

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Doutorado em Educação

FABIANA APARECIDA DOS REIS

**POR ENTRE PASSOS E SALTOS: COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS QUE
ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA**

Itatiba

2025

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Doutorado em Educação

FABIANA APARECIDA DOS REIS

**POR ENTRE PASSOS E SALTOS: COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS QUE
ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA**

Texto apresentado à comissão avaliadora,
como requisito para o título de Doutora em
Educação pelo Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu da Universidade São Francisco.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores,
Trabalho Docente e Práticas Educativas.

Orientação: Prof^a. Dra. Renata Helena Pin
Pucci

Itatiba

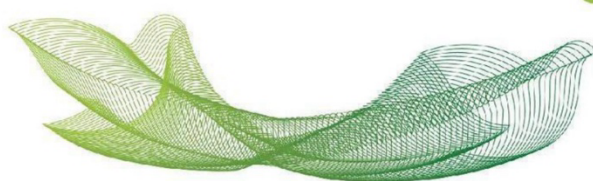
2025

806.90:37 Reis, Fabiana Aparecida dos.
R31p Por entre passos e saltos: como nos tomamos professoras que ensinam Língua Portuguesa / Fabiana Aparecida dos Reis. – Itatiba, 2025.
199 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Renata Helena Pin Pucci.

1. Linguagem. 2. Narrativas (auto)biográficas. 3.
(Re)elaboração. 4. Constituição docente. 5. Professoras de Língua Portuguesa. I. Pucci, Renata Helena Pin. II. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Fabiana Aparecida dos Reis, defendeu a tese “POR ENTRE PASSOS E SALTOS: COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS QUE ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 25 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante
Examinadora

Profa. Dra. Marissol Prezotto
Examinadora

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Examinador

Para Ana Cândida e Maria Emília e tantas outras mulheres que vieram antes delas, eternizadas,
por mim, nos versos da música “*Dona Cila*”, de Maria Gadu...

De todo o amor que eu tenho

Metade foi tu que me deu

Salvando Minh’ alma da vida

Sorrindo e fazendo o meu eu

(...)

Salve, salve essa nega

Que axé ela tem

(...)

Cila pode ir tranquila

Teu rebanho tá pronto

Teu olho que brilha e não para

Tuas mãos de fazer tudo e até

A vida que chamo de minha

Neguinha, te encontro na fé

(...)

Ô, meu pai do céu, limpe tudo aí

Vai chegar a rainha

Precisando dormir

Quando ela chegar

Tu me faça um favor

Dê um banto a ela, que ela me benze aonde eu for

(Maria Gadu, 2009)

AGRADECIMENTO

A Deus, pelas vezes em que me pegou pelas mãos e caminhou na minha frente para me colocar onde eu deveria e precisava estar e ser, outras quando andou ao meu lado e mostrou direções diversas ou ainda, quando segurou-me em seu colo sagrado!

À minha grande família pequena, que sendo abrigo-rigidez; colo-impulso; força-caráter; humildade-batalha e amor genuíno motivaram-me para que eu pudesse voar e viver os meus sonhos! À Liz, por ser tanto afeto...

Como elencar, agora, todas as pessoas que passaram pelo meu caminho e me ajudaram neste processo ininterrupto de minha constituição e desenvolvimento humano? Fazer uma lista, talvez daria a impressão de preferências, o que seria incoerente e injusto pela importância singular-plural de todas elas! Então, agradeço àqueles tantos outros e outros... por terem me visto, olhado devagar, acreditado e confiado em mim!

Meu respeito aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, especialmente à minha professora orientadora Prof^ª. Dra. Renata Helena Pin Pucci que, com empatia, trouxe leveza, seriedade, direcionamento e bagagem intelectual para este trabalho, além de ética e respeito genuínos. Ao *cher professeur* Frédéric Saussez pela acolhida e incentivo em seu grupo de estudo e em Sherbrooke e aos professores avaliadores deste trabalho que participaram/participam e dialogaram/dialogam comigo nesta árdua e fascinante tarefa que é a pesquisa e suas (des)cobertas!

À Secretaria de Educação de Itatiba, na pessoa da Secretária de Educação Sueli Tuon, pelo incentivo e oportunidade para que as várias etapas do Doutorado fossem alcançadas, graças à licença concedida no início do 3º ano do curso.

À Capes, pelo apoio financeiro durante o Doutorado e ao PFLA – Canadá, pela bolsa concedida para a realização do estágio-sanduíche na Universidade de Sherbrooke.

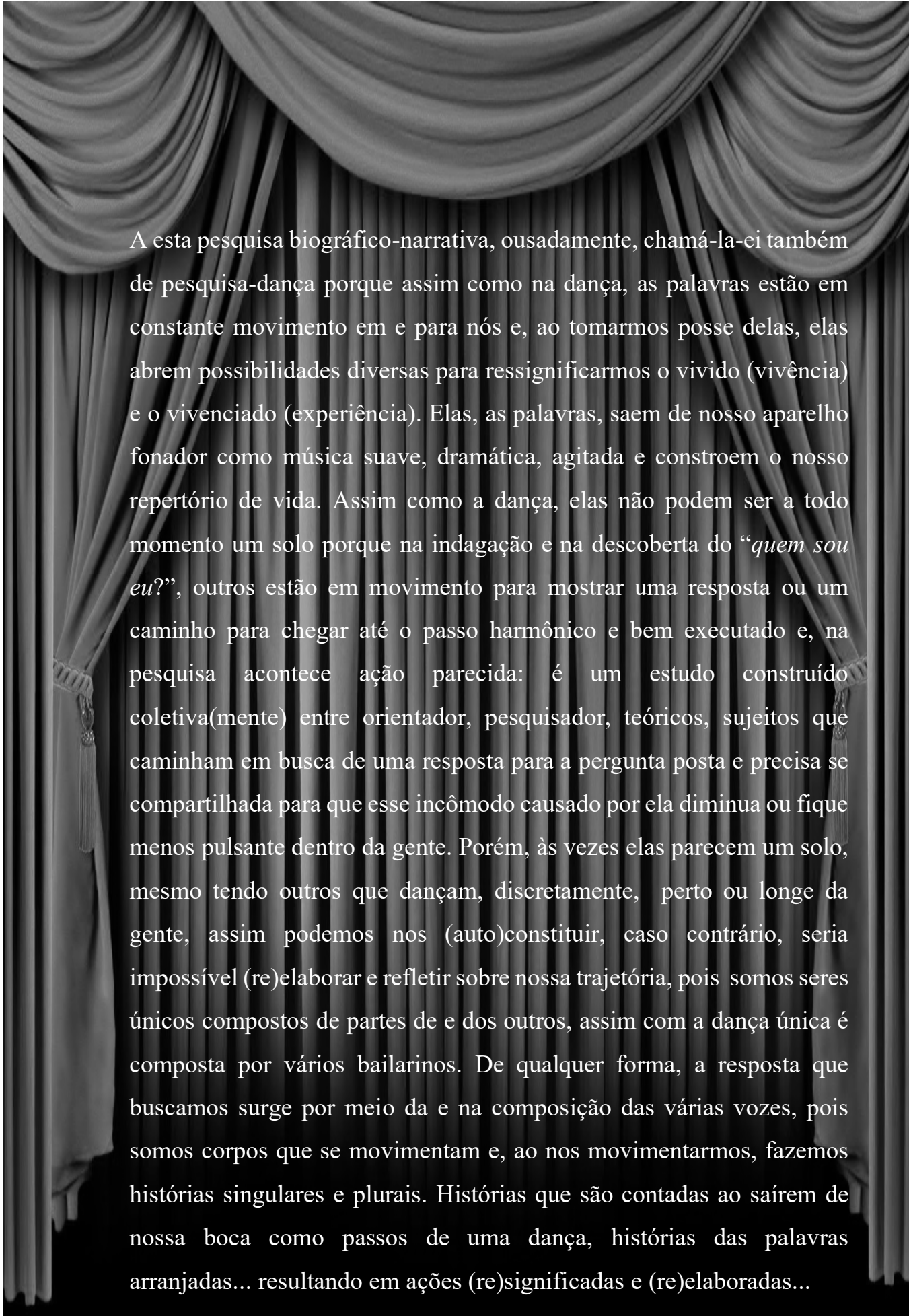
Obrigada!

Obrigada!

Obrigada!

“Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo.”

Conceição Evaristo (2005, p. 202)



A esta pesquisa biográfico-narrativa, ousadamente, chamá-la-ei também de pesquisa-dança porque assim como na dança, as palavras estão em constante movimento em e para nós e, ao tomarmos posse delas, elas abrem possibilidades diversas para ressignificarmos o vivido (vivência) e o vivenciado (experiência). Elas, as palavras, saem de nosso aparelho fonador como música suave, dramática, agitada e constroem o nosso repertório de vida. Assim como a dança, elas não podem ser a todo momento um solo porque na indagação e na descoberta do “*quem sou eu?*”, outros estão em movimento para mostrar uma resposta ou um caminho para chegar até o passo harmônico e bem executado e, na pesquisa acontece ação parecida: é um estudo construído coletiva(mente) entre orientador, pesquisador, teóricos, sujeitos que caminham em busca de uma resposta para a pergunta posta e precisa se compartilhada para que esse incômodo causado por ela diminua ou fique menos pulsante dentro da gente. Porém, às vezes elas parecem um solo, mesmo tendo outros que dançam, discretamente, perto ou longe da gente, assim podemos nos (auto)constituir, caso contrário, seria impossível (re)elaborar e refletir sobre nossa trajetória, pois somos seres únicos compostos de partes de e dos outros, assim com a dança única é composta por vários bailarinos. De qualquer forma, a resposta que buscamos surge por meio da e na composição das várias vozes, pois somos corpos que se movimentam e, ao nos movimentarmos, fazemos histórias singulares e plurais. Histórias que são contadas ao saírem de nossa boca como passos de uma dança, histórias das palavras arranjadas... resultando em ações (re)significadas e (re)elaboradas...

REIS, Fabiana Aparecida dos. **Por entre passos e saltos: como nos tornamos professoras que ensinam Língua Portuguesa**. 2025. 199 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

RESUMO

O presente trabalho¹, inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas, pauta-se na constituição de professoras que ensinam Língua Portuguesa no 5º e no 6º ano do Ensino Fundamental e tem como base a seguinte questão de pesquisa: como se dá o processo de constituição das professoras e como elas dão sentido e significam a língua materna em sala de aula? O objetivo geral da pesquisa é analisar, por meio das narrativas das professoras, o processo de constituição das professoras que ensinam Língua Portuguesa. Para que o objetivo geral seja atingido, apoia-se nos seguintes objetivos específicos: 1) compreender como as docentes foram se constituindo como professoras que ensinam Língua Portuguesa; 2) buscar indícios, a partir das narrativas das professoras, de como elas compreendem o conceito de língua e o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, realizamos entrevistas dialógicas com sete professoras do Fundamental I e II, especificamente 5º e 6º anos, de diferentes escolas públicas de uma cidade do estado de São Paulo. O estudo qualitativo parte da (auto)biografia e, após a produção de dados, as entrevistas foram transcritas, aprovadas pelas docentes entrevistadas e, seguidas de uma leitura cuidadosa, para que se pudesse selecionar os eixos temáticos de análise, que não foram definidos *a priori*. Assim, as narrativas foram analisadas por meio das perspectivas teóricas enunciativo-discursiva e considerando as contribuições da psicologia histórico-cultural, com o intuito de trazer reflexões sobre a constituição de professoras que ensinam Língua Portuguesa e o ensino da língua materna. No capítulo analítico, destacam-se os 2 eixos de análise que emergiram após as entrevistas dialógicas realizadas com as docentes e são resultados dos indícios percebidos nos enunciados das participantes, sendo eles: 1) a constituição e o desenvolvimento humano das professoras; 2) os sentidos e significações que são dados à língua. Após a análise, chegou-se a vários apontamentos sobre a questão da constituição das docentes que acontece no meio social e tem a língua(gem) como papel fundante para a (re)significação das vivências e, consequentemente, como elas dão sentido ao ensino de Língua Portuguesa, como docentes. Além disso, outros aspectos apareceram na análise, como: a formação docente que deve ser contínua e a transição de ciclos, um momento complexo para professoras e alunos e que acontece entre o 5º e o 6º ano.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Narrativas (auto)biográficas; (Re)elaboração; Constituição docente; Professoras de Língua Portuguesa.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

REIS, Fabiana Aparecida dos. **Through steps and leaps: how we became teachers who teach Portuguese**. 2025. 199 p. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

ABSTRACT

This work², inserted in the research line Teacher Training, Teaching Work and Educational Practices, is based on the constitution of teachers who teach Portuguese Language in the 5th and 6th year of Elementary School and is based on the following research question: how does the process of constitution of teachers take place and how do they give meaning and significance to the mother tongue in the classroom? To answer this question, the general objective of the research is to analyze, through the narratives of the teachers, the process of constitution of teachers who teach Portuguese. In order to achieve the general objective, we intend to support the following specific objectives: 1) to understand how the teachers were constituted as teachers who teach Portuguese; 2) to seek evidence, based on the narratives of the teachers, of how they understand the concept of language and the teaching and learning process. To this end, we conducted dialogic interviews with seven teachers of Elementary I and II, specifically 5th and 6th grades, from different public schools in a city in the state of São Paulo. The qualitative study is based on (auto)biography and, after data production, the interviews were transcribed, approved by the interviewed teachers and followed by a careful reading, so that the thematic axes of analysis could be selected, which were not defined a priori. Thus, the narratives were analyzed through the theoretical perspectives of enunciative-discursive and considering the contributions of historical-cultural psychology, with the aim of bringing reflections on the constitution of teachers who teach Portuguese and the teaching of the mother tongue. In the analytical chapter, the 2 axes of analysis that emerged after the dialogic interviews conducted with the teachers are highlighted and are the result of the evidence perceived in the participants' statements, namely: 1) the constitution and human development of the teachers; 2) the senses and meanings that are given to the language. After the analysis, several points were made regarding the issue of the constitution of teachers that occurs in the social environment and has language as a founding role for the (re)signification of experiences and, consequently, how they give meaning to the teaching of Portuguese Language, as teachers. In addition, other aspects appeared in the analysis, such as: teacher training that must be continuous and the transition of cycles, a complex moment for teachers and students that occurs between the 5th and 6th year.

KEYWORDS: Language; (Auto)biographical narratives; (Re)elaboration; Teaching constitution; Portuguese Language Teachers.

² This work was carried out with support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (Capes) – Financing Code 001.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aspectos da narrativa – Passeggi (2021)	56
Figura 2: Modelo de análise enunciativo-discursiva.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e Teses pesquisadas e encontradas no BDTD	41
Quadro 2: Dissertações e Teses pesquisadas e encontradas na CAPES	43
Quadro 3: Dissertações pesquisadas e encontradas no BDTD	46
Quadro 4: Teses pesquisadas e encontradas no BDTD.....	48

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ADD – Análise Dialógica do Discurso

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD – Educação à distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Hifopem – Histórias de Formação de Professores que ensinam Matemática

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PFLA – Programa Futuros Líderes da América

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PEB I – Professora de Educação Básica I

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SESI-013 – Serviço Social da Indústria

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

TICs – Tecnologia da informação e comunicação

UdS – Université de Sherbrooke

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFBA – Universidade Federal da Bahia

USF – Universidade São Francisco

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPA – Universidade Federal do Paraná

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

I ATO

PRIMEIRAS PALAVRAS	16
Viver é preciso, seguir aprendendo também.....	17
Pliê: O começo de tudo	20
A primeira apresentação: constituindo-me professora	27
A dança que move: continuando meu papel de estudante e o ingresso no Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	31
Estudando o trabalho do professor de Língua Portuguesa.....	34
Caminhando por entre algumas dissertações e teses.....	39
O <i>corpus</i> de baile da pesquisa.....	50
A (auto)biografia: possibilidade de estudo e investigação dos sujeitos.....	51

II ATO

POR ENTRE ALGUMAS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO E DE LINGUAGEM	59
Vigotski e o desenvolvimento humano.....	60
A linguagem a partir de Volóchinov, Bakhtin e Gnerre.....	67
Uma aproximação dialógica possível entre as perspectivas histórico-cultural e a enunciativo-discursiva.....	73
O ensino de Língua Portuguesa: diferentes perspectivas de trabalho	75

III ATO

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
Contextualizando a pesquisa.....	81
Por uma análise enunciativo-discursiva da entrevista dialógica.....	83
Produzindo dados por meio da entrevista dialógica.....	89
Quem são as professoras entrevistadas e que ensinam Língua Portuguesa: a textualização das entrevistas dialógicas.....	91
VIOLETA: aquela que, por meio das palavras, foi ponte.....	93
ROSA VERMELHA: aquela que, entre espinhos, sempre procurou um caminho para florescer.....	97

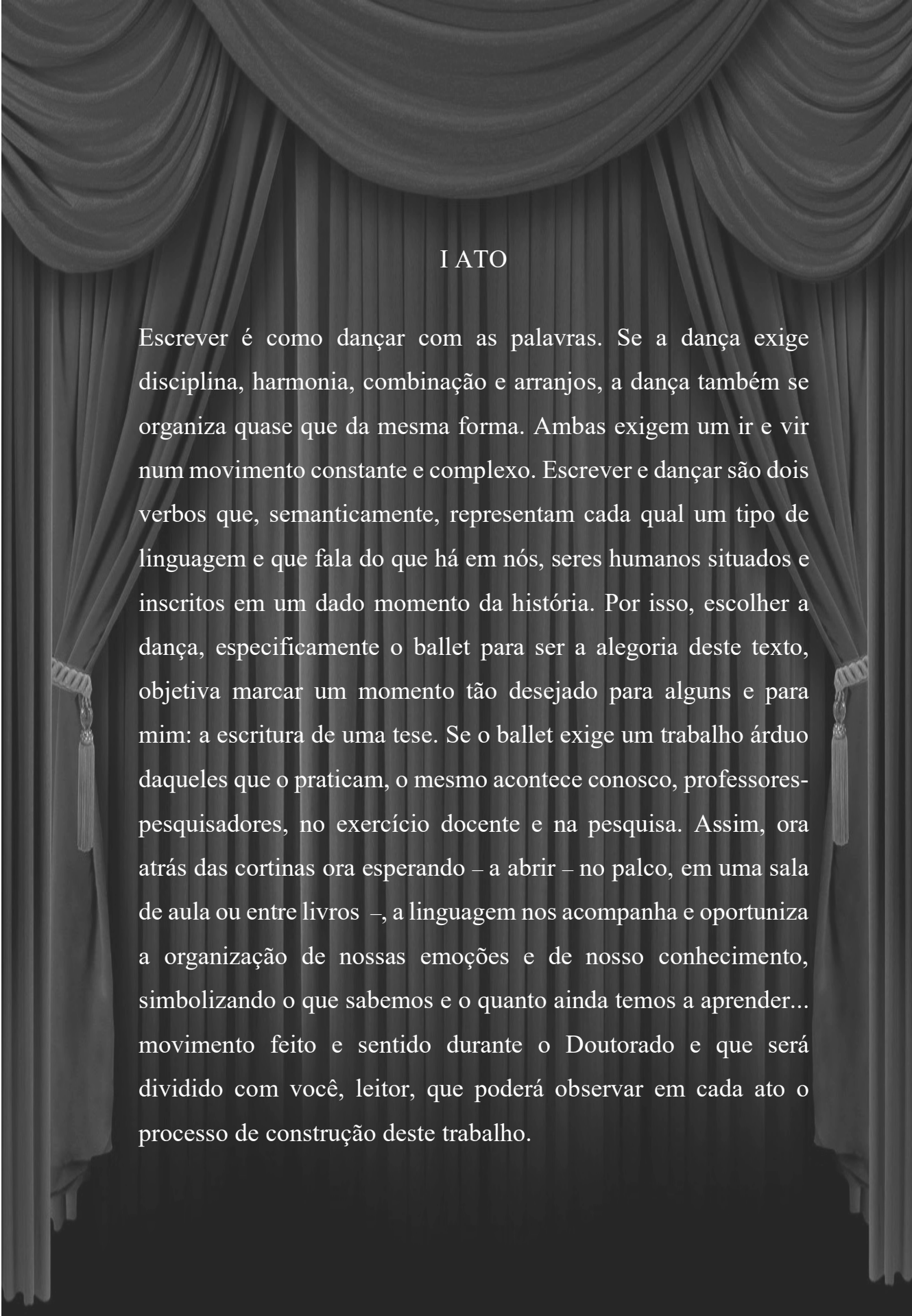
SÔNIA, A CAMÉLIA JAPONESA: aquela que, sendo delicada e forte, sempre estará entre nós.....	101
LÚCIA PRADO, FLOR DE SANTA LÚCIA: aquela que escolheu ficar em sala de aula....	104
LEE, A FLOR-DE-LIZ: aquela que se encontrou no Ensino Fundamental I.....	107
GIRASSOL: aquela que, entre caixotes e garrações, sempre sonhou ser professora.....	110
SONINHA, A ORQUÍDEA: aquela que sempre quis ser como d. Sônia.....	113

