, repensar na própria formação profissional e ativar o conceito de professor reflexivo em busca da prática de ensino-aprendizagem que efetive de fato os atos enunciativos utilizados nos comunicações sociais pelos indivíduos.

### **Gêneros autobiográficos – o memorial como forma de reflexão acerca da formação docente**

O gênero autobiografia, em se tratando de uma ação discursiva, pode servir para diversas finalidades, de traduzir a si mesmo, de renascer por meio da meditação escrita, de pensar no processo de construção da própria formação profissional, ou de uma reflexão interna e psicológica sobre os elementos que constroem o *ethos* profissional docente. De acordo com Passeggi (2008) “autobiografar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos”, em que aparar significa aperfeiçoar-se, resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo, cuidar para que não caia. Ao classificar o gênero memorial, por uma questão hierárquica, não seria justo tomá-lo como um subgênero da autobiografia, mesmo que ambos partilhem algumas características comuns, uma vez que a autobiografia enquadra-se numa intencionalidade de narrar ou relatar a própria vida com a finalidade de destacar qualidades e adjetivos sublimados pelos atores sociais que encontram afinidades em seu enredo.

O memorial trata de descrever a formação intelectual e crítica de um profissional, neste caso em específico, do profissional docente. Busca, entretanto, compreender por meio de memórias como se dá o processo de formação de competências do profissional, suas formas de agir e pensar ancoradas em ideologias dominantes que constituem socialmente o conceito de “professor”, já que para a linha de análise discursiva seguida por Foucault (1969) toda formulação memorial possui no seu domínio a associação a outras formulações às quais repete, refuta, transforma e às vezes, nega.

De fato, as memórias precisam ser registradas sob forma escrita, tendo em vista que a modalidade oral da língua tende a levar ao esquecimento mais cedo, e também porque por meio do registro escrito o autor é capaz de relatar várias abordagens acerca de si, a história, a psicológica, a discursiva, a psicanalítica, a construtivista, dentre outras. Importante dizer também que o memorial é uma forma de reencontrar os fatos marcantes que construíram o profissional memorializado, e que para os interlocutores trata-se de um olhar sob perspectivas e fatos constitutivos do agir docente, trazendo reflexões para si e para os outros, os que leem suas memórias.

Nesse contexto, tomamos como conceito fundamental para as análises das práticas docentes dos professores em formação a abordagem discursiva dos memoriais, de acordo com Coracini (2011) o sujeito reatualiza em seu discurso e em suas experiências vivenciadas a existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, em que o sentido é construído na historicidade que marca a relação do homem com a linguagem.

Assim, falar de memórias docentes é traduzir interdiscursos, segundo a teórica de Pêcheux (1988) o interdiscurso define o dizível, remetendo o sujeito a uma filiação de dizeres outros, e esse interdiscurso manifesta-se na superfície linguística sob forma de heterogeneidade representada, que remete a outros discursos para depois entrelaçarem-se e constituir a trama da textualidade que irá se apresentar como uma unidade de sentido (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Nessa perspectiva, os memoriais docentes registrados neste texto servem para problematizar a construção do sujeito-professor, tendo como princípio a articulação entre os gênero memorial como prática discursiva e o sujeito, com o objetivo de compreender como as identidades de professores de língua portuguesa são construídas e legitimadas por meio das representações sociais do eu-docente.

## **Análises dos memoriais – dialogismo com os professores em formação**

Essas construções discursivas foram obtidas a partir dos relatos de experiência docente dos professores matriculados e cursando Licenciatura em Letras por um dos programas de formação de professores de educação básica ofertados pelo Ministério da Educação em parceria com universidades públicas. Para o ingresso nessa graduação os candidatos devem cumprir a exigência de atuar no ensino básico de língua portuguesa, visando dar formação específica para o ensino de língua materna para aqueles que já exercem a docência, no entanto, sem habilitação para esse exercício ou com habilitação em outra área do conhecimento, quer dizer, outra licenciatura.

Assim, esses discursos fazem parte do *ethos* docente de alunos-professores que estão em fase final da formação em Licenciatura em Letras, os excertos foram retirados dos relatos de experiência docente em fase de estágio supervisionado de língua portuguesa, o Estágio III, voltado para o público alvo de ensino fundamental II e médio. O relato de experiência docente é parte da exigência para a integralização da disciplina de Estágio Supervisionado, desse modo, é solicitada dos alunos como uma das avaliações ao longo do semestre.