IV ATO

ANALISANDO OS DADOS PRODUZIDOS DURANTE AS ENTREVISTAS DIALÓGICAS.....	118
Nosso processo de constituição: como nos tornamos professoras.....	120
Violeta.....	120
Rosa vermelha.....	125
Sônia, a camélia japonesa.....	130
Lúcia Prado, flor de Santa Lúcia.....	134
Lee, a flor-de-liz.....	138
Girassol.....	143
Soninha, a orquídea.....	148
A singularidade plural na constituição humana das professoras que ensinam Língua Portuguesa.....	154
Nós, professoras: como damos sentido ao ensino da língua e vemos as questões da docência?.....	159
A transição entre 5º e 6º ano: um problema ou um processo?	168
A formação continuada: é preciso continuar estudando...(?)... ..	174

ÚLTIMO ATO

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES OU OUTRAS (RE)SIGNIFICAÇÕES PARA E DE NÓS, PROFESSORAS QUE ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA.....	181
REFERÊNCIAS	189
AGRADECIMENTOS ESPECIAIS.....	196



I ATO

Escrever é como dançar com as palavras. Se a dança exige disciplina, harmonia, combinação e arranjos, a dança também se organiza quase que da mesma forma. Ambas exigem um ir e vir num movimento constante e complexo. Escrever e dançar são dois verbos que, semanticamente, representam cada qual um tipo de linguagem e que fala do que há em nós, seres humanos situados e inscritos em um dado momento da história. Por isso, escolher a dança, especificamente o ballet para ser a alegoria deste texto, objetiva marcar um momento tão desejado para alguns e para mim: a escritura de uma tese. Se o ballet exige um trabalho árduo daqueles que o praticam, o mesmo acontece conosco, professores-pesquisadores, no exercício docente e na pesquisa. Assim, ora atrás das cortinas ora esperando – a abrir – no palco, em uma sala de aula ou entre livros –, a linguagem nos acompanha e oportuniza a organização de nossas emoções e de nosso conhecimento, simbolizando o que sabemos e o quanto ainda temos a aprender... movimento feito e sentido durante o Doutorado e que será dividido com você, leitor, que poderá observar em cada ato o processo de construção deste trabalho.

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Depois de tantos momentos de reflexão durante as aulas no Mestrado e, mais recentemente no Doutorado, tenho pensado muito nas questões de desenvolvimento humano e de constituição³ dos sujeitos, principalmente para nós, professoras, e o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) escolhemos essa profissão. Quais marcas temos do passado e que seguem tão presentes até hoje? Quais pessoas ou situações nos marcaram positiva e negativamente?

Considero que o Doutorado foi um divisor de águas em minha vida. Em todos os sentidos. E, acredito que o zelo e o amor que tenho pela profissão docente e pela pesquisa, que envolve estudo, prática, análise e outros tantos fatores, ficaram ainda mais nítidos em e para mim durante esses quatro anos.

Também, durante os anos de estudo doutoral, muitos aspectos referentes à profissão continuaram a me incomodar e eu falava muito deles e sobre eles nos registros reflexivos que fazia para as disciplinas do curso. Porém, no processo de produção de dados desta pesquisa, ficou-me evidente de que eu, ao escolher entrevistar professoras para investigar a constituição de docentes que ensinam a língua materna, também ocupava o mesmo lugar de fala delas porque, além de professora de Educação Infantil, eu também sou professora que ensina Língua Portuguesa!

Assim, o processo de produção de dados foi momento em que decidi me juntar a elas, uma vez que, durante as entrevistas dialógicas, houve identificação com o que as professoras⁴ narravam para mim. Quando digo que me juntei a elas, faço isso no sentido de que além de professora-pesquisadora, também me assumi, para a escrita desta tese, como uma das professoras da pesquisa e que ensinam Língua Portuguesa, a fim de problematizar essa questão. Vale destacar que não se trata de falar da formação de um coletivo de trabalho, mas de dizer que, além de me colocar a escuta e dialogar com elas, senti a necessidade de colocar-me também ao lado delas no que se refere aos prazeres e desprazeres da profissão.

Por isso, assumo o texto em 1ª pessoa – às vezes do singular (quando são falas minhas ou minhas falas) e outras do plural (nas falas nossas: minha orientadora e eu ou entre mim e as professoras entrevistadas) –, pois não posso e não quero me colocar distante daquelas que desempenham o mesmo papel que o meu e dividiram comigo tantas informações preciosas para

³ Há autores que trabalham os conceitos de constituição e desenvolvimento e os diferenciam. Neste trabalho, assumo também que há diferença entre eles. Mas, não me deterei a fazer essa distinção, pois o objetivo é observar a trajetória dos sujeitos, o que o constitui e o desenvolve ou o desenvolve e o constitui.

⁴ Uso, para tratar dos sete sujeitos desta pesquisa, a palavra no gênero feminino, pois dos professores convidados, os que decidiram participar são todos do gênero feminino.

esta pesquisa. Hoje, posso dizer, que elas também participaram do meu processo de constituição e de desenvolvimento. Pois, durante as entrevistas, abordagem de pesquisa por mim assumido nesta pesquisa, houve identificação com o que elas me narravam. Também destaco que, ainda no Mestrado, uma professora que além de ter dado aula no Programa, participou da minha banca avaliadora e incentivou-me a fazer uma pesquisa na qual eu também me incluísse como sujeito. Mas, acredito que, como pesquisadora, naquela época, ainda precisava ler, discutir e (re)pensar muito essa questão.

Porém, as palavras dela não foram esquecidas e, motivada por ela, pelas leituras realizadas ao longo do curso de Doutorado e no processo de produção de dados, a pesquisa que seria com narrativas⁵, passou a ser uma pesquisa biográfico-narrativa, pois a interação dialógica se fez presente em todas as entrevistas e, assim, ainda que timidamente, pretendo o mesmo movimento com os leitores: fazer emergir os diferentes sentimentos com os quais convivemos, nós, professoras que somos! Além disso, as várias discussões ocorridas no grupo Hifopem, certificaram-me da importância e me deram uma certa segurança para, enquanto professora-pesquisadora, colocar-me entre as professoras, sempre! Enquanto professora ou do outro lado, enquanto pesquisadora, pois ao dialogar com elas, eu também me constituía/constituo e me desenvolvia/desenvolvo...

Que o texto traga a você essa sensação boa que sinto agora, enquanto escrevo: a sensação de compartilhamento para dizer que há muitos profissionais que querem cumprir a função social e política designada a essa profissão, que é a de (trans)formar vidas. E, nosso desenvolvimento e constituição, que são únicos, mostram como significamos e damos sentido à nossa existência, aqui, mais precisamente, nossa constituição na profissão docente e no ensino da língua materna, que mostra à sociedade nossa visão particular de mundo.

Viver é preciso, seguir aprendendo também...

“Memórias: um espelho contando histórias.”

(Brenda Evan)

Dando sequência a este ato, compartilho um pouco de minha trajetória de vida. São recortes ou flashes que, desde a primeira vez da escrita desse texto, ainda no Mestrado, me vêm

⁵ É importante dizer que também na primeira banca de Qualificação do Doutorado, a professora avaliadora, a mesma do Mestrado, sugeriu, novamente, que eu fizesse uma pesquisa narrativa. Aqui, penso que me aproximei desse tipo de pesquisa, pois não a considero totalmente uma pesquisa narrativa.

à memória e me definem ou me (re)constituem, em um processo contínuo pela busca ininterrupta de aprender e ser feliz ou aprender para ser feliz. Os fatos passados hoje são lembranças, que deixaram marcas e foram me constituindo ao longo do tempo, para que eu pudesse exercer os diferentes papéis sociais que a sociedade demanda a nós. Lev Vigotski (1930)⁶ argumentaria que essas vivências⁷ resultam no meu desenvolvimento como ser humano. Fico me questionando se recuperá-las é tentar me explicar, justificar ou, melhor ainda, juntar algumas peças do quebra-cabeça da insana aventura que é a vida! Por ser movida a paixões, (re)construo, aqui, meu caminho recorrendo à dança, mais precisamente ao ballet, minha outra grande paixão, já que a primeira é a educação. O ballet é um estilo de dança difícil de dominar e requer muita prática, concentração e disciplina. Seria também assim a nossa vida e a profissão docente? Dessa forma, (re)faço, como se estivesse em uma dança de ballet, o caminho que me fez chegar até aqui: no curso de Pós-Graduação, dessa vez, no Doutorado, porque a vida pode ser mais leve quando a gente se mune da arte, ora *en dedans* e também *en dehors*, ou seja, vida que é arte, que é linguagem e que pulsa dentro e fora de nós!⁸

(Re)começo⁹ este memorial com um poema. Acredito que nasci pássaro. Sempre inquieta e voando em busca de respostas para tantas questões que permearam e permeiam minha vida, uma delas a minha profissão como docente. Mesmo com medo, levanto voo e danço. Às vezes, o passo da dança falha, mas eu (re)começo...

E, enquanto profissional docente, (re)começarei tantas vezes forem necessárias, porque a utopia não pode morrer dentro de nós, como muitas vezes me disse a professora Adair. Assim como num espetáculo que só termina quando as cortinas são fechadas, compartilho com vocês um poema intitulado “*Ballerine*”, de Monsieur Alain Hannecart (1935 – 2023), que, como eu, não chegou a ser, de fato, um bailarino, mas, com certeza, já dançou muito na e pela vida...

⁶ Considerando as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) a utilizada neste trabalho será Vigotski, com exceção às referências escritas conforme a grafia do texto original do autor.

⁷ Para o autor, vivência é definida como algo vivido intensamente que altera o curso do desenvolvimento do sujeito. Assim, neste momento o sujeito tem uma vivência/*perejivanie*.

⁸ *en dedans* e *en dehors* são duas posições de pés no ballet, que significam, em linguagem literal, “dentro” e “fora”.

⁹ Digo (Re)começo, pois trata-se de uma reescrita do Memorial da Dissertação de Mestrado.



Ballerine

*Tu dances ballerine tu dances tel un cygnet
Quand tu dances sur scène ton corps nous fait
signe
Quand le rideau se lève quand les lumières
s'allument
Tu ne dances pas tu voles légère comme une
plume*

*Que tu dances seule sur scène ou que tu dances
en couple
Tous tes gestes sont amples et tes membres sont
souples
Tes pas effleurent le sol à peine tu touches terre
Et souvent tu t'envoles aux bras d'un partenaire*

*Ton corps de Sylphide ignore la gravité
Et voyage dans l'espace avec agilité
Tu bondis tu t'élance tu tournes sur toi-même*

*Un peu comme une toupie comme un derviche
tourneur
Tu tournes et tournes à la recherche du bonheur
Ou de celle que tu es ou de quelqu'un qui t'aime*

Tradução minha:

Você dança como uma bailarina, você dança como um cisne/ Quando você dança no palco,/ seu corpo nos sinaliza/ Quando a cortina sobe quando as luzes se acendem/ Você não dança, você voa leve como uma pena/ Quer você dance sozinho no palco ou dance em casal/ Todos os seus gestos são amplos e seus membros são flexíveis/ Seus passos roçam o chão assim que você toca o chão/ E muitas vezes você voa nos braços de um parceiro/ Seu corpo *Sylphide* ignora a gravidade/ E viaja pelo espaço com agilidade/ Você pula, você corre, você se vira/ Um pouco como um pião como um *derviche* rodopiante/ Você dá voltas e mais voltas em busca da felicidade /Ou quem você é ou alguém que te ama

Pliê: O começo de tudo

O primeiro e mais importante passo que uma bailarina aprende é o pliê¹⁰. Todos os outros movimentos passam por ele e, reconhece-se uma boa bailarina pela execução de seu pliê. É com ele também que inicio a narrativa de minha vida, para que você, leitor, me conheça um pouco, já que o meu primeiro *pliê* foi nascer...



Inverno de 1981. Manhã fria de uma sexta-feira, dia 17, 09h33. Sol em Câncer. Maternidade Ana Abreu, Santa Casa da Misericórdia de Itatiba. Dia de meu nascimento biológico.

Tenho 43 anos. Sempre gostei de aniversário. Nunca gostei de esconder minha idade, pois é ela que me constitui e continuará a me constituir por meio das tantas e tantas experiências e vivências. São elas que contam e mostram quem é a Fabiana Aparecida dos Reis.

Reescrever este memorial é (re)memorar momentos da minha vida que eu estou sempre a (re)significar. Como somos seres em desenvolvimento contínuo, acredito que muitos outros momentos talvez estejam adormecidos e esperando para serem (re)significados em alguma outra ocasião. (Re)memorar emociona, dói, me faz rir, (re)pensar, entender o que antes era incompreensível, pois acessamos o medo, a dor, a alegria, o entusiasmo. Recorrendo novamente a Lev Vigotski (1930), as relações são permeadas por tensões e dramas, importantes para nosso desenvolvimento e a nossa constituição como um todo, que é contínuo. Desse modo, muitas outras vivências aguardam o momento oportuno para me tocarem e eu sigo, de coração e mente aberta esperando por elas. Escolher escrever esta tese referenciando o ballet se deve ao fato de que, para o autor, o drama está entre a arte e a psicologia. O ballet, por ser uma arte, uma arte dramática (não no sentido restrito da palavra, como nos aponta o dicionário: circunstância caracterizada pela tragédia, desgraça), pode me auxiliar a mostrar a constituição docente, que passa por diferentes situações/atos em que há diferentes dramas – momentos de conflito interior, momentos catárticos, momentos que nos impactam, momentos que nos transformam – e que podem resultar na (re)significação e (re)elaboração dos eventos, porque enquanto no palco há o drama externo, dentro dos espectadores pode haver os dramas interno e externo. Assim, uma pesquisa externa fatos

¹⁰ Pliê: dobra ou flexão dos dois joelhos ou de apenas um joelho. Imagem ilustrativa disponível em: www.depositphotos.com. Acesso em 24 de novembro de 2024.

e conclusões, mas também pode nos convocar a pensar e a refletir, em um processo interno, subjetivo, dialético, mas só nosso...

Retomando minha trajetória, nasci sob a proteção de Nossa Senhora Aparecida – inscrição que trago como meu segundo nome. Sou filha planejada e sonhada por um casal jovem, na época com vinte e dois e vinte e sete anos, respectivamente minha mãe e meu pai. Meus pais estudaram até a antiga 4ª série do primário (hoje, o 5º ano do Fundamental I). Minha mãe tinha um sonho: ser professora. Após a 4ª série¹¹, o professor dela chamou o pai dela, meu avô, pois queria ajudá-la a continuar os estudos. Meu avô, por suas razões, não deixou. Com 9 anos, era hora de minha mãe trabalhar. E assim ela fez, foi empregada de uma família que a recebeu como uma funcionária, aos 9 anos. Nessa idade, minha mãe cuidava da casa e dos três filhos do casal. Ela morava na casa deles e, às vezes, ia visitar a sua família, mas evitava isso para não ver o tratamento de meu avô com minha avó, nosso xodó. Meu avô, na data de cada pagamento, ia até o trabalho de minha mãe receber seu ordenado. A ela restava uma quantia insignificante. Quanto ao meu pai, nunca nos contou da infância dele, sabemos apenas que nasceu e cresceu em Minas Gerais.

Em 1981, ano de meu nascimento, a música “*Se eu quiser falar com Deus*”, de Gilberto Gil, fazia sucesso nas rádios brasileiras. Mais tarde eu entenderia a letra da canção e teria Deus como meu Interlocutor não só de preces, mas da minha vida. Milton Nascimento também lançava “*Caçador de mim*”: “...*Por tanto amor/ por tanta emoção/ a vida me fez assim/ doce ou atroz/ manso ou feroz/ eu, caçador de mim...*”. Além de meu Interlocutor Supremo, eu seria mais tarde e, acredito que ainda sou, uma caçadora – sempre procurando encontrar dentro de mim o sentido da vida e da felicidade. Cresci cercada de muito afeto, principalmente por parte de meus tios maternos, que me exibiam como um troféu e me levavam para passear, enquanto minha mãe se ocupava do segundo filho, Rafael, meu único irmão, nascido em 1983, um ano e dez meses após meu nascimento. Fagner lançava a música “*Guerreiro menino*”, com versos que parecem terem sido feitos para meu irmão geminiano: “*Guerreiros são pessoas/ São fortes, são frágeis/ Guerreiros são meninos/ No fundo do peito...*”. Mesmo sendo um pouco mais novo do que eu, Rafael precisou se tornar menino-guerreiro bem cedo...

Na época de seu nascimento, minha relação com meus tios e vizinhos se estreitou. Acredito que assisti a muitas partidas de futebol entre os times amadores da cidade com meus tios. Mas, quando comecei a entender um pouco melhor as coisas, preferia ficar

¹¹ O termo “série” é utilizado em alguns momentos no Memorial, pois é a antiga nomenclatura para o que hoje chamamos de anos escolares.

com a vizinha que brincava comigo de escolinha: lousa, canetinhas, papéis. Quantas saudades! Eu não sabia, mas já estava descobrindo o meu lugar no mundo – o mundo das letras. Em consonância, Sá & Guarabira lançaram, em 1985, a música “*Dona*” e, coincidência ou não, muitos alunos que já passaram por mim, dizem que essa canção se parece comigo, mais precisamente nos versos: “*Não há pedra em teu caminho, / não há ondas no teu mar/Não há vento ou tempestade, / que te impeçam de voar*”. Às vezes, profissional e pessoalmente, eu me viro para o espelho e pergunto a ele: onde está a “dona” que meus alunos veem em mim? Mas, ao contrário do espelho do conto da Branca de Neve em que ele a responde, para mim, o espelho se mantém calado. Porém, nossos alunos também são nosso excedente de visão. Assim, eu fui crescendo, ou melhor dizendo, era chegado o momento de sair do *pliê* e combiná-lo com outros movimentos, talvez o *demi-pliê*¹² e o *relevé*¹³, mas que precisam do *pliê* para acontecer. Então, no início de 1987, vivi um momento único: entrei na escola, a antiga pré-escola e que ficava próxima do bairro onde morava. A escola foi e é um lugar de onde não consigo ficar distante. No Pré, eu já ensaiava nas brincadeiras de faz-de-conta o que seria minha futura atuação profissional: PROFESSORA, e também dançava às escondidas, por ser muito tímida. Na verdade, eu imitava minha professora. Amparada em Lev Vigotski (1929), justifico meu ato. Para o autor, a imitação não é um gesto banal, mas uma ação importante para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

A professora Fátima, a professora do Pré, regia a classe como uma coreógrafa elabora os passos de uma dança. Tudo era muito bem-preparado e organizado para os alunos. Assim, nós, os recém-chegados para a Educação formal, éramos regidos por ela, que nos ensinava e incentivava com rigor, persistência e carinho. Ela tinha um olhar único para cada um de nós. Sabia o momento de ser mais rígida ou ser mais amorosa e hoje, penso que, nas entrelinhas, ela nos mostrava a importância da disciplina. Ela era dialógica, trabalhávamos em grupos, assim como uma dança que precisa ser realizada em conjunto para encantar os olhos da plateia. Atualmente, como professora, acredito que ela também queria se encantar com a gente. Se na dança precisamos pensar na alteridade, em sala de aula isso precisa acontecer também. E pensando nessa relação com o outro, eu até a ensinei a desenhar um elefante, desenho que foi compartilhado com todos os outros alunos. Esse dia, para mim, foi o que me fez sentir muito especial na sala, parecia uma

¹² *Demi-pliê*: movimento em que os joelhos ficam meio dobrados/flexionados.

¹³ *Relevé*: movimento em que os calcanhares são levantados do chão, iniciando com pliê.

bailarina executando um *pas de deux*¹⁴, pois, por uns minutos, eu fui a professora ao ser



convidada a ir até a lousa e desenhar o elefante para ela, que me encorajava e parecia feliz ao me ver ali, timidamente desenvolta. Coincidência ou não para tal atitude da professora Fátima, nos dias anteriores eu havia faltado, pois uma forte amigdalite havia me pegado.

Era fim da década de 1980, mais precisamente 1987 e a Pré-escola, como o nome já diz, era uma espécie de preparação para o Primário. Então, além das atividades de colagem, recorte e alinhavo para trabalhar a coordenação motora, aprendíamos as primeiras letras para estarmos preparados para a próxima etapa, a primeira série. A minha querida professora também nos incentivava na hora da merenda. Confesso que experimentei muitos alimentos com o incentivo dela, embora minha mãe também o fizesse em casa. No parque, apoiava nossas brincadeiras e tentava diminuir nossos medos, já que alguns brinquedos pareciam gigantes. Esse “dom” acho que ela não tinha, pois continuo com os medos dos brinquedos, mas, como no ballet, ela nos ensinava sobre persistência e adversidade.

Isso foi, pelo que lembro, o único “ponto fraco dela”: não me fez acreditar que eu era capaz de descer um escorregador gigante. Acho que estou querendo que ela fosse capaz de fazer tudo, como num espetáculo em que vemos tudo com magia nos olhos, mas poucos sabem dos bastidores e dos anos de trabalho. Que insight! Exatamente o que vivo e sei que acontece ainda ou com mais evidência nas escolas: D. Fátima, hoje já aposentada, não poderia e nem deveria salvar a todos, mas apenas conduzir-nos no lindo percurso da aprendizagem. Ah, Dona Fátima! E não é que ela conduziu mesmo? Ao fim do ano, ela chamou minha mãe e disse que apesar de eu ser uma das mais novas da sala (nascida em julho), eu acompanharia tranquilamente uma 1ª série, mas que minha mãe deveria tentar me matricular no SESI, já que ela trabalhava em uma antiga indústria daqui da cidade de Itatiba, a Pabreu. Na época, o RH das empresas fazia a mediação entre a

¹⁴ *Pas de deux*: movimento em que a bailarina foca tanto nos seus próprios movimentos quanto nas posições de seus parceiros. Imagem ilustrativa disponível em: https://s3.us-east-1.amazonaws.com/dspuploads1000/26150_pas_de_deux_dancers.jpg. Acesso em 24 de novembro de 2024.

escola e os funcionários para que os filhos estudassem lá. Outro tempo chegava, era hora de aprender outros passos, o *passé*¹⁵, o *attitude*¹⁶, que era realmente o que eu precisava – atitude.



Esse é um período em que me lembro do meu papel de criança sendo mais observadora do que questionadora. Eu contemplava aqueles espaços e a forma como a professora Fátima conduzia nossas manhãs. Assim como o ballet exige disciplina e postura, acho que foi com ela que também vi a importância dessas atitudes quando estamos no coletivo, apesar de não precisar, pois era uma aluna comportada e respeitosa (termos pelos quais os professores se referiam a nós, naquela época e ainda hoje são usados). Então, o fim do ano chegou e era momento de ir para uma escola maior e frequentar o primário (hoje, Fundamental I). Acredito que a insegurança de minha mãe era com relação à minha idade – eu ainda tinha seis anos e meio para começar a frequentar o primário, que tinha os sete anos completos, como idade mínima para matrícula. Mas, com uma sabedoria e uma discrição que vêm não sei de onde, ela entrou na dança e foi com ela que executei mais um *pas de deux*.

Talvez o problema não estivesse na idade cronológica, mas em um amadurecimento que hoje eu percebo que não tinha ou não demonstrava ter, por ser bastante quieta e tímida. Já meu pai estava preocupado com outras questões: dizia que o Sesi era escola de gente rica e que minha mãe deveria procurar uma escola pública, mais próxima de nossa casa e de nossa realidade econômica. Minha mãe, leonina, insistiu, acho que por ver no Sesi a oportunidade de seus filhos terem o que ela não teve: uma condição de vida confortável. Então, em 1988 comecei a estudar no Sesi – 013, escola que ficava bem longe de minha casa e que me obrigava a pegar dois ônibus: do bairro onde morava até o centro da cidade e do centro até a escola. Enquanto Cazuza gravava “*Ideologia, eu quero uma pra viver...*”, eu ainda pequena inseria-me em um mundo diferente, cheio

¹⁵ *Passé*: movimento em que a perna de trabalho se levanta e passa ao longo da perna de apoio (de base) e vai até o joelho. Imagem ilustrativa disponível em: www.depositphotos.com. Acesso em 24 de novembro de 2024.

¹⁶ *Attitude*: movimento em que a bailarina fica apoiada em uma perna (a de base) e eleva a outra com o joelho dobrado. A perna levantada pode ser para a frente, para o lado ou para trás. Imagem ilustrativa disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/ee/13/27/ee1327635627d01b6884b4e722096461.jpg>. Acesso em 24 de novembro de 2024.

dessas ideologias, cheio de *fondue*¹⁷, de um discreto *jeté*¹⁸ e por que não de algumas tentativas de *pirouette*?¹⁹



No SESI fui muito feliz, apesar das dificuldades enfrentadas, pois quase sempre eu não tinha o que quase todos ali tinham: os calçados, os acampamentos nas férias de julho ou as viagens internacionais. Novamente e quase sempre eu estava no papel de aluna observadora e não questionadora. Mergulhava com prazer nos estudos, talvez por perceber em meus professores o prazer pela e na profissão. Porém, às vezes, o SESI - 013 me dava medo pela rigidez das regras, tanto pelo famoso livro negro (nesse livro, a diretora registrava as infrações dos alunos, o que o tornava um instrumento temido por todos), quanto pela diretora D. Zeca – mulher impecável nos trajes, maquiagem, cabelo e conduta. Das professoras do primário, de todas elas tenho lembranças, respeito, admiração e uma eterna vontade de ser um pouquinho como elas.

Da Dona Neusa, minha professora-alfabetizadora, lembro-me de como se fosse hoje quando nos entregou uma sacolinha surpresa, foi isso que ela nos disse. Lá estava o alfabeto... que bom conhecê-lo e tê-lo só para mim. Era como receber uma sapatilha de



ponta e precisar se preparar para usá-la. Depois, vieram Dona Sueli, Dona Neli e Dona Sandra. Que sorte a minha tê-las no momento crucial de minha alfabetização e sistematização das brincadeiras do Pré. Posteriormente, no ginásio, a construção

do conhecimento se tornaria mais complexa²⁰. Foi no SESI que descobri a minha não vocação para o esporte: sempre reserva do time do vôlei, mas acho que por falta de opção do professor para a função de reserva. Descobri a falta de jeito com os números e, no ginásio (hoje, Fundamental II), tive um grande susto: minha primeira nota vermelha. Era um 4,0 em Matemática. Fiquei arrasada. Eu não entendia o que aquele professor dizia e ele parecia não querer entender os alunos. Por outro lado, a Dona Sônia e Dona Maria Antônio foram minhas inspirações para a área de Letras. As análises sintáticas e as redações eram, para mim, apaixonantes. Ainda sem saber falar com Deus, mas talvez já

¹⁷ *Fondue*: movimento que indica baixo nível do corpo através da dobradura dos joelhos da perna de base.

¹⁸ *Jeté*: movimento que representa o pulo, a jogada de uma perna para qualquer direção. Imagem ilustrativa disponível em: https://www.clipartkey.com/mpngs/m/157-1574344_contorno-de-bailarina-grand-jete.png. Acesso em 24 de novembro de 2024.

¹⁹ *Pirouette*: movimento de rodopio ou giro rápido.

²⁰ Imagem de sapatilhas de pontas que ilustra o parágrafo. Disponível em: www.gibaservo.com.br. Acesso em 24 de novembro de 2024.

falando, a insistência de minha mãe para que eu e meu irmão continuássemos no SESI até o fim do ginásio foi a decisão certa.

Hoje e sempre digo que trago comigo uma bagagem escolar muito significativa. Como no ballet, aprendi a ser um pouquinho resiliente à dor e às adversidades, para assim, continuar a dançar. O SESI era um ambiente seguro para mim e, no dia de minha formatura, para minha surpresa, ganhei um prêmio: estava entre os três melhores alunos que mantiveram a média 9,2 nos oito anos da educação básica. Acho que até hoje não consigo imaginar ou mensurar a luta, principalmente de minha mãe, em buscar uma formação de qualidade para mim e para o Rafael, meu irmão. Assim, em 1994, enquanto o Brasil era Tetracampeão Mundial, eu recebia meu primeiro troféu. Aos poucos, o mundo abria uma janela, uma porta e eu me sentia um “*Descobridor dos sete mares*”, canção de sucesso de Lulu Santos, em 1995. Em seguida, fui para o antigo Colegial. Na minha cabeça, eu só pensava “preciso ter uma profissão”. Tentei o vestibulinho em escolas da região: Jundiaí e Campinas, mas sem sucesso, porque nas provas de Matemática eu era um fracasso. Tinha comigo que a responsabilidade com meus estudos, a partir daquela fase da vida, era minha.

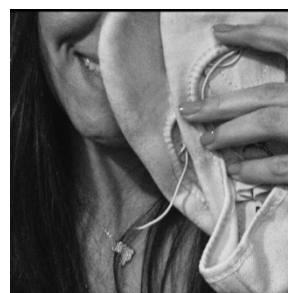
Retomando meu memorial e após várias discussões que aconteceram no grupo de pesquisa Hifopem, especificamente os textos: “*Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente*”, de Rosa e Ramos (2008) e “*Mônadas narrativas: proposta de análise para a pesquisa no ensino de Ciências da Natureza*”, de um grupo da PUCRS (2018), pensei em como os sentidos que nos atravessam ficam marcados e faço uma relação com os que tenho da época de criança, sendo muitos deles lembranças do Pré ou do SESI. A infância tem cheiro! Tem som! Tem gosto! Posso lembrar de alguns muito significativos até hoje: o cheiro da massinha, da merenda, o barulho do salto da diretora no chão de taco, as mãos das professoras em nossos ombros, as roupas coloridas das professoras ou as bijuterias. Refletindo agora, vejo que tudo isso me constitui, pois eu sou um sujeito de sentidos apurados!

Após essa digressão e retomando a cronologia, fui estudar em Jundiaí, após sair do SESI, onde cursei o antigo ginásio (hoje, o que seria o 1º ao 8º ano do Fundamental), e fui para o Colegial (nomenclatura antiga para o Ensino Médio atual). Com a ideia de fazer Nutrição, minha mãe me inscreveu em um colégio em Jundiaí/SP, pois na década de 1990, o Estado tinha cursos técnicos. Porém, eu precisava trilhar um outro caminho: o da EDUCAÇÃO. Assim, quando cheguei à nova escola, no primeiro dia de aula, a diretora fez uma reunião no pátio e anunciou que, por decisão do governo estadual, não

teríamos mais o Ensino Técnico. Sim, eu presenciei, enquanto aluna, a política educacional da (des)continuidade. Logo, eu não seria nutricionista. Hoje, vejo o quanto isso foi certo em minha vida. A cozinha nunca fez meus olhos brilharem. Já a Educação, ah! Ela, sim, é minha paixão! A dança também!

Dessa forma, voltei a estudar em Itatiba, cidade em que morava e ainda moro, para fazer o Magistério (foi o único curso, de modalidade profissionalizante, que o Estado manteve em funcionamento). No Magistério, o que me cativou muito foram as teorias, os textos e as pastas com atividades que montávamos (acreditávamos que aquela pasta seria um molde a ser utilizado depois, por todos os anos de nosso trabalho docente... quanta inocência, ilusão ou amadorismo). Foi nessa época também que tive meu primeiro emprego, como caixa em uma loja de R\$1,99, para poder pagar meu vestido de formatura. Meus pais haviam se separado e a renda era escassa: minha mãe se virando em dois empregos, meu irmão aos 14 anos trabalhando em uma oficina mecânica e eu precisava ajudá-los. Hoje vejo o quanto aprendemos juntos!

Mais uma vez, recordo-me da dança: o quanto a resistência, a persistência e a alteridade foram se constituindo e se fortalecendo ainda mais em nós, diante da adversidade da vida. Mas, de vários outros momentos desse percalço, poucos sabem... Assim, por conta da situação financeira, não pude entrar em um curso superior logo após o Magistério. Aqui, é momento de parar a dança e cuidar



dos arranhões da bailarina. Terminei

o curso e continuei a trabalhar na loja de R\$1,99, mas logo no início de 2000, a professora com a qual eu tinha feito estágio no Magistério, me liga e diz que iria passar meu telefone para uma

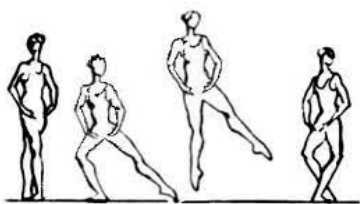
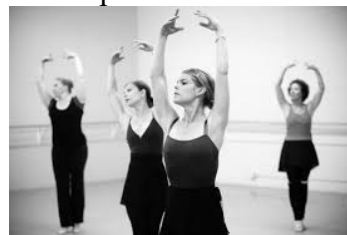
escola particular de Educação Infantil e que estava precisando de monitora. Passei o ano de 2000 trabalhando e, no fim dele, fiz vestibular e um concurso público. Passei nos dois. Escrevendo agora, esse texto, posso lembrar da alegria nos olhos da minha mãe quando fizemos a matrícula no curso superior. Na época, achei exagero. Hoje, entendo-a perfeitamente. A dança voltava...²¹

²¹ Imagem de sapatilhas: arquivo da pesquisadora. Imagem de pés e flores. Disponível em: www.sallonapple.in. Acesso em 24 de novembro de 2024.

A primeira apresentação: constituindo-me professora

Hoje vejo que meu desenvolvimento humano e minha constituição como professora não começou no Ensino Médio ou na Graduação. Muito antes de estar na escola, os papéis, as canetas, a lousa, o brincar de escolinha sempre foram prazerosos para mim. Além disso, era “chique” ver minha mãe constantemente lendo livros. Então, eu me lembro dos estudos de Volóchinov (2018) e Lev Vigotski (1929) que argumentam sobre a potência das relações sociais na nossa constituição e no nosso desenvolvimento. Outro ritual era a compra de gibis da Turma da Mônica que minha mãe fazia para nós. Eu me deliciava naquelas histórias. Assim, talvez por esse incentivo pelo mundo das letras que recebia em casa, já no primário, eu acompanhava os gestos das minhas professoras desejando ser como elas: pela postura, conduta com os alunos e até as vestimentas e acessórios.

Voltando a falar do Magistério, posso dizer que não foi um período tão fácil. Às vezes, tínhamos aula, outras vezes, não, professores comprometidos, outros não. Eu era um peixe fora d'água: a classe fora formada através de uma lista de espera – havia muita procura e quase todas as meninas já casadas e com família. Era difícil acertar a sincronicidade²² dos passos da dança. Eu, uma jovem de 15 anos, cheia de anseios e sonhos em relação ao curso e não me encaixava nas conversas sobre receitas, filhos etc. Eu vivia também a fase da garota apaixonada, descobrindo desejos e sentimentos. Por vezes, nas aulas, parecia estar em outro mundo, pelas razões do coração e familiar, já que o casamento de meus pais estava em crise.



Acho que, na verdade, eu só queria estar longe de tudo aquilo, talvez “*Na rua, na chuva, na fazenda ou numa casinha de sapê*”, como dizia Kid Abelha, em um de seus sucessos nos anos 90 ou ainda, treinando a execução de um *glissade*²³ para avançar para a próxima etapa ou fase da minha vida. Porém, no Magistério, os assuntos sobre o desenvolvimento da criança, as metodologias, os textos dos especialistas em Educação Infantil, ainda que tratados de forma superficial, encantavam-me. No estágio, tive a oportunidade de acompanhar uma excelente

²² Sincronicidade: palavra aqui usada para representar um grupo. Imagem ilustrativa de quatro bailarinas disponível em: www.petitedanse.com.br. Acesso em 24 de novembro de 2024.

²³ *Glissade*: movimento de um salto, usado como passo de ligação entre outros passos. Imagem disponível em: www.mariabailarina.dance.com.br. Acesso em 24 de novembro de 2024.

professora da cidade, e, às sextas-feiras, eu ficava com a classe para que ela pudesse terminar sua graduação em Pedagogia, em Machado/MG. Eu cumpria, então, a “regência” que os estágios exigem.

O concurso público, comentado anteriormente, não vingou. Eles efetivaram até a candidata que me antecedia. Então, continuei na escola particular e comecei o curso de Letras. Mas, por que fazer Letras? Porque todas as mulheres com as quais tive mais contato, mostraram-me o mundo da escrita e da leitura, formal e informalmente e eu queria ser como elas. Eu achava chique pegar um livro e ler...

Enveredada pelo caminho das Letras, fiz a graduação entre 2001 e 2003. A universidade, assim como o SESI, deixou lembranças importantes e exemplos a serem seguidos. Foi um momento de aprendizado e amadurecimento pessoal e intelectual, somado à certeza de que: falem o que quiserem, eu serei professora! Digam que a profissão é desvalorizada, que eu não serei reconhecida, eu serei professora. Há mais de 20 anos eu não me via e não me vejo em outra profissão. A completude que o outro me dá e eu posso dar a ele, me fascina! Ver o mundo e a nós mesmos pelas lentes dos outros é uma atitude que exige inclinação de nossa parte, assim como o *cambré*²⁴, no ballet.



Enfim, com diploma em mãos, D. Ivani, minha mãe, tinha uma filha professora. Uma professora inquieta que, nesses mais de 20 anos, trabalhou em escola particular, pública estadual e municipal; com Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e cursinho (pré-vestibular). Talvez eu tenha feito isso na ânsia de encontrar-me e acredito que isso aconteceu. Se eu puder, sempre escolherei a Educação Infantil e os adolescentes (Fundamental II e Médio). No ano seguinte, indicada pela diretora da escola em que fiz estágio, comecei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil da cidade. Foram sete anos de grande aprendizado e confirmação de que era aquilo que eu queria para minha vida. Eu era muito feliz rodeada de crianças, pensando e preparando atividades. Porém, com a não compatibilidade com a nova estrutura e filosofia que a escola estava ganhando, senti-me desmotivada e saí de lá para assumir meu cargo como professora do Estado, na disciplina de Língua Portuguesa.

²⁴ *Cambré*: movimento arqueado em que se dobra o corpo (para a frente, para trás ou para os lados) a partir da cintura e com a cabeça sempre acompanhando esse movimento. Disponível: <https://i.pinimg.com/originals/1b/bf/cf/1bbfcfc0439dabcaef6ea07c56badc30.jpg>. Acesso em 24 de novembro de 2024.