Os discursos foram retirados integralmente dos relatórios, sem correção da formação textual nas dimensões global ou nos aspectos de construção textual, mesmo quando ocorrem problemas de escrita como coesão e coerência textual, pois esses desvios das normas de textualização dão margem para a predição quanto ao conhecimento construído pelos professores de língua portuguesa no decorrer do curso de formação profissional docente.

Para identificação dos informantes para as análises utilizamos duas letras do alfabeto, que não necessariamente referem às letras iniciais de seus nomes, e assim, o processo de análise de dados foi realizado pela interpretação discursiva, ou seja, os textos dos informantes foram transformados em discursos, entendendo o texto como uma produção formal resultante de escolhas e articulações feitas pelo produtor, amparado pelos recursos do sistema linguístico e discurso, o texto que se discursiviza na medida em que seu analista busca as intenções não explicitadas, a ideologia que move o autor na elaboração do texto (GUIMARÃES, 2009).

Assim, os textos dos professores informantes foram analisados como unidades de sentido e constituinte da compreensão da formação da autonomia no exercício docente, em outras palavras, foram feitas inferências acerca da construção da autonomia profissional docente pelo viés da leitura de memoriais na formação do curso de Licenciatura em Letras.

Informante 1:

*D.M.: “após a experiência obtida em sala de aula é necessário enfatizar os eixos de leitura, produção de textos escritos, oralidade, participação familiar em busca de pesquisa e análise linguística”.*

Neste texto a professora demonstra as incertezas quanto ao conhecimento de concepções de leitura, escrita e modalidade oral da língua, pois ao adicionar a fala “participação familiar” perde o silogismo do parágrafo denotando, desse modo, pouca fundamentação em suas ações didáticas.

Informante 2:

*J.C.: após este trabalho de escrita e oralidade observei que é preciso saber planejar, ter um projeto objetivo, saber o que deve fazer, e, durante as atividades que desenvolvi em sala de aula, pude compreender que aquelas crianças precisavam de atividades pedagógicas lúdicas que trabalhassem não somente a mente da criança mas sim o corpo todo”.*

No excerto acima não é possível encontrar uma definição clara do projeto de ensino, o

professor parece usar as atividades de leitura e escrita sem arcabouço teórico que dê sustentação para suas práticas docentes, acredita, assim, que as atividades educativas lúdicas darão conta de fazer o processo de letramento dos alunos.

Informante 3:

*A.L. “ao realizar essa atividade de registrar aqui minha prática, foi possível fazer uma reflexão sobre o trabalho realizado com o gênero textual rótulos e dos estudos durante o curso de Letras, foi possível perceber que houve uma considerável contribuição do curso à minha prática docente, uma vez que o curso abre um leque de informações e métodos, em que estes possam ser postos em prática”.*

Nas análises dessa argumentação podemos inferir que a professora-autora ainda não difere conhecimento de informação, elementos essenciais para o ensino de língua materna ou de qualquer outra disciplina nas escolas do ensino básico. Parece haver um conflito de conceituação entre abordagens de ensino, metodologias e métodos, mesmo com a própria afirmação de que o curso de Letras contribuiu para a sua prática docente.

Informante 4:

*M.M. “este relato trouxe considerações relevantes que mostraram a importância da música e de seus benefícios para as crianças, os dados apresentados foram frutos de um processo de possibilidades de diálogo com os dados obtidos e abordados sobre a música em sala de aula, possibilitando trabalhar a leitura, a escrita e o lúdico brincando, levando o aluno a sentir e expressar os seus sentimentos”.*

As argumentações da professora levam-nos a inferir que há um sério problema quanto ao objeto de ensino de língua portuguesa, por vezes há uma alternância de papéis entre a docente de língua portuguesa com a função de proporcionar ao aluno o conhecimento de gêneros para que eles possa interagir socialmente e a profissão de psicólogo, em que o aluno deve expressar sentimentos como uma forma de terapia. Além disso, a escrita faz um paralelismo semântico entre leitura, escrita e lúdico, tratando ambos como objeto de ensino de língua materna, sempre com a preocupação de ensinar “brincando” e não de ensinar efetivamente os recursos de expressividade dos gêneros textuais.

Informante 5:

*A.L. “ao término desse trabalho é possível afirmar que a leitura e a escrita são de suma importância para a aprendizagem da criança, na construção de leitores críticos e atuantes no meio social”.*

Nesse discurso observamos que há preocupação da professora com a formação de leitores críticos, entretanto, não foram escritas atividades de ensino-aprendizagem de visassem desenvolver essa competência, além disso, dizer que leitura e escrita são de suma importância para a aprendizagem não parecem levar à discussão do ensino dessas habilidades, demonstrando que falta suporte teórico para dar embasamento à prática pedagógica e para desenvolver a autonomia docente.