Como disse anteriormente, no fim do ano 2000, depois de um ano trabalhando nessa escola de Educação Infantil, enquanto alguns esperavam o fim do mundo, ele se abria para mim: resolvi voltar aos estudos e fazer Graduação, sempre motivada e, às vezes, pressionada por minha mãe. Pela minha paixão pela Língua Portuguesa, optei pelo extinto curso de Letras da Universidade São Francisco, pois era hora de retomar algo que sempre fora uma paixão: os estudos. Frejat estava nas paradas de sucesso com a música “*Amor pra recomeçar*” e acredito que eu também estava cheia de amor para recomeçar. Tinha me acostumado com uma configuração de escola (pela experiência na escola estadual em Jundiaí e em Itatiba, no Magistério) e estar na universidade, a princípio, assustou-me um pouco. As aulas eram intensas, muita leitura, trabalhos, provas, mas eu sempre tinha a certeza de estar no caminho... Formávamos um grupo de colegas muito bom, dedicado e elogiado pelos professores que registraram isso em uma carta que recebemos no dia de nossa colação. Durante minha apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, uma professora da banca examinadora sugeriu que eu continuasse meus estudos e que procurasse pelo Mestrado. As palavras encheram-me de satisfação e de um certo orgulho. Mas, quando comentei sobre a apresentação para meu pai e os comentários dessa professora sobre a possibilidade de ingressar na Pós-Graduação, ele disse que o mundo acadêmico não era tão fácil assim, que era melhor esquecer. Hoje, eu ainda posso sentir o efeito daquelas palavras em meu coração. E, por alguns anos, eu de fato esqueci os estudos. O brilho se apagou²⁵, não teve ensaio nem dança. Afinal, a figura masculina mais representativa para mim tinha me dito “*não, não prossiga*”. Considerando o desenvolvimento humano e a constituição de cada sujeito e sua singularidade, assunto muito estudado nas disciplinas do Mestrado e, mais recentemente no Doutorado, meu pai tem suas razões para não me incentivar em algo que me completa tanto – o estudo. Ou melhor, ele fez o que podia fazer diante das situações que nos eram (im)postas ou talvez seguindo um determinismo familiar: era preciso trabalhar para se sustentar, baseando-se em seu contexto e horizonte social.



Voltando à minha graduação, no último ano dela, em 2003, incentivada por algumas colegas, resolvi fazer o concurso para ser professora do Estado e, em 2007, eu havia sido convocada para o processo de escolha. Iniciei no ano seguinte, na cidade de Jarinu. Era o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na

²⁵ A imagem foi usada para ilustrar o momento narrado “*o brilho se apagou*”. Disponível em: www.mariabailarina.dance.com. Acesso em 24 de novembro de 2024.

universidade. Foram três anos de muito aprendizado e choque com a realidade que se apresentava à minha frente. Quase sempre minhas mãos estavam atadas e não podiam agir. Novamente tive contato com a realidade da escola estadual. Tinha um ótimo relacionamento com as crianças e os adolescentes, nem tanto com alguns professores, algumas vezes desmotivados em sala de aula ou apáticos na sala dos professores.

Depois, passei mais dois anos em outra escola desse mesmo município. A cena se repetia e eu pedia a Deus para me mostrar por que era tão difícil lecionar e onde estava meu problema. Nessa escola, éramos vigiados, os alunos tinham acesso direto à direção e quando reclamavam dos professores, no mesmo instante, a coordenadora aparecia para assistir nossa aula. Se encaminhássemos algum aluno para a direção, ele voltava com bombom ou dizia que tinha tomado um café com a diretora. Tempos estranhos... Em 2013, através do processo de remoção, voltei a trabalhar em Itatiba. Caí de paraquedas em uma escola de Ensino Médio e talvez tenha sido o melhor voo. É uma escola com tradição na cidade de Itatiba. Gostei muito de lecionar nesse lugar, ofício que, intrinsecamente, está ligado à minha alma. E, por ter dois diplomas, como minha mãe dizia, eu queria fazer jus a eles. Acredito que na sala de aula eu também me transformo em uma bailarina, que resiste, corrige, insiste e dança por meio das relações e interações estabelecidas pela linguagem.

Então, em 2012, em outro concurso que fiz, eu me efetivei como professora de Educação Infantil em Itatiba. O universo infantil representa uma parte significativa do meu mundo... Entre 2008 e 2012, trabalhei também em duas escolas particulares, uma em minha cidade natal e outra em uma cidade da região. Nessa última, sentia-me uma mercadoria. Parecia que os alunos nos escolhiam através de critérios que até hoje eu não consigo identificar. Foram experiências positivas, apesar do gosto amargo na boca que sentia, muitas vezes, ao entrar no carro para ir embora. Inquieta, nesse período, também fiz uma especialização em Literatura. Aulas maravilhosas, carregadas de profissionalismo, competência, intensas leituras e trocas. Entre 2012 e 2017, participei de alguns cursos para a Educação Infantil e para o ensino de Língua Portuguesa. Era e é incômodo para mim a possibilidade de não poder estudar, ler, (re)significar o que adquiri ao longo de minha jornada de vida. Tentei por dois anos ingressar no Mestrado em uma Universidade Pública, mas sem sucesso. Se academicamente eu não estava satisfeita, meu coração sorria...

O curso de Mestrado aparecia como uma oportunidade de continuação e trouxe também algumas pequenas revoluções em minha vida. Posso dizer que fui tocada e passei

a me questionar ainda mais sobre meu trabalho enquanto professora de Educação Infantil e de Língua Portuguesa. Então, passei a repensar minha posição profissional e, em maio de 2019, decidi pedir exoneração de meu cargo de professora de Língua Portuguesa no Estado para assumir aulas no Ensino Médio em uma escola particular do município. Porém, antes, em janeiro, eu havia recebido um convite da Prefeitura da cidade para trabalhar na Secretaria da Educação como formadora de Língua, no Ensino Fundamental I. Isso implicaria em me afastar da sala de aula. Decisão difícil para mim, pois meus alunos sempre me encantaram. Mas, incentivada pela minha família, resolvi tentar. Então, naquele momento, além de estar finalizando a escrita de minha tão sonhada dissertação de Mestrado, estava desenvolvendo um tipo de trabalho nunca antes almejado ou pensado: formadora na Secretaria de Educação do município porque, até antes, nunca tinha me imaginado fora das quatro paredes de uma sala de aula.



O trabalho como formadora trouxe-me um amadurecimento profissional difícil de definir, pois passei a ver a escola para além dessas quatro paredes que entramos, fechamos a porta e damos nossa aula. Hoje penso que o trabalho em uma Secretaria de Educação é feito nos

bastidores, com muitas e diversificadas demandas. É um trabalho que no ballet chamaríamos de coxia²⁶ e que objetiva uma linda dança²⁷ sincronizada que, em outras palavras, seria a educação pública com acesso a todos e de qualidade.



A dança que move: continuando meu papel de estudante e o ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*...

O desejo de encontrar-me, sempre se deu em todos os níveis, inclusive no acadêmico. Fiz uma Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Estudos Literários e demorei a acreditar que seria capaz e poderia cursar um *Stricto Sensu*.

²⁶ Coxia: espaço de serviço e circulação não visíveis ao público, localizados nos extremos laterais e de fundo do palco, determinando o movimento de cenografia e acesso de atores. Imagem ilustrativa disponível em: www.ohlaladani.com.br. Acesso em 24 de novembro de 2024.

²⁷ Imagem de bailarinas juntas. Disponível em: www.theage.com.au. Acesso em 24 de novembro de 2024.



O tempo passou e quinze anos depois, eu tentava uma vaga no Mestrado. E não é que consegui? Mergulhei de corpo e alma em meu novo projeto de vida que muita alegria e amadurecimento me trouxe²⁸. Claro que tensões e vontade de desistir também entram nesse processo, mas prefiro guardar e registrar, aqui, o lado bom e o quanto o Mestrado contribuiu para minha constituição e desenvolvimento como professora-pesquisadora. Ainda durante o Mestrado, eu havia prometido para mim que esse seria o último degrau acadêmico que eu subiria, a última dança da bailarina no mundo acadêmico. Então, assim que fiz a defesa, tinha comigo a certeza de um projeto concluído. Mas, como a vida sempre tem e traz surpresas, minha decisão não era tão sólida assim e, no fim do mesmo ano em que defendi a dissertação do Mestrado, eu estava participando do Processo Seletivo para tentar uma vaga no Doutorado. Se eu achava que o Mestrado já havia me (trans)formado, no Doutorado isso pareceu ter sido mais intenso a ponto de pedir licença do meu cargo na prefeitura da cidade para me dedicar mais aos estudos, porque eu não queria apenas um título. Eu queria e quero aprender, ser melhor para mim e para os outros.

No Doutorado, tive encontros ímpares e a oportunidade de realizar um estágio doutoral na Université de Sherbrooke, no Canadá. Deixei meu pequeno mundo para desbravar o desconhecido, mesmo com um francês tímido e truncado. Se era um sonho, eu acho que não, mas as pessoas que passaram por mim foram me (re)significando e me dando um certo acabamento (como defende Bakhtin) por meio de palavras de incentivo, dizendo-me que eu era capaz e daria conta desse desafio²⁹, mesmo eu não acreditando. O mundo me surpreendia mais uma vez. Era hora de sair da coxia...



Todavia, acredito que esse mergulho era necessário. A profissão docente exige muito de nós e eu não estava dando conta de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, já que, como comentado, eu não queria apenas o diploma, eu queria e quero aprender mais, saber mais e realizar uma pesquisa que ainda que sutilmente, ajude a mim e a outros professores. Para isso, precisava de tempo e de dedicação quase que exclusiva. E o estágio doutoral me proporcionaria isso: conectar-me e concentrar-me em meu objeto de pesquisa, além

²⁸ Imagem que ilustra o parágrafo: professora-pesquisadora caracterizada de bailarina, antes de uma apresentação. Fonte: arquivo da pesquisadora.

²⁹ Imagem que ilustra o parágrafo. Disponível em: www.pinterest.com.br. Acesso em 24 de novembro de 2024.

de estar em contato com outras professoras e outros pesquisadores. Nesse processo, tenho a agradecer aos professores da instituição, que me incentivaram a dar os primeiros passos para que isso se tornasse realidade e, ao *cher* Frédéric Saussez, por toda gentileza e todo acolhimento, desde nossa primeira conversa, na USF, em 2022 e, posteriormente, na Université de Sherbrooke. Assim, a Fabiana subia em um palco diferente...

Chegar em um país e por lá ficar é sempre um desafio. Ainda mais quando isso não estava nos planos. Mas, aconteceu...

Fui contemplada com uma bolsa PFLA (em tradução literal, seria “Programa Futuros Líderes da América”) e a ideia para me inscrever e concorrer veio de um professor que conheci na USF, Frédéric Saussez, durante um minicurso. Na ocasião, trocamos algumas palavras, mas mantive contato e comecei a participar de um grupo de pesquisa do qual ele é o líder. Era hora de me desafiar no idioma francês, já que o grupo é da Universidade de Sherbrooke, uma pequena cidade do Quebec (Canadá) e tem o francês como língua oficial.

Cheguei lá no fim do outono de 2023 e fiquei até fevereiro de 2024, por aproximadamente 4 meses (passou rápido, infelizmente!). Foi um tempo de mudança de estações e também dentro de mim. Morar em outro país, ainda que temporariamente, é diferente de viajar para conhecer o lugar, e assim eu me via cada vez mais imersa naquela cultura. Eu era um *flâneur* (no sentido benjaminiano), mas com várias outras demandas: o idioma, os costumes, o frio, as interações e as tarefas como “estagiária convidada”, classificação essa que veio na carta da Universidade.

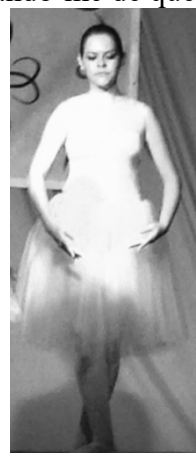
No clima subpolar, estabeleci uma rotina (talvez um pouco rígida comigo) de estar todo dia no CERTA – Centro de Estudos e Pesquisas sobre Transições e Aprendizagens –, espaço onde eu tinha meu singelo e produtivo *bureau* (escrivania com computador). No Certa, tive contato com pesquisadores de vários países, o que me garantiu um aprendizado singular e muito desafio para lidar com o francês quebequense recheado de sotaque africano, belga, árabe, espanhol e de alguns poucos portugueses!

A cidade me surpreendeu pela simpatia não só geográfica, mas das pessoas. E algo que me é muito importante eu via acontecer e ser rotina na universidade: cada um recebia orientações e realizava seu trabalho, sem pressões, desculpas ou tentativas de deixar para depois, o famoso “jeitinho brasileiro”. Isso foi um aspecto relevante que me deu segurança para trabalhar e produzir. Lá, também participava de *workshops*, eventos diversos, aulas de francês fornecidas pela instituição, tudo na intenção de me apropriar da língua e fazer uma imersão naquela cultura tão diferente da minha. Fazia muito frio todos

os dias, mas o grupo de estudos e a disciplina que lá cursei eram cheios de reflexões e questionamentos calorosos que me traziam respostas e dúvidas, e sempre a certeza de que eu estava fazendo algo que faz parte de mim: estudar, ler, aprender...

O professor Frédéric, ou Fred, como ele pede para ser chamado, foi um orientador no sentido literal da palavra: guiou e iluminou meus tímidos passos para me aprofundar nos estudos sobre Vigotski como também me deixava com instigantes questionamentos e reflexões. Mas, também agiu, por diversas vezes, de forma genuinamente humana, por saber que eu estava longe de minha família e vivendo o desconhecido. Voltei com a mala cheia de saudade dos que aqui deixei e do que lá vivi...

Por isso, digo que o Doutorado foi um divisor de águas, certificando-me de que a EDUCAÇÃO e a PESQUISA compõem e iluminam o meu mundo. Além de, certificar-me também de que muitas mulheres que vieram antes de mim, constituíram-me tal como estou hoje: professora-pesquisadora da educação, em especial da língua materna. Assim, encerro meu extenso Memorial, porém pretendia fazê-lo de forma mais breve. Mas, como ocultar para o leitor partes tão significativas, que foram me constituindo e me possibilitando um desenvolvimento singular? Onde estaria a alteridade da qual tanto falo e busco como docente? Por isso, agradeço a atenção e a empatia na leitura até aqui e espero, ainda que timidamente, mostrar a minha dança favorita – realizada com outras professoras –, a que fazemos com e por meio das palavras, enquanto professoras que ensinam Língua Portuguesa, na busca incessante de tomarmos consciência do nosso papel social³⁰. Assim, no próximo item desse ato, abordo os motivos da escolha desta pesquisa. Ao longo da leitura, outros elementos entrarão no palco para juntos (com)pormos a nossa dança...



Estudando o trabalho do professor de Língua Portuguesa

“A dança é a mãe de todas as linguagens.”

(Autor desconhecido)

Quem assiste a um espetáculo de ballet se encanta! Mas, o que poucos sabem é que o que os olhos presenciam é algo que foi, por meses ou talvez anos, pensado, repensado, estudado, organizado, assim como acontece em uma pesquisa. Por isso, nesta

³⁰ Imagem que ilustra a página: professora-pesquisadora no palco. Fonte: arquivo da pesquisadora.

parte do ATO I, trago algumas considerações sobre esse estudo, que como já dito, tem como elemento principal a constituição das professoras que ensinam Língua Portuguesa.

Como já comentado, a questão da língua sempre perseguiu minhas reflexões enquanto professora-pesquisadora. Assim, as ideias desse projeto de pesquisa há tempos vagam entre minhas problematizações quando me pego a pensar sobre o ensino da língua materna. Como professora, sempre me questioneei sobre o ensino da Língua Portuguesa, sobre a nossa constituição enquanto professoras, por que, em algum momento e por razões diversas, decidimos estudar e ensinar essa disciplina e como damos sentido a ela em sala de aula.

Além disso, poderíamos dizer que essa pesquisa se trata de uma continuação do trabalho de investigação iniciado no Mestrado, quando analisei o ensino da língua materna na Educação Infantil.³¹ Naquele momento, ao entrevistar seis professoras da École Maternelle de duas cidades francesas, percebi que, assim como nós, elas também desempenham um papel político importante na escola, pois ao trabalharem a língua com crianças de 3 a 5 anos, elas o fazem para que todos os alunos sejam engajados socialmente, haja vista que o país recebe muitos imigrantes e que aqueles que não dominam a língua, como sabemos, são excluídos dos contextos sociais.

Agora, ainda pensando nas questões da língua, outra problematização que me chama a atenção é a relação dos alunos com ela, que muda durante os anos de escolarização. Se, como constatei em minha dissertação de Mestrado, na Educação Infantil as crianças gostam e sentem prazer em aprender a língua, por que isso muda entre o Fundamental I e II? Em quais momentos e por que o gosto em aprender mais sobre a língua perde o encanto? Qual seria nosso papel enquanto professoras, sujeitos situados em um meio social e que atribuem significações diversas sobre nosso papel docente, considerando nossa constituição?

Outro aspecto relevante foram as disciplinas cursadas, desde o Mestrado até o Doutorado, o grupo Hifopem³², da USF³³ e o Circle de Vigotskyv, da UdS³⁴, reafirmando-me a importância e a minha aderência para essa questão: o trabalho do professor, ou ainda

³¹ Título da Dissertação do Mestrado: Concepções de ensino de língua materna a partir de narrativas de professoras de Educação Infantil na escola pública francesa, defendida em 2020.

³² Hifopem, História de Formação de Professores que ensinam Matemática. É um grupo de estudo do qual participo na Universidade São Francisco e que muito contribuiu para a realização dessa pesquisa.

³³ Universidade São Francisco, universidade onde realizo o Doutorado, fiz a Graduação (1999 a 2003) e o Mestrado (2018 a 2020).

³⁴ Université de Sherbrooke, instituição em que realizei um estágio doutoral (2023 e 2024) e participo do grupo de estudo (desde 2022), coordenado pelo professor Frédéric Saussez.

de forma mais reflexiva, perceber o quanto a significação e sentido que damos ao nosso trabalho relaciona-se (ou não) diretamente com nossa constituição enquanto sujeitos singulares inscritos histórica e socialmente.

Considerando esse cenário, a questão escolhida para este projeto, enviado ao Comitê de Ética e com parecer favorável (nº 59811522.2.0000.5514) pautou-se na constituição de professoras que ensinam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I e II e tem como base a seguinte questão de pesquisa: como se dá o processo de constituição de professoras e como elas dão sentido e significam a língua materna em sala de aula? O pressuposto que temos é que o meio define o sujeito e tem as ferramentas necessárias (já que elas são construídas pelo próprio homem) para que ele se desenvolva e passe a atuar e interagir na sociedade. No caso das professoras que ensinam Língua Portuguesa, o meio – aqui considerando os interlocutores, as situações diversas e adversas, os instrumentos e tudo o mais com o qual interagimos – atua para que elas se constituam, deem sentido, signifiquem e explorem a língua em sala de aula.

Porém, neste sentido há um contraponto e lembro-me de uma entrevista de Ken Robinson (2006)³⁵, sugestão de leitura de um professor, em que Robinson (2006) questiona:

Não existe um sistema educacional no planeta que ensina dança diariamente às crianças da mesma forma que ensina matemática. Por quê? Por que não? Eu acho bastante importante. Eu acho que matemática é importante, mas dança também. As crianças dançam o tempo todo se deixarem. Nós todos dançamos. Nós todos temos corpos, não temos? (grifos meus).

Esse trecho me faz pensar no quanto, professoras da língua(gem) que somos, nós a utilizamos pouco se pensarmos em todas as suas potencialidades. Ou melhor, restringimo-na em língua escrita e oral. O quanto será que perdemos ou deixamos para trás a língua(gem) que fala em nossos corpos? O quanto estamos engessados em modelos que recebemos pronto e “faça-se cumprir”? Talvez seja esse ensino mais dinâmico e que conversa com nossos corpos, com quem fomos e com quem somos é que questionei e questiono ao longo de minha carreira docente. Talvez seja necessário romper padrões e paradigmas para, além de ensinar-aprender a língua, vivê-la em sua essência, potencialidades e flexibilidades. Enfim, talvez traga aqui um devaneio no meio de um trabalho científico, mas talvez não, porque a dança é também uma linguagem. E este trabalho debruçou-se sobre ela para compreendê-la mais a partir também da perspectiva

³⁵ As informações aqui trazidas sobre Ken Robinson foram consultadas no site: <https://aumagic.blogspot.com/2011/11/as-escolas-matam-criatividade-ken.html> e se encontra nas Referências.

do outro, já que para mim estamos sempre a nos comunicar, nosso corpo é linguagem, ou seja, linguagem é comunicação e ela supõe e se destina sempre a um destinatário. Sendo que, nesse movimento, os interlocutores refratam e refletem a realidade posta, apropriando-se dela e (re)significando-a. É desse modo, então, que compreendo a língua(gem) em sala de aula: um instrumento (no sentido vigotskiano) que torna possível nosso desenvolvimento.

Enfim, para observar, então, a questão da pesquisa, escolhi trabalhar com professoras dos 5º (anos final do Ensino Fundamental I) e dos 6º anos (primeiro ano do Ensino Fundamental II), pois, enquanto professora, observo que parece haver um hiato (por diversas razões) entre o que os professores de cada ano se propõem a ensinar e o que, majoritariamente, está em documentos e nas diretrizes normativas que cada ano escolar deve cumprir nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, a formação em Pedagogia é diferente da formação em Letras, o que permite a construção e apropriação de concepções teóricas da língua. Ademais, aos meus olhos, por se tratar de mudança de ciclo, ou seja, de uma transição – entre o Fundamental I (alunos do 5º ano) e o Fundamental II (alunos do 6º ano) –, esse período é um desafio para alunos e professores. Por essas razões, parece haver uma ruptura de aprendizagem, sendo um contexto de tensões: o professor do 5º ano não precisa, necessariamente, ter graduação em Letras, embora as professoras dessa pesquisa a tenham. Dessa forma, esse professor aprendeu pela prática, pelos livros didáticos e pelas formações. Em outras palavras, o docente do 5º ano³⁶ é um professor polivalente, quase sempre formado em Pedagogia e o do 6º ano é especialista³⁷ e tem, obrigatoriamente, graduação em Letras.

Percebe-se também que nós, professoras, desejamos que as aulas de Língua Portuguesa sejam mais significativas e participativas, mas esbarramos em questões diversas, como o planejamento, o currículo, ou seja, a burocracia educacional, que nos leva a pensar que as condições postas dificultam o trabalho docente. Por isso, ainda é difícil definir alguns aspectos que poderiam nortear as aulas de Língua Portuguesa, em virtude também das pesquisas realizadas que têm outro escopo de investigação e não tratam especificamente da constituição e do desenvolvimento humano do professor que ensina a língua materna. Por isso, a análise que se pretende fazer, por meio das entrevistas

³⁶ No Brasil, o professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) precisa ter, obrigatoriamente, licenciatura plena em Pedagogia.

³⁷ No Brasil, o professor do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de Língua Portuguesa, por lecionar em uma determinada área do conhecimento, precisa ter, no mínimo, licenciatura plena em Letras.

dialógicas, pode ser uma ferramenta de estudo e reflexão para outros especialistas e profissionais da área, carentes de respostas para tantos questionamentos e novas direções que percebem que as aulas de Língua Portuguesa devem e precisam tomar.

Dessa forma, a ideia que se tem com essa análise é que possamos pensar melhor sobre a constituição humana dos sujeitos que se tornam e decidem ser professoras. É importante destacar que a questão da pesquisa diz respeito à professora que ensina Língua Portuguesa, mas isso atinge e se relaciona diretamente com o trabalho que desenvolvemos junto aos nossos alunos, ou seja, trata-se de uma problemática social que atinge toda a comunidade escolar.

Assim, nas relações estabelecidas entre: a constituição da professora que ensina Língua Portuguesa³⁸ e as concepções de ensino e aprendizagem da língua materna, espero encontrar nas entrevistas das professoras indícios que definam melhor a constituição delas enquanto docentes e esse contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, quem e por que são docentes. Pretendeu-se, dessa forma, ter um olhar reflexivo para essa profissional, que é uma formadora, pois assume-se, aqui, as perspectivas bakthiniana e vigotskiana. Acredito que o trabalho docente precisa ser compartilhado e problematizado para que possamos, então, discutir a concepção da professora que reflete sobre a própria prática e a significação que ela dá para seu objeto de ensino, que é a língua materna. Pois, enquanto os espaços coletivos continuarem a ser momento apenas burocrático, pouco a professora perceberá seu importante papel político e social.

Diante do exposto acima, o que se pretende com este estudo, e que é o objetivo geral da pesquisa é analisar, por meio das narrativas das professoras, o processo de constituição das professoras que ensinam Língua Portuguesa. Para que o objetivo geral seja atingido, apoia-se nos seguintes objetivos específicos: 1) compreender como as docentes foram se constituindo como professoras que ensinam Língua Portuguesa; 2) buscar indícios, a partir das narrativas das professoras, de como elas compreendem o conceito de língua e o processo de ensino e aprendizagem.

Não se pretende chegar a conclusões fechadas e únicas de como deve ser a formação da professora que ensina Língua Portuguesa ou como deve ser o ensino dessa disciplina, mas busca-se observar de que modo a profissional docente dá sentido e se

³⁸ No Fundamental I, é exigida a formação em Pedagogia e não em Letras, embora muitos professores a possuam, pois já têm a diplomação do extinto Curso de Magistério, que seria um curso que formava professores (no antigo Colegial) para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Por isso, muitos deles optaram por fazer uma licenciatura.

constitui nesse processo de ensino da língua materna, especificamente as professoras de 5º e 6º anos, que se encontram em posições distintas: enquanto a professora do 5º ano fecha um ciclo de aprendizagem, que seria o Fundamental I, a do 6º inicia outra etapa, o Fundamental II.

Por isso, o título desta tese ser “*Por entre passos e saltos: como nos tornamos professoras que ensinam Língua Portuguesa*”, pois a professora é uma formadora/provocadora, desde o sentido mais genérico: formadora de opiniões ao mais específico: formadora ou ensinante/aprendiz de uma disciplina. E tendo essa profissional um compromisso ético, político e social é necessário olhar para ela e ouvi-la, a fim de buscarmos nossa completude, nosso acabamento.

Se no ballet, antes de pensar em uma coreografia, é preciso estudar outras apresentações que se assemelham ou não com a que se objetiva fazer, na academia chamamos esse movimento de levantamento da literatura. Por isso, na próxima parte do trabalho, trago algumas pesquisas já realizadas na mesma área que esta se propõe. Chamo este movimento de levantamento da literatura, pois ele me mostrou os trabalhos encontrados neste campo, quando busquei pelas palavras-chave “formação docente”, “língua portuguesa” e “língua materna”. A princípio, a ideia era buscar trabalhos recentes, dos últimos 5 anos, mas ao lançar as palavras-chave citadas, a maioria dos trabalhos não se relacionava com esta pesquisa, pois tinham outros focos, como o trabalho do professor com determinado material, os documentos oficiais (PCNs) e o impacto no trabalho docente, a formação inicial do professor de língua. Por isso, ampliei o escopo temporal para 12-13 anos e encontrei 46 trabalhos. Desses, 6 chamaram-me a atenção pela proximidade com este trabalho e serão brevemente apresentados a seguir.

Caminhando por entre algumas dissertações e teses...

Diante da escolha do tema de pesquisa, realizei algumas buscas nos bancos: BDTD³⁹ e CAPES⁴⁰ para tomar conhecimento de como outros trabalhos da mesma área tratavam o assunto.

Algumas surpresas apareceram durante essas buscas. A primeira delas, foi perceber que a entrevista dialógica se faz presente como instrumento e dispositivo de produção de dados há algum tempo nos trabalhos acadêmicos. Outra questão suscitada

³⁹ BDTD é a sigla de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

⁴⁰ CAPES é a sigla de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

durante as buscas é que não encontrei trabalhos recentes que abordassem o ensino da língua materna ou a constituição e o desenvolvimento humano do professor que ensina Língua Portuguesa. Em um primeiro momento, ousou arriscar que isso pode ter acontecido pela quantidade de cursos de Letras que foram extintos e, com isso, há pouca motivação para se investigar essa temática.

Mas, um terceiro aspecto me surpreendeu: a pesquisa com o professor (de língua materna ou outra disciplina) e que estive proposta a fazer, parece não ser tão comum, haja vista que encontrei vários trabalhos sobre o ensino da língua materna destacando como o professor pode ser formado para ensinar determinado conteúdo ou como determinado gênero do discurso pode ser utilizado como ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa.

Talvez esse seja o motivo das tantas inquietações das professoras quando ensinam a língua materna: pesquisa-se a prática e a teoria, fala-se do e para o professor, mas pouco se fala com o professor. Desse modo, as entrevistas dialógicas oferecem oportunidades para realizar essa prática: falar com o professor e conhecer sua trajetória de vida e os caminhos que o levaram à profissão docente.

Vale destacar que a leitura de outros trabalhos no mesmo tema é importante, pois nos traz essas provocações e nos faz pensar o tema sob diferentes ópticas, ou seja, para além do que nos propúnhamos a estudar quando a pesquisa ainda ganhava forma. Antes de analisar os trabalhos, apresento, em ordem cronológica, nos quadros a seguir, as dissertações e teses que apresentam alguma convergência com meu tema de pesquisa. Destaco em colorido os três trabalhos sobre o qual comento, para que o leitor tenha conhecimento sobre o ano de defesa, o título, o orientador, o objetivo principal e os resultados apresentados neles.

Quadro 1: Dissertações e Teses pesquisadas e encontradas no BDTD

Ano	Título	Pesquisador/ Orientador/ IES	Objetivos	Resultados
2009	Dissertação: A formação do professor de Português frente aos desafios da práxis: a mobilização de um saber plural	Pesquisadora: Roberta Soares Paiva Orientadora: Prof.a Dr.a Regina Celi Mendes Pereira/ UFPB	Analisar de que forma o professor realiza a mobilização de saberes na aula de português.	A formação acadêmica satisfatória proporcionou uma práxis que não deixa de incorporar a atual crise do ensino de LM e da identidade docente, embora tenha edificado os contornos de um trabalho com língua mais consciente e voltado para a construção conjunta de conhecimentos.
2015	Tese: Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional	Pesquisador: Anderson Carnin Orientadora: Prof.a Dr.a Ana Maria de Mattos Guimaraes/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Ampliar a compreensão sobre como a escrita profissional medeia o desenvolvimento.	Confirmação de que a escrita do professor é um poderoso instrumento para a tomada de consciência e a reconfiguração da representação do conceito de gênero de texto.
2019	Dissertação: Aprendizagem de Língua Materna – promovendo a educação linguística, ética e estética	Pesquisadora: Alyne Alves Vieira Orientadora: Prof.a Dr.a Neusa Salim Miranda/UFJF	Promover a educação linguística, ética e estética em consonância com a construção de um Ambiente de aprendizagem fundamentado nas categorias Protagonismo discente.	Desenvolveu-se capacidades e resgate de valores para ampliar as práticas de letramento pela fruição e pela reflexão crítica e metalinguística.
2020	Dissertação: A (trans) formação continuada como vetor de e para a inovação em contexto(s) de ensino de escrita	Pesquisadora: Caroline Gomes Motta Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Analisar se o processo de formação continuada, denominado “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, em	O planejamento de PDGs pode contribuir para práticas de ensino da escrita situadas e consistentes com uma proposta dialógica de produção de textos; a formação continuada proposta se configurou como um vetor de e para a inovação em relação a um ensino da escrita com foco na interação porque as professoras colaboradoras evidenciaram, nas oficinas do PDG

			parceria com a Secretaria Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, configurou-se como um vetor de e para a inovação no ensino da escrita na educação básica.	planejado, que assumiram uma postura diferente da que aparentemente tinham ao ingressarem no processo de formação; o foco em uma concepção específica de ensino da escrita evidenciou que outros focos e operações tendem a ser enfraquecidos, sendo necessário retomá-los em processos de mediação formativa futuros
--	--	--	--	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Quadro 2: Dissertações e Teses pesquisadas e encontradas na CAPES

Ano	Título	Pesquisador/ Orientador/ IES	Objetivos	Resultados
2009	Tese: Formação de professores reflexivos uma experiência compartilhada.	Pesquisadora: Regina Aparecida Ribeiro Siqueira Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles/UNESP	Resgatar e reviver as histórias da vida pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora envolvida com o exercício da docência num curso de Letras e resgatar e reconstruir as histórias de vida acadêmica e profissional de uma outra professora, também formadora de professores de Letras, ex-aluna do referido curso.	A relevância teórico-metodológica da pesquisa narrativa para a reflexão e para a transformação da prática profissional dos professores.
2017	Dissertação: As contribuições da concepção dialógica da linguagem para o ensino de língua materna: uma pesquisa-ação no processo de ensino-aprendizagem na educação fundamental	Pesquisador: Francisco Vagner Gurgel Maia Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Ana Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa/UERN	Discutir o papel da dimensão dialógica no ensino da linguagem, pensando a formação do sujeito como consequência do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.	A concepção dialógica de linguagem é de extrema importância para nortear o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e para ressignificar a prática docente em sala de aula, uma vez que abordar gêneros do discurso em sala de aula significa refletir sobre a realidade viva da língua.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Como se vê nos quadros, as pesquisas já realizadas apresentam aspectos que convergem com este tema. Além de, entre si, também convergirem ao tratarem do olhar dos pesquisadores para a disciplina de Língua Portuguesa, destacando a importância da dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem para que se possa existir reflexão sobre a prática, como acontece com Maia (2017), Siqueira (2009) e Paiva (2009). Além disso, os três trabalhos se comprometem em realizar uma pesquisa qualitativa.

Com relação às convergências ao meu trabalho, apenas o de Siqueira (2009) aborda as entrevistas dialógicas, na metodologia, como dispositivo para produção de dados. Além disso, é na pesquisa de Paiva (2009) que encontrei o mesmo aporte teórico que assumo nesta pesquisa: a arquitetura bakhtiniana e a concepção dialógica da língua.

Os trabalhos de Paiva (2009) e Siqueira (2009) comentam sobre a formação docente e suas implicações em sala de aula. Maia (2017) fala em crise no ensino de língua materna, enquanto os outros dois autores versam sobre a importância da formação mediante os obstáculos de se exercer, com êxito, a profissão docente. Essas questões foram também fatores motivadores quando da escolha do tema por parte da professora-pesquisadora.

Quanto à perspectiva teórica de trabalho com a língua, Paiva (2009) e Maia (2017) defendem o dialogismo. Porém, os três trabalhos, com palavras ou expressões diferentes: “a docência é um continuum”, “professor reflexivo”, postura dialógica em sala de aula”, entre outras, fazem-me pensar sobre a apropriação da língua materna como um processo dialógico e reflexivo entre os envolvidos em situações reais de comunicação.

Realizar o levantamento da literatura é um movimento significativo a ser praticado antes de se iniciar uma pesquisa, pois nos coloca para além do que havíamos pensado, enquanto referencial teórico e formas de se estruturar um trabalho. Além de nos mostrar os caminhos já trilhados por outros pesquisadores em relação ao mesmo escopo de pesquisa que pretendemos alcançar. Apesar de não se tratarem de trabalhos recentes, e isso é presumido por nós, é possível perceber que o ensino da língua há tempos é motivo de preocupação dos estudiosos que, de diferentes maneiras, tentam mitigar as problemáticas que surgem, em sala de aula, no momento do processo de ensino e aprendizagem.

Este levantamento bibliográfico também nos fez perceber que trabalhos que destacam a teoria enunciativo-discursiva e as premissas vigotskianas para pensar a constituição docente e como os professores atribuem sentido ao objeto do conhecimento

(no caso, a língua), por meio dos discursos deles é ainda um pouco carente no meio acadêmico.

Por essa razão, realizei um outro levantamento da literatura, dessa vez voltado, especificamente, para o ensino da Língua Portuguesa na contemporaneidade. Na plataforma BDTD encontrei várias dissertações e teses que exploravam o ensino da língua, mas com ênfase em algum gênero do discurso (assim como já havia acontecido no levantamento realizado anteriormente) e como trabalhar com ele em sala de aula. Diferentemente do primeiro levantamento, utilizei as palavras-chave: “língua portuguesa”; “ensino”; “formação de professores”. Em um primeiro momento, a busca encontrou 1.208 trabalhos realizados entre 2018 e 2024.

Porém, eles falavam de diversas categorias de ensino: etnográfico, baseado no livro didático, português como segunda língua, variação linguística, uso de TICs⁴¹, cultura digital entre outros e que não fazem parte do escopo dessa pesquisa ou trabalhavam com um aspecto específico da língua em um determinado ano escolar (por exemplo: oralidade, multimodalidade, gramática descritiva etc.). Desse modo, comecei a ler alguns trabalhos cujos títulos tivessem semelhança com esta pesquisa, que falavam do ensino nos anos escolares nos quais estou debruçada: o 5º e o 6º anos. Já que em uma nova pesquisa com outras palavras-chave, como por exemplo: apenas “ensino de língua portuguesa” ou “concepção”, “ensino” e “língua portuguesa” quase 4.000 trabalhos foram encontrados. Mostrando-me que, embora de modo bastante específico, de fato, o tema é explorado no meio acadêmico por pesquisadores. Talvez, por ser uma disciplina complexa e desafiadora para se ensinar e se aprender, principalmente na contemporaneidade em que documentos e normativas chegam até nós e precisam ser seguidas. Assim, os trabalhos que me chamaram atenção, após pesquisa realizada na BDTD de 2019 a 2024⁴², com as palavras-chave: “trabalho docente” e “língua portuguesa” estão elencados a seguir:

⁴¹ TICs: Tecnologia da Informação e Comunicação.

⁴² Esse intervalo de tempo foi escolhido para que pudesse ser feita uma leitura sobre o que vem sendo estudado mais recentemente, ou seja, nos últimos anos.