Informante 6:

*A.E. “relatei a contribuição do curso de Letras em minha prática docente e a sua importância para deixar minhas aulas dinamizadas e prazerosas”.*

A argumentação relata a importância do curso de Letras em deixar as aulas “dinamizadas e prazerosas”, no entanto, não parece demonstrar grande conhecimento das abordagens teóricas quanto ao ensino de língua portuguesa como língua materna, ou mesmo a importância em se ensinar os gêneros de comunicação para as interações reais dos alunos, uma vez que isso não é relatado pela professora-aluna.



Informante 7:

L.F. *“foi possível analisar até que ponto o hábito de escrita não é tido como um ato prazeroso para a formação do educando. É importante lembrar que, para a escola formar bons escritores é preciso capacitar os educandos. E para que isso aconteça é indispensável que o professor seja um escritor competente, dominador de estratégias de trabalho”.*

As análises dos “não ditos” induzem-nos a classificar a aluna-professora com poucas competências para o ensino de escrita para os alunos, uma vez que tem a escrita apenas como ato prazeroso, sem tratar das necessidades de letramento na modalidade escrita da língua portuguesa.

Informante 8:

Z.S. *“Vejo ainda que na faculdade somos muito cobrados na produção de textos científicos e, por isso essas disciplinas não tem nos preparado como o esperado pelo curso e pelas minhas expectativas. E quando nos deparamos com a realidade, ou seja, com a prática em sala de aula, sentimos a necessidade desta preparação na utilização de métodos diferenciados e estratégias de ensino que venha contribuir na formação desse alunado”.*

Esta professora-aluna atribui à instituição formadora a culpabilização pela formação deficitária de professores, entretanto, ao escrever demonstra claro falta de comprometimento com a própria aprendizagem, uma vez que o texto acima insere problemas quanto à textualização, como por exemplo a falta de concordância entre os sujeitos e os verbos e a pontuação. Há ainda um conflito quanto às disciplinas que são parte da profissionalização do ensino e o uso de língua materna, tendo demonstrado poucas competências ao realizar a modalidade escrita de língua portuguesa.

Informante 9:

N.R. *“um dos pontos negativos é o pouco tempo em que acontece as disciplinas, pois muito mais conhecimento poderíamos obter se o tempo fosse maior. E ainda, por mais que queiramos nos dedicar a aprender com mais afinco, quando cada etapa vai chegando ao fim, já estamos muito cansados com o retorno para a sala de aula e com ações que precisam ser realizadas para acontecer esse retorno”.*

De fato, a questão tempo para a aprendizagem é primordial para a formação docente, pois o amadurecimento de ideias, de teorias, a elaboração de práticas pedagógicas são preciosíssimas para dar ao professor autonomia e para desenvolver suas habilidades docentes. Contudo, não se pode dizer que o tempo de formação de outras graduações sejam maiores do que as licenciaturas, talvez, devesse haver um pouco mais de disciplina para os estudos por parte dos próprios estudantes em fase de formação docente, há que se encontrar num calendário holístico o tempo para ler, para buscar novos balizamentos teóricos, para escrever e aperfeiçoar-se, pois não há o relato do se durante o tempo que retorna para sala de aula, ou seja, quando não tem aulas, se há tempo dedicado aos estudos.

Informante 10:

M.R. *“No relato, busquei destacar a importância de se trabalhar os gêneros textuais leitura, escrita e oralidade, proporcionando ao aluno um contato maior com o gênero textual fábula, despertando nele uma maior compreensão destes textos, bem como trabalhar a leitura de uma forma diversificada e não como uma obrigação”.*

A primeira vista parece que a professora compreende do que trata o ensino-aprendizagem de gêneros discursivos, entretanto, no desenvolvimento temática demonstra que confunde gêneros textuais com leitura e escrita, relacionando logo em seguida o ensino do gênero Fábula com o objetivo de despertar compreensão do aluno, porém não chega a discorrer sobre as possíveis

interpretações do gênero abordado.

Informante 11:

B.L. *“esta sequência, entre outras nas quais eu coloquei de prática, foi a que mais eu vi eficácia, acredito que seja por eu já ter uma outra visão de como se trabalhar a língua portuguesa utilizando os gêneros textuais, saindo do tradicionalismo no qual eu cresci estudando, com frases isoladas apenas para mostrar que como na matemática, língua portuguesa também tinha regras e eram trabalhadas como se elas não tivessem relação alguma com os textos, que só serviam para testar se sabíamos alguns códigos”.*

Os argumentos acima demonstram que a aluna-professora construiu o conceito de que o ensino de língua portuguesa de acordo com a concepção tradicional não atende as necessidades que os indivíduos têm de utilizar a língua materna para interagir socialmente, e, em algumas vezes como instrumento de “poder” dentro da sociedade.