Quadro 3: Dissertações pesquisadas e encontradas no BDTD

Ano	Título	Pesquisador/ Orientador/IES	Objetivos	Resultados
2019	Dissertação: Os saberes e não saberes de professores de língua portuguesa: perspectiva formativa.	Pesquisadora: Maria das Graças Porto Pires. Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Lúcia Gracia Ferreira Trindade/UFBA	Conhecer os aspectos que delinearam a constituição dos (não)saberes dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica. E como objetivos específicos: descrever os caminhos que determinaram a trajetória dos professores de Língua Portuguesa, sem formação específica; identificar os (não)saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa e analisar a constituição desses (não)saberes dos professores.	Os professores revelaram saberes e não saberes advindos das relações sociais e de sua formação profissional; existem caminhos marcados por histórias de vida diferentes, mas que se coincidem no encontro com a docência em Língua Portuguesa (LP); os ABP foram reveladores de mudanças proporcionadas pelas experiências vivenciadas pelos participantes que mostrou o valor formativo desse processo contínuo. Assim, a construção biográfica de si, diferentes de outros processos formativos, contribuiu na construção de caminhos e de saberes que dialogam com as identidades docentes. Portanto, os professores mostraram ter construído no decorrer da vida, saberes a ensinar, mas com ausência de saberes para ensinar LP.
2019	Dissertação: O ensino de língua portuguesa nas falas de professores : o funcionamento do imaginário	Pesquisadora: Rafaela Kessler Kist Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia/UFPA	analisar o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que constitui(em) o discurso do sujeito-professor de LP, considerando os processos de identificação do sujeito aos domínios de saberes que constituem as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa - DCE.	O ensino de LP encontra-se em um lugar, ao mesmo tempo de estabilidade, como também, um lugar assinalado pela instabilidade, uma vez que há o embate dos jogos de força entre o modelo tradicional de língua, referimo-nos aqui à gramática normativa e o modelo mais recente proposto pelo Círculo de Bakhtin, o qual considera a língua

				como resultado da interação social entre os interlocutores. Portanto, consideramos que o funcionamento dos processos de identificação do sujeito-professor aos saberes que constituem as DCE marca a constituição de saberes sobre o ensino de LP, no que se refere ao imaginário de língua e de ensino de língua com o qual o professor se identifica.
--	--	--	--	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Quadro 4: Teses pesquisadas e encontradas no BDTD

Ano	Título	Pesquisador/ IES/ Orientador	Objetivos	Resultados
2022	Tese: Os impactos da BNCC e os novos paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades	Pesquisadora: Roberta Maria de Souza Piovezan Orientadora: Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma/PUC-SP	Investigar os desafios e as possibilidades enfrentados pelos profissionais da Educação, com destaque para os docentes do Ensino Fundamental I, responsáveis por ministrar aulas de Língua Portuguesa.	Os resultados desta pesquisa evidenciam a necessidade de uma proposta de formação pedagógica voltada aos docentes do Ensino Fundamental I, que objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa dos ensinantes-aprendentes. Nesse sentido, este trabalho propõe a Educação Linguística como um caminho para o aperfeiçoamento desses profissionais
2024	Tese: A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir	Pesquisador: Angélica Hernandes Lima Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Lília Santos Tardelli-Abreu/UNESP	Analisar a dimensão interpessoal do trabalho de uma professora de língua portuguesa de escola pública a fim de averiguar as influências das relações entre a professora e os outros no agir da docente	Por meio da análise dos dados, foi possível identificar: a existência de uma rede de relacionamentos que transcendem a comunidade escolar; a presença de outros interiorizados que regulam o agir da professora e que revelam aspectos da dimensão pessoal do trabalho docente; as relações eu/outrem que, imbuídas de conflitos, exercem influências tanto no poder de agir (tal como em sua amputação) da professora como também na mudança da perspectiva da profissional quanto ao seu objeto de trabalho, o qual varia conforme o contexto de ensino.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Na dissertação de Pires (2019) encontrei semelhanças em relação a que propus realizar em virtude do caminho metodológico escolhido por ela: as narrativas como dispositivo para produção de dados de quatro professores que atuam nos Anos Finais, como docentes de Língua Portuguesa. A autora realizou ateliês temáticos e mostra, por meio da narrativa, o processo (auto)formativo no qual esteve presente e imersa, mostrando-nos que, durante os ateliês e a análise de dados, deu novos sentidos para ela, em relação à sua formação, suas escolhas, seus projetos e sobre ela. Revelando-a que ao fim dos encontros, eles perceberam saberes e não-saberes da vida de cada um.

Já a dissertação de Kist (2019) surge da experiência da pesquisadora como aluna que participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). O que a motiva para realizar a pesquisa no Mestrado são as inquietações quanto à prática docente no ensino da língua e o desafio de se ensinar a língua. Inquietações próximas, senão as mesmas que as minhas. Ela realiza entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora utiliza a teoria de análise do discurso francesa (Pêcheux) e se detém a fazer uma reflexão discursiva sobre língua e ensino para identificar os traços que marcam a institucionalização da Língua Portuguesa (utilizando as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná) e os sentidos dela para os sujeitos entrevistados para se observar qual é o imaginário que este documento e o ensino de Língua Portuguesa têm. A pesquisa comenta que durante o processo de interpretação e reflexão do todo, houve (re)significação de vários saberes, outra similaridade com este trabalho.

Na tese de Piovezan (2022), a autora explora a BNCC⁴³ e como o documento norteador impacta a prática pedagógica docente, especificamente os docentes do Ensino Fundamental I que lecionam Língua Portuguesa. A motivação para a pesquisa bibliográfica realizada nasce da ideia que a pesquisadora tem de que devido às diversas e constantes modificações nas políticas públicas educacionais, os docentes se veem despreparados para cumprir seu papel, sendo necessário, portanto, políticas de formação inicial e continuada. Para a autora, as prescrições curriculares, notadamente a BNCC, documento em vigor em todo território nacional, legitima conhecimentos de grupos sociais hegemônicos o que vai de encontro ao que seria/é significativo e transformador para todos, professores e alunos. Por tratar de um documento normativo em vigor, que

⁴³ A partir de 2015, temos um documento base que norteia todo o ensino em território brasileiro, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já em 2018, o governo federal implanta o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), para apoiar Estados e Municípios na revisão e elaboração dos currículos municipais, alinhados ao documento oficial.

aparece também neste trabalho, essa é mais uma tese que tem convergência com esta pesquisa.

A tese de Lima (2024) mobiliza a dimensão interpessoal do trabalho de uma professora de Língua Portuguesa e as possíveis influências de outros no agir da docente. Ela tem como referência o Interacionismo Sociodiscursivo. Por isso, os dados advêm de duas autoconfrontações simples, duas autoconfrontações cruzadas e uma entrevista com a professora. Ela se deteve nos tipos de discurso, nos mecanismos enunciativos e nas figuras de ação. No estudo, a pesquisadora observa que as relações com o outro, que extrapolam os agentes escolares, causam conflitos, visto que exercem influência no poder de agir (amputação) da professora como na mudança de perspectiva dela quanto ao seu objeto de trabalho, o que está conduzindo-a para um adoecimento profissional. A questão do trabalho docente também é de meu interesse, por isso a escolha pela leitura dessa tese, que é a mais atual das analisadas.

Feito esse estudo, a seguir, discuto algumas questões que subsidiaram o trabalho. E, assim como o ballet precisa de bailarinos, conteúdo técnico e artístico, a pesquisa precisa de sujeitos, teoria e método, abordagem adequada, itens que serão apresentados a seguir.

O *corpus* de baile da pesquisa

Abertas as cortinas e pesquisada a produção acadêmica sobre o tema em questão, aqui é preciso dizer que as personagens não usam coque, collant, tutu e passos para falar com o público, mas usam a linguagem para lecionarem, tecnicamente a chamada linguagem verbal e a não verbal. É chegado o momento de apresentar as sete professoras que me acompanharam para, juntas, construirmos e nos apropriarmos de um repertório que nos mostre mais como nos constituímos professoras que ensinam Língua Portuguesa.

Nesta apresentação e em todo o trabalho, cada professora usa um pseudônimo escolhido por elas⁴⁴. A primeira delas é *Girassol*, 42 anos, cursou Magistério e tem Graduação em Letras, atua há 20 anos e, no momento trabalha com 6º ano do Ensino Fundamental II. Outra professora é *Rosa vermelha*, 44 anos, tem Graduação em Letras e Pedagogia, e Doutorado em Educação, atua há 20 anos e no 6º ano. *Soninha* tem 45 anos,

⁴⁴ Neste momento, mantenho o pseudônimo dado por elas, por questões éticas e por ser um nome que elas escolheram, enquanto participantes dessa pesquisa. Todas as entrevistas foram realizadas em julho e agosto de 2023.

Graduação em Administração, Letras e Pedagogia, sendo a professora do grupo com menos tempo de atuação docente: 5 anos, e trabalha com 5º e 6º anos. *Sonia* tem 47 anos, fez Magistério e tem Graduação em Letras, atua há 30 anos em sala de aula e trabalha com o 5º ano. A quinta docente que compõe o grupo é *Lee*, tem 54 anos, também com Magistério, Graduação em Letras e Pedagogia, é professora há 23 anos e atua no 5º ano. Já *Lúcia Prado* tem 52 anos, mais uma professora com Magistério e Graduação em Letras, leciona há 26 anos e trabalha com 5º ano também. A última a ser apresentada é *Violeta*, professora há 26 anos, tem 62 anos, fez Magistério, graduou-se em Letras e trabalha com 6º ano. São essas as professoras que comigo interagiram e dialogaram, na tentativa de compormos um movimento analítico sobre elas e sobre mim, professora-pesquisadora, pois por meio do outro é que nos constituímos e tomamos consciência de quem somos.

Na parte seguinte deste ato, mostro o modo escolhido para dançarmos juntas e produzirmos dados, nós, professoras que ensinam Língua Portuguesa, por meio de nossas histórias singulares de vida e que se tornam plurais ao serem compartilhadas. Vale dizer também que a minha história já foi compartilhada com o leitor no Memorial e que as histórias das professoras aparecerão em outro ato desta tese.

A (auto)biografia: possibilidade de estudo e investigação dos sujeitos

Um trabalho acadêmico e uma dança assemelham-se por algumas razões: a complexidade e a miudeza apaixonante que formam o todo, bem como por usarem tipos diferentes de linguagem. Nas duas são feitas, a todo momento, escolhas, sejam elas técnicas, de modo, de método, de abordagem, de sujeitos para, então, se materializem, no palco (a dança) ou no papel (a tese).

Para uma dança, no ballet, existem várias abordagens que podem ser escolhidas e ensinadas/aprendidas: o método francês (École Française), é o original, fundado em 1661, o método dinamarquês (Bournonville) é mais voltado para os homens, o método italiano (Cecchetti) possibilita a autonomia dos bailarinos em não seguir e imitar os passos do professor, o método inglês (Royal Academy of Dance) é uma mistura das técnicas francesas, russas e italianas, o método americano (Balanchine) é um pouco revolucionário ao misturar conceitos modernos aos clássicos, o método russo (Vaganova) é uma técnica mais exigente e precisa em relação aos movimentos e, por fim, o método

Cubano (Escola Cubana de Ballet) tem uma mistura de escola russa com as características dos dançarinos latinos.

Essa breve retomada das escolas de ballet do mundo faz-me pensar na questão de escolha que se faz presente em todo momento de uma pesquisa, como já dito. Assim, apresento aqui, minha escolha para que, ao dialogar com as professoras e produzir dados de modo profícuo, pudessem me apontar caminhos para a resposta desse estudo. Se cada escola tem suas perspectivas que visam atingir um objetivo, nesta pesquisa, a escolha foi por realizar entrevistas dialógicas, que depois de textualizadas se transformaram em (auto) biografias. Mas, você pode me perguntar o motivo dessa escolha e eu lhe explicarei, baseando-me em autores que trabalham como esse instrumento e dispositivo de produção de dados.

A (auto)biografia, estudada por mim desde o curso de Mestrado e pela qual fui nutrindo um sentimento de identificação e respeito, teve seu advento na segunda metade do século XX e permite-nos ter um olhar sobre e para aquele que forma, pois possibilita pensar na integralidade dos docentes e não apenas na atuação deles em sala de aula. Assim, as narrativas biográficas ou (auto)biográficas nos dão indícios para realizar esse trabalho. Ademais, aquele que forma, precisa ter consciência do que o formou e do que o constituiu como professor. Essa tomada de consciência pode ser possibilitada pela (auto)biografia, construída nas entrevistas dialógicas e é uma possibilidade de trabalho que traz à tona, na consciência daquele que narra, muitas situações que podem ser (re)significadas quando se conta algo para alguém.

Acredito que cabe ressaltar, primeiro, a utilização do termo (auto)biográfico, porque me causou estranheza e muitas reflexões no início de meus estudos, principalmente na significação do prefixo “auto”, que sugere uma ação exclusiva e realizada apenas pelo sujeito, ou seja, uma tomada de consciência por ele mesmo. Porém, essa problemática é trazida por Passeggi (2021) que ajuda-nos a entender esse processo na narrativa. A autora comenta que, na literatura, encontramos noções de biografização e heterografização e, raramente, o conceito de autobiografização, pois há um evitamento do “EU”, talvez pela mesma razão que a mim também incomodava.

No entanto, com base nos estudos de Delory-Momberger (2016), a autora evidencia o uso da palavra “automedialidade”, o que nos ajuda a entender o processo que existe na (auto)descoberta ou (auto)significação do sujeito por meio do outro. Delory-Momberger (2006) argumenta que as noções de “medialidade”, de “automedialidade”, de “práticas mediais” nos fazem pensar nas mediações da relação, tendo o meio, com sua

materialidade e formas específicas, um papel determinante para o sujeito se reconhecer e espaço no qual a subjetividade encontra sua forma (Delory-Momberger, 2019, p. 3).

Em outras palavras, nos processos narrativos os sujeitos interagem com o meio e se (auto)transformam por meio das relações dialógicas que estabelecem com o outro. Ainda segundo a autora,

a categoria do “biográfico” dá [...] acesso ao trabalho de gênese socioindividual (ou processo de biografização) pelo qual os indivíduos elaboram o mundo social e histórico e se produzem como seres sociais singulares (Delory-Momberger, 2019, p. 47).

Aqui, há outra evidência que corrobora para o uso do termo (auto)biográfico: trata-se de um processo social, acontece no mundo externo e se interioriza, pois ganha significado singular para cada sujeito. Assim como Lev Vigotski (1930), para a autora o sujeito é um ser que se desenvolve culturalmente, por meio do mundo social e histórico. Ou seja, a tomada de consciência enquanto sujeito singular acontece no âmbito social.

No nosso caso, durante as entrevistas dialógicas, ao me colocar à escuta daquele que narra, esse é motivado a contar fatos/episódios que muitas vezes foram momentos automatizados. Assim, o ato de narrar implica retomar percursos já trilhados, mas sem a linearidade cronológica, já que na reconstrução do que aconteceu há ruptura, pois no processo de narrar, escolhe-se o que dizer e o que contar, uma vez que todo enunciado é endereçado a alguém (Volóchinov, 2018). Por isso, nesse processo de trazer à tona acontecimentos passados e em interação dialógica com o outro, no caso a professora-pesquisadora, todos os envolvidos no processo comunicativo se (trans)formam e se (re)significam.

De acordo com Delory-Momberger (2008), o método (auto)biográfico permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. A história vivida dos sujeitos toma vida na narrativa, pois ao narrar o sujeito vai tecendo a sua história de vida e tomando consciência de si. Embora jamais tenhamos acesso ao vivido, temos contato com ele pela mediação das histórias. Esse processo nos (re)significa, uma vez que quando narramos, nos apropriamos da nossa vida.

Desse modo, ainda como argumenta Delory-Momberger (2012, p. 524):

o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência.

Melhor dizendo, o método (auto)biográfico nos mostra a singularidade dos sujeitos por meio do processo dialético que possibilita significar situações, acontecimentos e perceberem, com consciência, sua existência. Assim, como argumenta Delory-Momberger (2012), a entrevista, em uma pesquisa biográfica, objetiva apreender e compreender a singularidade dos fatos, das situações, das significações e das interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular em um contexto social e histórico.

Além disso, a autora também destaca que há um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos no processo dialógico: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objetivo é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado, o que permite compreender também seu próprio trabalho e sua constituição.

Em outras palavras, a subjetividade que emerge da biografia pode se constituir como um conhecimento científico. Ainda para Delory-Momberger (2016), a biografia é um processo de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social.

Por tratar-se de um contexto de tensões, já que entrevistado e entrevistador retomam informações, fazem digressões e identificam-se na palavra do outro, é preciso identificar a realidade social e histórica e que é singular, resultando em um saber científico. Logo, o método (auto)biográfico é uma possibilidade de se fazer ciência, uma vez que o narrar traz os fatos para o campo da materialidade histórica, cultural e semiótica. Ou seja, é ao mesmo tempo relacionado e inseparavelmente aquilo pelo qual os indivíduos se constroem como seres singulares e se produzem como seres sociais, já que o desenvolvimento humano parte das relações sociais para ser internalizado e ser singular.

Por isso, a análise de narrativas é um sistema de interpretação e compreensão que une e significa os "elementos organizados no interior de um todo" (Delory-Momberger, 2008). Embora tenha sido motivada por ela, a entrevista dialógica permite a elaboração do conhecimento e o pesquisador ou aquele que a realiza e analisa, precisa estar bem fundamentado quando decide por ser dispositivo de produção de dados. Apesar de o ato de narrar ser inerente ao ser humano, é preciso um olhar cuidadoso para que pontos importantes da narrativa que podem ser ressignificados pelos sujeitos não sejam silenciados, como acontece, quase sempre, com as vozes das professoras na escola.

Parece que a resignificação dos saberes é muito sutil ou quase imperceptível quando estamos na posição de pesquisadores, pois queremos dados mais concretos e visíveis. Daí a importância de retomar, depois, as narrativas com os sujeitos, para que, talvez, a resignificação que tanto almejamos ver, fique mais aparente nesse momento. E, durante essa retomada, precisamos ser mediadores ou como comentado no início do texto, estarmos bem fundamentados na teoria, uma vez que a função dela é ser técnica e semiótica. Dessa forma, a maneira de apresentar os dados, a dimensão teórica e metodológica da pesquisa narrativa, legitima esse tipo de pesquisa, ou seja, a faz tornar-se e ser ciência.

Para tanto, devemos, como pesquisadores, apropriarmo-nos dos conceitos. Não basta deixar o outro narrar, é preciso pensar e refletir sobre o que foi narrado, ou melhor, o que escolhemos narrar naquele momento único de interlocução. Há tempo vemos as professoras falarem, mas são enunciados que são silenciados. Narrar pode trazer à tona questões que os docentes vivem e que estão sendo naturalizados quando não deveriam...

Outro ponto a se considerar é a experiência da professora-pesquisadora, contado por meio do Memorial de Formação Acadêmica e que dialogará com as entrevistas dialógicas. Para Passegi e Silva (2010):

[...] as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo hermenêutico permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação) (Passegi e Silva 2010, p. 115).

Diante disso, percebe-se a díade que existe no processo dialógico: entrevistado e entrevistador, movimento esse que nos permite pensar a dialogicidade e a dialética que existem na relação EU – OUTRO. Ensina Passeggi (2021) que, durante o ato de narrar, há um desdobramento da pessoa, existindo: 1) aquele que narra; 2) o protagonista e 3) o autor da história narrada. Por isso, para ela, a narrativa é tridimensional, envolvendo o sujeito empírico, o sujeito epistêmico e o sujeito (auto)biográfico.

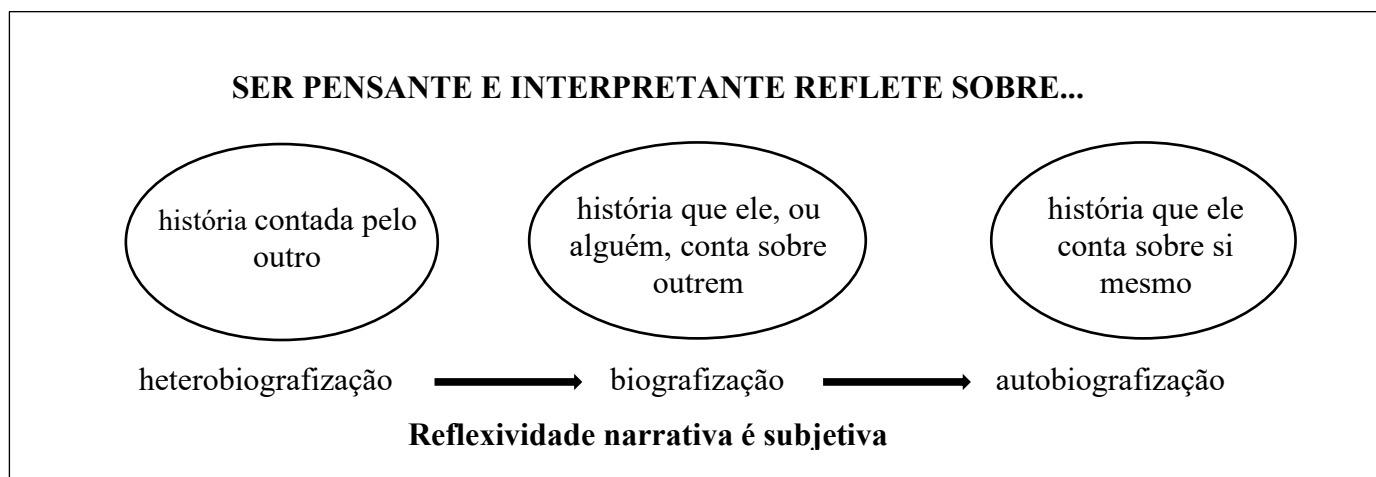
Segundo a autora, as narrativas, as histórias de vida, as (auto)biografizações têm uma dinâmica prospectiva, pois unem o passado, o presente e o futuro dos sujeitos, fazendo emergir um projeto pessoal, pois é preciso considerar a dimensão das narrativas como construção da experiência do sujeito e da história de vida e como espaço de mudança aberto ao projeto de si (Delory-Momberger, 2006, p. 359). Para a autora:

[na] apresentação de si mesmo por meio do relato, **o indivíduo se faz intérprete dele mesmo**: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também **é intérprete do mundo histórico e social que é o dele**: ele constrói figuras, representações, valores [...], considerando que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (grifos meus).

Melhor dizendo, todos nós vivemos histórias e ao contá-las – expressá-las por meio da linguagem –, elas se reafirmam, modificam-se e são (re)elaboradas. Portanto, as histórias vividas e narradas, (re)significam a nós e aos outros.

Por isso, segundo Passeggi (2021), o movimento de narrar nada tem de senso comum, pois a narrativa é complexa, uma vez que seu poder está no processo de auto(trans)formação que acontece por meio da linguagem, já que nessa atividade dos sujeitos, enquanto seres interpretantes, eles reinventam a percepção de si, do outro e do mundo, do que é e do que poderiam ter sido. Isso é ilustrado por nós no esquema abaixo:

Figura 1: Aspectos da narrativa – Passeggi (2021)



Fonte: elaboração da professora-pesquisadora

Para Delory-Momberger (2021, p. 08),

[...] o espaço do biográfico não se reduz às narrativas de vida; o discurso autobiográfico [...] se enraíza numa atitude mais fundamental do ser humano que consiste em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência.

Melhor dizendo, o processo de narrar é uma atividade mediatizada (Vigotski, 1930) e que dá significação à nossa vida, como procuramos mostrar no esquema. Retomando Valentin Volóchinov (2018), durante o processo dialógico, as palavras, antes alheias e do outro, tornam-se minhas e, com o outro, acontece o mesmo: as minhas

palavras tornam-se dele, considerando, sempre, a singularidade e subjetividade dos sujeitos que vão incorporá-las e compreendê-las de forma criativa e circunstancial.

Após discutirmos a questão da pesquisa (auto)biográfica, no próximo ato, abordamos a questão da Educação, com destaque para as perspectivas teóricas que me acompanham em sala de aula e enquanto pesquisadora. Acredito que seja importante destacar a você, leitor, que na pesquisa (auto)biográfica, as questões teóricas emergem dos dados, porém aqui, a todo momento, desde o início desse estudo, ainda enquanto projeto de pesquisa e durante a produção de dados, as contribuições de Vigotski (1995, 1932), Volóchinov (2018) e de Bakhtin (2003, 2014) sempre se fizeram presentes, foram e são aportes significativos para que a pesquisa ganhasse forma. Por essa razão, escolhi trazê-los e dividir com você, o que é a minha perspectiva de trabalho e pesquisa, algo que me é importante, pois é resultado de muito estudo, de muita reflexão e de muitas conclusões (ina)cabadas...



II ATO

O ensino da língua é um tema que sempre esteve em minhas reflexões, incomodando-me e me fazendo estudar. Assim, uma vez assumida essa questão para ser mais vista e estudada durante o curso de Doutorado, havia a necessidade de se buscar uma orientação epistêmico-teórica-metodológica para mim enquanto pesquisadora. Ou melhor dizendo, era preciso me apropriar mais das perspectivas com as quais já trabalho e estudo para, em um movimento dialógico e reflexivo, conversar com as professoras buscando entender um pouco nossos processos de constituição e de como, a partir disso, damos sentido e significamos a língua em sala de aula. O mesmo movimento acontece no ballet: a dança que presenciamos e tanto nos emociona, foi estudada, ensaiada e praticada para, somente depois, tornar-se pública. Nesta tese, então, é momento de apresentar a você, leitor, minha perspectiva teórico-metodológica, que mais estudada (porém não esgotada), pôde se fazer presente nas entrevistas realizadas com as professoras desta pesquisa...

POR ENTRE ALGUMAS QUESTÕES DE DESENVOLVIMENTO E DE LINGUAGEM

Para problematizarmos a questão da constituição do professor que ensina Língua Portuguesa, pauto-me, neste momento, em aspectos sobre a constituição humana. Para isso, discuto as contribuições de Lev Semionovitch Vigotski (1930), Valentin Volóchinov (2018) e Bakhtin (2003, 2014), autores que me acompanham enquanto professora-pesquisadora. É importante ressaltar que mesmo cada um falando de um lugar diferente, é possível encontrar convergência em seus estudos. Lev Vigotski foi um psicólogo russo, que juntamente a Alexander Luria e Alexei Leontiev estudaram e compartilharam conosco uma teoria do desenvolvimento humano, que perpassa as questões da linguagem, com fundamentos que podem ser transpostos para o contexto educacional. Já Valentin Nikolaevich Volóchinov, foi filósofo e linguista, estudou com Mikhail Bakhtin e Pavel Medvedev e, juntos, desenvolveram uma filosofia para pensar as questões da linguagem, importantes para e nesta pesquisa. Esses 3 autores, dentre outros estudiosos, formaram o que autores contemporâneos chamam de o Círculo de Bakhtin.⁴⁵

Assim, trazemos, na sequência: alguns conceitos de Lev Vigotski (1930) sobre o desenvolvimento e o papel da linguagem, os pressupostos de Valentin Volóchinov (2018) e Mikhail Bakhtin (2003, 2014) sobre a linguagem e a articulação possível entre esses teóricos.

⁴⁵ Como sabemos, Valentin Volóchinov é autor da obra *“Marxismo e filosofia da linguagem”*. Defendo a ideia de que ele, Mikhail Bakhtin, Pavel Medvedev, entre outros estudiosos da época, estudaram, juntos, as questões da linguagem, tão importantes para aquela época e atualmente. Por isso, não entrarei no mérito das discussões sobre a autoria de conceitos. Acredito e defendo a ideia de que os estudos dos três autores russos nos ajudam a entender a linguagem e sua função social na constituição e na vida dos indivíduos. Assim, quando me referir ao trabalho do grupo, utilizarei, como alguns autores brasileiros, o termo “Bakhtin e o Círculo”, adotado por Brait (2009).

Vigotski e o desenvolvimento humano

“Não existe educação sem cultura. A educação é um esqueleto, a cultura é a carnificação desse esqueleto”.

(Fernanda Montenegro)

Tendo como base as teorias de desenvolvimento de sua época, Lev Vigotski (1929) estudou e elaborou uma teoria que considerava os aspectos histórico e cultural, sendo motivado pelo Materialismo Histórico-Dialético que nos traz contribuições teóricas e conceituais para se pensar a Educação e o desenvolvimento do psiquismo humano. Desse modo, em meio à crise por que passava a União Soviética, era preciso pensar em uma psicologia geral e, ao mesmo tempo, particular, para entender esse novo homem, dentro desse também novo contexto, ou seja, conceber o homem pelas lentes da sociogenética.

Transpondo essa ideia para a contemporaneidade, pensar em desenvolvimento, enquanto docentes, implica pensar sobre: como nos desenvolvemos? Podemos promover e auxiliar o desenvolvimento de outros? Quais processos estão relacionados ao desenvolvimento? Em que medida o desenvolvimento humano se relaciona com o desenvolvimento profissional? Qual é o papel da linguagem no processo de desenvolvimento? Enquanto pesquisadores, qual é ou poderia ser nosso papel diante dessas questões? Ou ainda, como observar o desenvolvimento nas entrevistas das professoras entrevistadas?

Nesse raciocínio, Lev Vigotski (1930) ajuda-nos a pensar sobre essas e outras inquietações nossas. Para ele, o ser humano tem características biológicas, mas o que o torna humano é o meio histórico e social, já que o homem é o conjunto das relações sociais encarnadas no indivíduo. Seria uma relação paradoxal? Acredito que para além disso, trata-se de uma relação dialética entre homem e meio social/meio social e homem.

Para o autor, o processo de humanização é social, porque acontece por meio das relações sociais. Dessa forma, a atividade coletiva transforma a natureza, visto que se trata de uma questão da ontogênese, pois o biológico e o cultural formam uma unidade dialética no desenvolvimento do gênero humano, ou seja, não é necessário que o indivíduo tenha completado seu processo de maturação para que, então, o desenvolvimento cultural se inicie.

Assim, o *Homo Sapiens* vai se transformando por e nessa cultura, em um processo que acontece pelas vivências, já que a natureza, em si, não tem história e é o homem que

age e transforma o meio. É importante destacar que somos, sim, seres biológicos, mas não é apenas o biológico e, mais do que isso, não são nossos traços genéticos que nos definem e determinam quem somos e iremos ser ao longo da vida, mas sim, a cultura e as condições sociais dos espaços em que estamos inseridos. O homem se concebe como humano pelo trabalho e pela capacidade de transformar o meio social ao longo do tempo.

Desse modo, o desenvolvimento psíquico é um processo histórico, porque o psiquismo é de natureza histórica e cultural. Nesse raciocínio, nós nos livramos do determinismo e passamos a considerar a natureza do homem, haja vista que não se pode excluir a história dos sujeitos. Assim, passamos a ver o desenvolvimento do homem como um processo dinâmico e cheio de tensões, já que a essência do homem são as relações sociais e seu processo de desenvolvimento que, como já dito, não é mera maturação biológica. Por isso, pode-se dizer que a imaginação ou a criatividade, por exemplo, não são resultados orgânicos, mas fruto de situações pelas quais passam o sujeito.

E como acontecem ou podemos definir essas experiências vividas (*perejivanie*, do russo e *expérience vécue*, do francês) ou ainda, vivência (termo mais usado por nós, no Brasil)?⁴⁶ O autor russo define vivência como unidade de análise que explica a relação entre consciência e meio social que permite a tomada de consciência do homem, enquanto um ser histórico e social, uma vez que a vivência parte de acontecimentos apreendidos pelo sujeito, do que ele pensa, sente e mantém sobre o meio com o qual interage. Sendo assim, a vivência não é meramente algo vivido pelo homem, mas um aspecto biossocial que considera o que é interno e o que é externo ao sujeito. Não se trata de apenas experimentar algo, mas de ser transformado por algo, dar significado e (re)significar, viver algo (in)tensamente, até porque as relações humanas são dramáticas, como nos diz Vigotski, em 1929. Daí, a vivência implica o drama, já que se trata de situações dramáticas e que tornam viáveis outros e diferentes aprendizados. Em outras palavras, as relações sociais são tensas, conflituosas, harmoniosas e dinâmicas e podem resultar em uma vivência. Esse conceito também mostra a potência que tem o meio social, pois as interações acontecem por meio do outro, dos instrumentos e dos signos.

Para Vigotski (1999), os instrumentos são elementos (inter)postos entre o homem e uma determinada atividade humana, ampliando as possibilidades de ação do indivíduo sobre a natureza, portanto os instrumentos são externos a ele. Assim, o instrumento é criado com e para uma função específica. Um exemplo clássico de instrumento de

⁴⁶ Neste trabalho, para falar especificamente de *perejivanie*, assumiremos o uso das palavras “experiência vivida” (da tradução do francês) ou “vivência” (termo utilizado por pesquisadores brasileiros).

trabalho e que ilustra essa definição é o machado, instrumento criado pelo homem com um objetivo: cortar. Por mais que, durante o desenvolvimento da sociedade se tenha trazido outras possibilidades de se fazer um machado, o objetivo para o qual ele foi criado continua o mesmo: cortar, ou seja, a função social dele é preservada e mantida ao longo da história humana, através de um processo histórico e cultural. Nesse raciocínio, pensando sobre o papel dos instrumentos e considerando que o acontece na (inte)relação de um organismo biológico com o cultural, podemos pensar na função dos instrumentos para que o indivíduo se aproprie dos bens culturais, pois eles têm função social e lugar importante no desenvolvimento cultural do indivíduo. De acordo com o autor, também temos os instrumentos psíquicos, definidos por Vigotski (1996, p. 93-94) como

criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; **destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios**, assim como a **técnica se destina ao domínio dos processos da natureza**. **Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas, podem servir a linguagem**, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte; a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc (grifos meus).

Dessa forma, o que distingue um instrumento de trabalho (o machado, por exemplo) de um instrumento psíquico é a atividade mediatizante que é operada sobre cada um deles. Quanto aos signos, podemos dizer que eles agem como um "instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho" (Vigotski, 1999). Desse modo, os signos transformam as relações, além de explicarem o funcionamento do psiquismo humano, social e individual, ou seja, o homem passa a significar e, como a significação faz parte da vida humana, não se trata apenas de uma mera representação, porque a formação de imagens, ideias e pensamentos, funciona em nível psíquico individual, partindo sempre do social. Portanto, os signos são mediadores das relações humanas, afetam e transformam a atividade e o próprio homem e, somente na relação com o outro, tomam corpo significativo. O signo, assim, transforma as relações interfuncionais, visto que se configura como uma atividade interna e dirigida para o controle do próprio sujeito, que vai em direção ao psiquismo e ao comportamento humano, transformando esse sujeito particular e singular.

Assim, instrumentos e signos operam juntos por meio de atividades que são mediatizadas e mediatizantes. Em outras palavras, nas atividades mediatizadas o homem age sobre o mundo utilizando um instrumento e, nas atividades mediatizantes, o homem pode planejar ações, agindo sobre a natureza e ou meio social, momento em que há a tomada de consciência dele. Daí, então, a importância do processo de mediação para

promover o desenvolvimento, por meio de intencionalidade provocada socialmente. E também, das nossas relações com o meio, que promoveram e promovem o nosso desenvolvimento, ao longo de nossa constituição enquanto sujeitos singulares.

Então, nesse movimento dialético, as relações sociais se transformam em psicológicas, pois o social e o coletivo passam a ser interior, individual e psíquico. Melhor dizendo, as funções psíquicas elementares vão se (trans)formando em funções psíquicas superiores, momento em que os sujeitos dão significado ao que viveram, ou seja, o homem vive seu processo de desenvolvimento. Nesse raciocínio, o autor destaca o papel fundante da linguagem, pois o homem (re)elabora suas experiências por meio dela, sendo sua aquisição um salto evolutivo e qualitativo para o indivíduo. Assim, ela tem uma dinâmica social e é, em um primeiro momento, externa para depois se interiorizar e se tornar linguagem internalizada. Desse modo, o autor problematiza as questões da linguagem argumentando que ela passa por três momentos: a linguagem externa (*en soi*, do francês: nele mesmo), a egocêntrica (*pour les autres*, do francês: para os outros) e, por último, a interna (*pour soi*, do francês: para si mesmo) que é estruturada, regulada e organizadora do pensamento dos indivíduos. Smolka (2004) discorre sobre a linguagem e o papel que ela tem no processo de humanização, enquanto instrumento psíquico. Isso acontece porque ela vai mobilizando, constituindo o psiquismo humano e configurando conceitos. Essa é outra questão que, para mim é importante enquanto pesquisadora e professora, que considera o sujeito e seu processo histórico e cultural, ou seja, para além dos aparatos biológicos. Pois, a apropriação de conceitos acontece, também e muito, dentro do ambiente escolar, nas relações interpessoais.

Desse modo, como acontecem, então, esses processos de apropriação de conceitos? Primeiramente, é importante destacar que os conceitos não são formações isoladas e imutáveis, mas estão além de vínculos associativos formados pela memória, pois são atos reais e complexos do pensamento. Eles dividem-se em espontâneos, acontecendo de forma assistemática, no cotidiano, e os científicos - são internos e têm um caminho de desenvolvimento diferente da trajetória dos conceitos espontâneos, pois começam a ser adquiridos com a definição verbal, na qual o sujeito se concentra no ato de pensar. Assim, os conceitos precisam de um contexto linguístico, ou seja, precisam da linguagem, que tem significado e tem sentido, acontecendo por meio de processos dialéticos, dos aspectos biológicos, psíquicos e culturais, pois é quando começamos a dar significado e sentido às coisas e para o que vivemos, uma vez que estamos inseridos em um determinado contexto histórico, cultural e social. Em outras palavras, somos seres

históricos sempre em desenvolvimento e vinculados a um determinado tempo, fadados a conceituar, significar e agir no e sobre o mundo.

Aqui, cabe-me trazer as definições de Vigotski (1997) sobre sentido e significado. De acordo com o autor, o significado da palavra é uma generalização e está relacionada à compreensão da palavra socialmente compartilhada, embora tenha a singularidade do sujeito, pois esse evolui histórica e culturalmente, refletindo a realidade e, mais do que isso, o significado pertence ao pensamento e à linguagem, pois o pensamento se encarna na palavra e ela, por sua vez, é sustentada por ele, ou seja, pensamento e significado se unem no pensamento verbal. Já o sentido não é estável, ele muda e se altera conforme os interlocutores. Ele é criado em um contexto específico de comunicação e depende da interpretação de mundo e da estrutura interna da personalidade⁴⁷ do indivíduo. Melhor dizendo, ele é individual e abarca o contexto de uso da linguagem e as vivências afetivas do sujeito.

Penso ser oportuno trazer essas questões e problematizações para reiterar nossa concepção sobre o desenvolvimento humano: ele é de natureza social e acontece por meio de processos que envolvem meio social e homem, instrumento e signo, atividades mediatizadas e mediatizantes, significado e sentido para que o homem tenha, assim, seu desenvolvimento cultural. Destaco e reitero aqui, o caráter da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo humano, considerando que esse processo é construído e mediado por ela.

Mas como fica, nesta perspectiva, o desenvolvimento biológico em relação ao cultural? Vigotski (2000) defende a ideia (da qual compartilho) que o indivíduo tem potencial biológico para se desenvolver, mas sem relação com o meio e com o outro, os processos não se desenvolvem como se é esperado. Por isso, para a sociogênese, o aparato cultural se une ao biológico para formarem a unidade dialética do desenvolvimento humano.

Então, como professora-pesquisadora, penso nas possibilidades e condições para que a mediação com o meio aconteça. Isso porque, ter a certeza de que houve assertividade diante de um processo de interação entre os sujeitos, é algo que nos foge e, ao mesmo tempo, muito sutil de ser percebido. Abordo, agora, a questão do desenvolvimento cultural que, para Lev Vigotski (1930), objetiva ser para além da

⁴⁷ Embora esse seja um conceito pouco apresentado por Vigotski, ousou trabalhar e explorá-lo aqui, uma vez que para o autor, o desenvolvimento humano tinha como objetivo a liberdade dos cidadãos da sociedade pós-guerra, mostrada indiretamente por meio da personalidade.

autonomia dos sujeitos, pois o desenvolvimento visa a liberdade por meio da visão de mundo que é culturalmente construída e, ao mesmo tempo, singular, ou seja, uma questão indireta e dialética com o meio. Assim sendo, o desenvolvimento das funções psíquicas é interpessoal (externa) que caminha para ser intrapessoal (interna). De acordo com Vigotski, a lei geral do desenvolvimento é

(...) primeiro um meio de influência **sobre outros**, depois, **sobre si**. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por **3 estágios: em si, para outros, para si** (veja o gesto indicativo inicialmente apenas um movimento de agarrar malsucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar). [...]. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro porque necessariamente **tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo**: isto é, **ter sido para os outros aquilo que agora é para si**. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo (Vigotski, 2000, p. 24, grifos meus).

Desse modo, o desenvolvimento humano, como já dito, acontece por meio das relações do homem – meio social/meio social – homem, em um processo (em si, para os outros e para si), marcado pela continuidade e pela descontinuidade. Assim, o homem como ser social toma consciência de sua existência diferenciando-se do animal por meio das relações que estabelece com o meio, que é decisivo para o acesso, as oportunidades e as possibilidades de desenvolvimento, ou seja, por meio de um movimento dialético, há o uso consciente do que viveu, acontecendo assim, o processo da saída da condição orgânica (hominização) para a condição social (humanização).