Informante 12:

E. A. *“O curso de Letras contribuiu para minha prática docente na medida em que pude refletir sobre a minha imersão na realidade escolar e do ensino de línguas, visto que o seu ensino não é apenas um ato de decodificar palavras, sentenças soltas e sem finalidades, mas sim a de levar o aluno a pensar a variedade linguística predominante nos textos assim como também sua capacidade de atuar diante dela, seja para escrever ou para expor-se em um ato público”.*

As afirmações da aluna-professora denotam boa compreensão acerca da importância da língua materna como propulsora de novos conhecimentos e outras ciências, além de demonstrar consciência acerca da sociolinguística e da variedade de textos que temos para interagir em nossa sociedade como elementos imprescindíveis para as ações sociais.

Informante 13:

M.L. *“A área de língua portuguesa compreende que existe a necessidade de um trabalho que oportunize aos alunos graduandos do curso de Letras uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam a língua, e que corresponda às necessidades de formação mais proficiente em práticas discursivas de leitura e escrita, visto que a atual sociedade exige cada vez mais leitores competentes, os quais possam ser sujeitos capazes de atuarem no mundo letrado”.*

A professora deixa no texto suas concepções acerca da necessidade de compreender o objeto de ensino antes de didatizar o conteúdo e transformá-lo em atividades de ensino-aprendizagem. Há clareza quanto às necessidades de formar cidadãos proficientes nas práticas discursivas reais na sociedade, destacando as competências necessárias para o exercício da plena cidadania.

Informante 14:

M.C. *“a partir de agora, sei que minha expectativa continuará crescendo, pois continuarei querendo crescer como docente e como pessoa, para ser uma profissional mais atuante, reflexiva, e não só esperar que me digam o que fazer em sala de aula, não ser apenas um transmissor de conhecimentos e sim uma professora que junto com os alunos, pesquisa, observa, levanta hipótese, analisa, reflete, descobre, aprende e reaprende”.*

Neste texto a professora-aluna apresenta a aquisição dos conceitos de professor-reflexivo e responsabiliza-se pela própria aprendizagem, compreende a proposta de ensino interacional/dialógico de língua e ensaia os primeiros passos para tornar-se uma professora pesquisadora,

apontando ainda os princípios de autoria para a elaboração das propostas didáticas de ensino.

### **Algumas considerações – novos rumos e ideais**

Em se tratando da proposta veiculada pelo Ministério da Educação, publicado no ano de 2017 na alteração da LDB que autoriza profissionais de outras áreas e especialistas a darem aulas nas escolas do país, e que todos nós contestamos por meio de argumentações e conhecimento de fato, de que só os conhecimentos enciclopédicos não bastam para que se possa exercer a docência com eficácia, retomo alguns posicionamentos para dizer que, talvez, seja necessário formar uma gama de saberes imensa, para então poder fazer as escolhas, metodológicas, teóricas, científicas e assim desenvolver o ensino de qualidade. Não há cientificidade nem autoria na expressão “não se pode ensinar aquilo que não sabe”, porém há muito de verdade no conceito.

Nesses momentos de crise na educação brasileira, temos vivenciado uma problemática de instituições de ensino básico que não estão preparadas para receber e ensinar aos seus alunos as competências necessárias para a vida em sociedade, mas também temos testemunhado, como nos memoriais acima relatados, a constância de professores que exercem a profissão sem terem desenvolvido os saberes necessários para a docência, e assim, recorrem ao círculo vicioso de formar mal os alunos que se tornarão também cidadãos iletrados ou malformados educacionalmente. Por vezes, o insucesso da qualidade na formação docente é atribuído às universidades que não atingem a excelência no ensino, contudo, temos de contextualizar todos os fatores de ancoragem na formação humana para podermos chegar a uma conclusão ao menos coerente.

Para dar início a essa temática podemos tratar em primeiro lugar do tema “valorização da profissão”, e, assim, distender na valorização social, econômica, conceitual, etc. Ao que parece, há muito não se tem dado o devido valor ao profissional docente, em termos financeiros, em nosso país o professor não é bem remunerado, em se tratando do social, perdeu a admiração e respeito pelos pais e por outros atores sociais, e ao tratar de conceituação tem se instaurado novos discursos em que não é necessário ter formação docente para ensinar. Então, poderíamos dizer que uma das problemáticas da profissionalização docente encerra-se nos termos da valorização profissional.

Porém, a valorização profissional da forma posta não é algo que emana de si, vem de outrem e é constituído de crenças sociais coletivas. A competência profissional, ao contrário, vem do próprio indivíduo e pode ser objeto de controle por parte daquele que propõe-se a ser professor. Por exemplo, livrando-se dos dogmas de que o professor nasceu com o dom de ensinar, o docente precisa fazer a formação continuada na forma que a própria palavra traz como significado: continuada, constante, ininterrupta, consecutiva. Assim, a formação inicial não deve ser instituída com uma base de saber vitalício que dará conta de resolver todas as problemáticas provenientes de proporcionar boa educação em tempos de crise.

Os discursos de alguns dos professores em fase final de formação em Letras inserem a falta de compreensão de muitos fatores pertinentes à educação, mas também denotam que talvez esses indivíduos não sejam as pessoas ideais para formar outros profissionais, senão pelo fato de não haver talento para ensinar, mas também pela simples constatação de que muitos não cuidam da sua própria formação profissional com brio e esmero. Talvez o ser humano tenha se acomodado nas dificuldades que o dia a dia apresenta e assim atribua às outras instâncias as responsabilidades pela sua própria independência de pensar, porém, não se pode exercer os direitos de igualdade e liberdade sem os devidos conhecimentos para tal.

Em últimas palavras, gostaria de ressaltar que a quebra desse estado de emperramento da máquina educacional poderia ser dada com políticas educacionais de incentivo para que possam atrair para a profissão de professores aqueles alunos que são qualificados como críticos, reflexivos e capazes de compreender a amplitude de realizar a educação com qualidade e com o intuito de mudar o quadro desastroso que temos em tempos atuais.

### **Referências**

ADAM, Jean Michel. **Linguística textual**: introdução à análise dos discursos. São Paulo: Cortez, (1999) 2011.

ARTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas** – as não coincidências do dizer. São Paulo: Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. (1929) 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, (1988) 2003.

BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress. In: MEURER, J. L. BONINI, Adair e MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

BAZERMANN, Charles. Systems of Genres and the enactment of social intentions. In: In: Freedman, A. e MEDWAY, P. (orgs.) **Genre and new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.

BEIRSTEIN, Basil. **Class, code and control: the structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. IN: MEURER, J. L. BONINI, Adair e MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRONKART, Jean Paul. **Genre of texts, types pf discourses**. Voies Livres, 1996

BRONKART, Jean Paul. L'explication en psychologie au défi de la signification. **Estudios de Psicologia**. Paris: Delachaus & Niestlé, 2002

CARVALHO, Gisele. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. MEURER, J. L. BONINI, Adair e MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

CONTERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. José. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. IN: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. São Paulo: Pontes, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London: Longman. 2001

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FOWLER, Roger. **Language in the News**. London: Routledge, 1991.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002c.

FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Mainguenu. In: MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

GUIMARÃES, E. (2009). **Texto, Discurso e Ensino**. São Paulo: Contexto.

HALLIDAY, Michael. **Language, context and text**. Oxford: OUP, 1989.

HASAN, Ruqayia. The conception of context in text. In: FRIES, P. E Gregory, M. (orgs). **Discourse in society: systemic functional perspectives**. Norwood: Abex, 1995.

HEMAIS, B. E BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

HEMAIS, B. MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

IKEDA, Sumiko Nishitani. A noção de gênero textual na linguística crítica de Roger Fowler. In: MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KRESS, Gunther. **Linguistic processes in sociocultural practices**. Oxford; OUP, 1989.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronkard. In: MEURER, J. L. BONINI, Adair e MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gèneses du discours**. Bruxelles. Pierre Mardaga Editeur, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, James. **English text- systems and structure**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MASETTO, Marcos. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. IN: MORAN, José Manuel; MASETTO Marcos T; BEHRENS, M. Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. IN: MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, Carolyn. Rhetorical Community: in cultural basis of genre. In: Freedman, A. e MEDWAY, P. (orgs). **Genre and new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.

MOTA-ROTH, Désirée e HERBELE, Viviane Maria. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqaya Hasan. In: MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

NÓVOA, ANTÓNIO. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. IN: PASSEGI, M. C.; BARBOSA, Mabel Nobre. **Memórias, memoriais, pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Language, semantic and ideology**. London: Macmillan, 1982.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RODRIGUES, Rosângela. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SWALES, John. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006.

VIAN JR., Orlando e LIMA-LOPES, Rodrigo. A perspectiva teleológica de Martins para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

Recebido em 10 de janeiro de 2018.

Aceito em 15 de fevereiro de 2018.