É preciso destacar que não se trata de um dualismo em que o autor coloca o biológico de um lado e o social-cultural de outro, mas da tentativa de mostrar um caminho de superação, uma vez que as funções biológicas não desaparecem ao emergirem as funções superiores, mas ganham nova forma de existência ao serem incorporadas à história do homem, marcada por diferentes momentos e vivências. Assim, as vivências são marcadas por tensões, conflitos, dramas e dinamicidade e, ao narrá-las, como é o caso das entrevistas dialógicas que fizemos, o homem expressa sua visão de mundo e (re)significa os momentos vividos. Melhor dizendo, situações nos formam de tal modo que mostram o posicionamento e o desenvolvimento da nossa personalidade – defendida pelo autor como o caminho para a liberdade – enquanto indivíduos singulares, resultado do processo do desenvolvimento cultural e histórico, já que ela não é inata. Ainda para o autor, a visão de mundo denota a relação cultural do indivíduo com o meio ou mundo exterior, destacando ainda que, é um momento qualitativamente importante, pois pela tomada de consciência por parte do sujeito, ele revela e busca suas necessidades culturais,

sociais, pessoais, motivado pelas emoções e sentimentos e, além disso, mostra um certo domínio e regulação de sua conduta, ou seja, a sua personalidade.

E, como entender melhor o que é desenvolvimento cultural, personalidade e visão de mundo? Para o autor, a personalidade é um conceito social, que engloba a sobreposição do natural e do histórico no ser humano e sem que haja uma diferenciação precisa sobre os dois (o natural-biológico e o histórico-cultural). A personalidade, então, tem sentido mais restrito do que o desenvolvimento cultural, que se trata de um processo mais complexo, em que as funções superiores são desenvolvidas, sendo a personalidade uma dessas funções psíquicas superiores.

Com o desenvolvimento da personalidade no seio do meio cultural, o homem constrói e mostra, indiretamente, sua visão de mundo. Ela é o que caracteriza a conduta do homem e a relação dele com o externo, ou seja, também está entre as funções psíquicas superiores, atravessada pela relação dialética homem-meio. Aqui cabe ressaltar que não se trata de somatória das interações do homem ao longo da vida, mas processos qualitativos, ou saltos pelos quais passam os indivíduos ao longo da vida, pois há superação da lógica egocêntrica, na relação eu e o outro. Talvez, uma pergunta seja necessária: o que garante que a visão de mundo seja desenvolvida nos sujeitos, momento em que o homem passa a dominar os processos de seu próprio comportamento? Como cada ser tem suas singularidades, seria audacioso trazer uma receita, além de contradizer o caminho por nós trilhado e apoiadas em Vigotski (2000). A única garantia são as condições e possibilidades dadas pelo meio social para que o homem tenha visão sobre e do próprio mundo do qual faz parte e (trans)forma, já que, de acordo com o autor (Vigotski, 1999, p. 82) “a vertente individual se constrói como derivada e como secundária sobre a base do social e segundo seu exato modelo”.

Desse modo, chegamos ao que Vigotski (2000) pretendia quando se pôs a estudar uma nova psicologia para o homem, que o levasse, por meio da relação entre biológico e cultural, a uma visão particular de mundo, caracterizando, assim, a liberdade – o poder de agir e de refletir desse novo homem nesse novo mundo, (re)significando-o por meio da linguagem, que ao longo do desenvolvimento se torna função psíquica superior e é força motriz para que essa se (trans)forme. Assim, ao apresentar uma Teoria Histórico-Cultural, o autor defende que a língua(gem), como já dito, tem papel primordial para o desenvolvimento dos indivíduos que estão inseridos em um contexto histórico, cultural e social. O homem tem seu desenvolvimento biológico, mas enquanto ser humano, ele se desenvolve pelo que lhe ocorre no contexto histórico, social e cultural, em processos de

interação, exercendo a linguagem um papel de extrema importância para que isso, de fato, aconteça. Pois, no meio social, o homem opera com e sobre ela e vai se (re)significando e (re)significando o mundo.

Continuando a discussão, trago as concepções de linguagem de Volóchinov (2018) e Bakhtin (2003), além das contribuições de Maurice Gnerre (1991), que são oportunas para este trabalho, pois se relacionam com as questões problematizadas por Lev Vigotski (1930) a respeito da língua(gem).

A linguagem a partir de Volóchinov, Bakhtin e Gnerre

“Eu levanto a minha voz, não para que eu possa gritar, mas para que aqueles sem voz possam ser ouvidos... não é possível prosperar quando metade das pessoas ficam para trás.”

(Malala Yousafzai)

Volóchinov (2018) e Bakhtin (2003, 2014) se propuseram a estudar uma filosofia de linguagem que estivesse de acordo com a nova sociedade que emergia no contexto Pós-Revolução Russa. Assim, pensar em uma filosofia da linguagem, para eles, significava pensar que o homem nasce com um organismo biológico, em um meio social que dá condições para que ocorra a interação discursiva entre ele e outros sujeitos. Isso acontece porque a comunicação é a realização concreta de uma interação verbal e porque toda palavra é sempre encontro com a palavra do outro.

Começamos a discutir as questões relativas à linguagem. Para os autores, a linguagem ganha vida no espaço enunciativo-discursivo e diz respeito a todas as manifestações que tenham a interferência do homem. Nesse ponto, quando dizemos de espaço enunciativo-discursivo, estamos falando de enunciado, enunciação, atividade social e texto que se realizam por meio de um processo dialógico. É importante pensar essas questões, pois para esses estudiosos europeus a linguagem não significa compreender uma língua sendo apenas composta por frases e orações, mas de se pensar a produção de sentidos dos enunciados que se materializam através dos gêneros discursivos. Assim, o que Volóchinov (2018) nos mostra é uma perspectiva de linguagem que permite a análise das relações entre a individualidade e o mundo social.

Trata-se de uma questão dialética em que o individual e o subjetivismo advêm do meio social. Mas, penso que o primeiro movimento é nos voltarmos para as

problematizações de correntes filosóficas daquela época e com as quais os autores dialogam para pensar, depois, a deles. Melhor dizendo, no livro “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*”, Valentin Volóchinov (2018) contrapõe-se às concepções de linguagem de sua época: o Objetivismo Abstrato e o Subjetivismo Individualista.

Diante disso, o autor defende uma concepção de linguagem fundamentalmente social e dialógica. Para ele, o enunciado é de natureza social, pois só existe dentro de um contexto social específico e de interação. Dessa forma, “há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (Volóchinov, 2018, p. 9). Há sempre o outro e a(s) voz(es) do(s) outro(s) que, estando ao nosso redor, nos constituem. Assim, pode-se conceber a língua por meio das interações sociais, considerando que sempre há um locutor e um interlocutor atuando sobre ela.

Nesta perspectiva, a língua considera os enunciados e esses apenas funcionam a partir das relações sociais, uma vez que, a todo momento, somos afetados e afetamos os enunciados dos outros. Então, o que seriam esses enunciados, dentro dessa perspectiva? Brait (2023, p. 67) retoma esse conceito e nos explica que o enunciado está além daquilo que está posto linguisticamente, já que ele implica a existência de três fatores: 1) o horizonte social e espacial comum dos interlocutores; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e 3) a avaliação comum dessa situação. Já a enunciação refere-se aos elementos envolvidos durante o ato comunicativo, único e irrepetível. Assim, ela vai sempre sendo tecida por meio do enunciado, que é a dimensão discursiva, mas que supõe a interação, o social, o histórico e o cultural por parte de um enunciador e de um interlocutor.

Aqui, penso que podemos responder à pergunta sobre o espaço que ocupa a individualidade e o mundo social: um implica a ocorrência do outro. E, nas relações e interações sociais, a palavra ganha forma e significação, pois primeiro é a palavra para mim, depois é do outro para mim e, finalmente, é minha para o outro: “eu-para-mim, outro-para-mim e eu-para-o-outro” (Volóchinov, 2018).

Além disso, os enunciados, apesar de dialogarem com outros, são únicos e irrepetíveis, pois por mais que eles sejam os mesmos, mudam-se os interlocutores e o contexto de enunciação. Assim, chegamos a outro conceito: o tema, que é o sentido da totalidade do enunciado. Ele é definido pelos interlocutores, pelas formas linguísticas, morfológicas, sintáticas, como também por aspectos extra verbais, uma vez que sem esses elementos, o enunciado não tem sentido e, sem enunciado, não temos o tema (Volóchinov, 2018), pois ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado.

Para Cereja (2005, p. 202), “enquanto a significação é abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, que recria e renova incessantemente o sistema de significação”. Como também se trata de uma relação, por elaborarmos um enunciado do qual emerge um tema, esse possui uma significação que tem certa generalidade e estabilidade, uma vez que é composto pela significação das palavras, a morfologia e a sintaxe. Por isso dizer que o tema é um complexo sistema dinâmico de signos que se adequam ao momento concreto de sua formação. Assim, nas palavras de Volóchinov (2018), a significação é um artefato técnico de realização do tema. A relação a qual fazemos menção no início do parágrafo é essa: não há tema sem significação e não há significação sem tema. E, a pluralidade da significação é propriedade da palavra. Essa questão permite-nos pensar que não há um limite rígido entre tema e significação. De acordo com Volóchinov (2018, p. 231):

o tema é o limite superior, real do significar linguístico; em essência, apenas o tema designa algo determinado. A significação é o tema inferior do significar linguístico. Na realidade, **a significação nada significa, mas possui apenas uma potência, uma possibilidade de significação dentro de um tema concreto** (grifos meus).

Assim, para o autor russo, pelas propriedades da palavra, de ter uma pluralidade e ser considerada uma unidade de significação dentro de um tema, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Volóchinov, 2018, p. 96), sendo que a significação da palavra é determinada pelo seu contexto, uma vez que, assim como a sociedade, a língua também evolui. Dessa forma, a palavra tem caráter ideológico, logo, a língua também é marcada por traços ideológicos.

Para ele, “todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação” (Volóchinov, 2018, p. 109). Por isso, cada época e cada grupo social têm seus repertórios discursivos que permitem a comunicação ideológica cotidiana. Desse modo, ao longo do desenvolvimento social, existem conjuntos específicos e limitados de objetos, que, ao se destacarem na sociedade, recebem ênfase valorativa. Isso se deve às premissas socioeconômicas essenciais da existência de determinado grupo. Melhor dizendo, somente o que adquiriu um valor social entra no mundo da ideologia, toma forma e se consolida, como acontece com a língua.

Além disso, o autor considera que em todo signo ideológico cruzam-se interesses sociais multidirecionados, o que faz com que o signo se transforme em um palco de tensões e de luta de classes, uma vez que a classe dominante tenta atribuir a ele um caráter eterno e superior. Assim, a particularidade do signo ideológico refrata e reflete a realidade

dentro dos limites da ideologia dominante (Volóchinov, 2018), ou seja, o signo é a realidade material da ideologia. Os signos podem ser divididos em interior, aqueles que são a vivência do contexto do psiquismo humano e determinado por fatores biológicos, e signo exterior, que é um sistema coletivo e ideológico, resultado da interação entre os indivíduos situados socialmente.

Por isso, além de os signos serem mediadores das relações pessoais, como afirma Vigotski, ele também é ideológico, como comenta Volóchinov (2018). Assim, pode-se destacar o aspecto valorativo e a posição social que a língua confere (ou não) aos falantes durante a interação. Para Gnerre (1991), a função central da linguagem é comunicar algo, mostrando, assim, a posição que o falante ocupa ou acha que ocupa.

Dessa forma, a crítica que o linguista italiano faz sobre a linguagem é que nem todos os membros da sociedade têm acesso às variedades da língua, como por exemplo, à norma culta, considerada a de prestígio social. Para ele, a norma-padrão alcança e atinge uma parte reduzida da sociedade. Por isso, dizer que a língua é um indicativo e um reflexo de poder. O autor ainda argumenta que o motivo que coloca uma variedade em posição superior às outras é a associação dela à escrita e ao uso dessa variedade para a transmissão de informações de ordem política e cultural.

Dessa forma, associar uma variedade da língua à escrita provoca um processo de reflexão e elaboração dessa língua, como se vê nos dicionários e compêndios que expõem a língua em sua modalidade culta ou padrão. Nesse sentido, o autor traz outra problematização, uma vez que, para ele, há “distância entre a língua codificada na gramática e a realidade da variação” (Gnerre, 1991, p. 16). Ou seja, a gramática trazida nos manuais é a variedade padrão e que está distante da usada pela maioria dos sujeitos.

Gnerre (1991) ainda continua a discussão sobre a variedade padrão afirmando que a ela são introduzidos conteúdos ideológicos que favorecem a comunicação entre alguns grupos que sabem o referente conceitual de determinadas palavras ou expressões, mas deixa as grandes massas privadas do conteúdo associado a essa ideologia. Para ele, até mesmo uma estrutura sintática mais elaborada pode ser suficiente para restringir a mensagem a um determinado grupo. Nesse raciocínio, Gnerre (1991, p. 22) afirma que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.”

Aqui tem-se um outro ponto importante: a função político-social de algumas instituições, como a escola, que possibilita a reflexão de que contextos diferentes exigem comportamentos linguísticos diferentes. Sendo assim, questões ideológicas e linguísticas permeiam a linguagem, conferindo poder aos usuários que dominam a variedade de

prestígio da língua e aqueles que não têm esse domínio, podem ser privados de atuar para assumir seus direitos. Portanto, a linguagem pode ser um mecanismo de segregação ou inclusão social e também de poder e emancipação. A língua nos confere o status de pertencimento. Essa é uma característica dela que poderia ser considerada por nós, professoras, em sala de aula.

Por isso, a questão do dialogismo e da compreensão merece destaque quando se fala de tema e significação. A compreensão ao ser dialógica permite a significação entre os interlocutores, pois a palavra é território dos interlocutores e damos forma ao que falamos do ponto de vista do outro, da perspectiva da coletividade. Essa é uma ideia defendida por Bakhtin (2003), o conceito de excedente de visão, já que é o outro que dá a minha completude, pois quando me olho, vejo apenas uma parte de mim, mas vejo a totalidade do outro. Em outras palavras, o meu acabamento provisório se dá pelo outro e o mesmo processo acontece com ele.

Assim sendo, é preciso perceber as características da dialogicidade. O termo vem de diálogo e, pelo sentido estrito da palavra, podemos imaginar como sendo apenas uma forma de interação discursiva. Mas, para além de uma comunicação em voz alta entre pessoas face a face, a dialogicidade é algo vivo, orientada para uma percepção também viva e ativa e que não pode ser compreendida fora de uma situação concreta – que se baseia em enunciados anteriores meus e dos outros (propriedade polifônica da língua) – em uma dada esfera de comunicação ou de uso da linguagem, o que Bakhtin (2003) chama de gêneros do discurso e define como enunciados “relativamente estáveis” de um determinado contexto social e histórico, já que nossa palavra tem um interlocutor, ou seja, nosso enunciado é endereçado a alguém e, dependendo de nossa intenção comunicativa, escolhemos uma forma de materializar o linguístico, de fazer uso de um gênero de texto.

Essa classificação se deve ao fato de que, para eles, ao nos comunicarmos, fazemos isso por meio de um conteúdo temático que se insere em uma estrutura (resenha, artigo etc.) e tem um estilo próprio (vocabulário, sintaxe etc.). No entanto, vale ressaltar que eles são enunciados relativamente estáveis, pois sofrem algumas alterações de acordo com o contexto social e o momento histórico. Por isso, os gêneros são divididos em primários e secundários. Os gêneros primários são os da comunicação do cotidiano e os secundários são elaborações mais complexas que produzimos em uma enunciação.

Portanto, a filosofia da linguagem a qual Volóchinov (2018) quis fundar foi por considerar a propriedade dialógica e também dialética da língua. Além de seu caráter social, histórico e facilitador do conhecimento, pois por meio das interações sociais que

impregnam a língua, há produção de conhecimento e (re)significação daqueles que participam das situações enunciativas, possibilitando a (trans)formação dos sujeitos.

Para Valentin Volóchinov (2018), a língua surge e emerge no meio social, sendo resultado da interação entre os sujeitos, realizada “através da enunciação ou das enunciações”. Nessa interação, locutor e interlocutor se expressam e se (re)significam, uma vez que, ao tomar a palavra, um se apropria da palavra do outro. Por isso, a língua é de natureza dialógica, pois “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de ponte entre o “um” e o “outro” (Volóchinov, 2018, p. 205).

Em outras palavras, o enunciado de um sujeito permite e motiva a réplica do outro, que o completa, ressignifica, como também modifica. Mesmo tratando-se da forma mais clássica de comunicação verbal, é por meio da alternância de vozes dos sujeitos, inscritos em um determinado tempo e espaço, que se revelam/formam a constituição histórica, social e cultural dos falantes e, o movimento contrário também acontece. É por isso que, nessa perspectiva, o diálogo é a forma mais importante da interação verbal e é um ato responsivo, pois permite-nos pensar os enunciados e os diálogos como resultado da alteridade, na qual os sujeitos não apenas pronunciam palavras, mas são tomados por elas, apropriando, ressignificando e reelaborando a própria vida. De acordo com Volóchinov (2018, p. 139):

É justamente para compreender a evolução histórica do tema e das significações que o compõem que é indispensável levar em conta a apreciação social. A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica (grifos meus).

Melhor dizendo, tema e significação mudam semanticamente ao longo da história, a depender do caráter apreciativo que damos para as palavras no decorrer da história da sociedade. Ou seja, tema e significação mudam entre os indivíduos, entre contextos e entre épocas. Para Volóchinov (2018, p. 139), essa evolução semântica é dialética, uma vez que “uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la.” Melhor dizendo, a relação do homem com o mundo social e por meio da língua é um processo de (trans)formação, de dimensões históricas e intersubjetivas.

Assim, “a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo.” (Volóchinov, 2018, p. 139). Desse modo, apesar de não deixar claro em seus textos, Volóchinov (2018) parece nos dizer, nos excertos acima, que nas relações sociais, no meio social, mediado pela palavra, o homem se transforma, já que a consciência é social e é ligada à língua(gem) (tema e significação) produzida histórica e socialmente.

Por fim, propomo-nos, agora, a fazer uma aproximação entre as ideias da teoria histórico-cultural e da perspectiva enunciativo-discursiva.

Uma aproximação dialógica possível entre as perspectivas histórico-cultural e a enunciativo-discursiva

Aqui, não tento fazer uma comparação entre as ideias dos autores, mas mostrar aspectos estudados e discutidos por eles que parecem apresentar convergências e que nos são importantes enquanto profissionais da educação. Assim, os legados da Teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem não são passivos e encerrados em um dado contexto histórico de produção do conhecimento, mas apresentam-se como um conjunto de conhecimento teórico que podem ser transpostos para nossa prática profissional. As ideias defendidas por Karl Marx foram importantes para estruturar as duas perspectivas da época e entender o processo histórico da sociedade, a luta de classes, os conflitos e as contradições que permeiam o mundo capitalista. Assim, para Vigotski (1931/1997) e Volóchinov (2018), era preciso estudar a natureza social do homem para, então, entender os processos de transformação do sujeito e propor formas de liberdade em detrimento à opressão.

Vigotski (1997), partindo de uma dinâmica psíquica, defende a ideia de que os sujeitos se desenvolvem e se constroem por meio da linguagem que atravessa as interações com o outro. Já Volóchinov (2018), que parte de uma dinâmica social, defende a ideia de sujeito dialógico e que se (re)constrói nos processos dialógicos, pois está sempre em processo de (trans)formação. Ou seja, para as duas teorias o sujeito é social, produzido e construído em uma determinada época histórica, social, cultural e política.

Vigotski (1997) estuda os processos de desenvolvimento do homem argumentando que ele é um ser biológico que, mediado pela linguagem e na interação com o outro, desenvolve funções psíquicas superiores, não estando fadado tão somente às suas condições genéticas. Volóchinov (2018) também coloca centralidade na

linguagem para pensar em como o sujeito se constitui, pois está sempre em construção e é um ser inacabado. Desse modo, os dois defendem a potência da linguagem para o desenvolvimento humano.

A respeito da linguagem, Volóchinov (2018) defende dois conceitos: o tema e a significação, ou seja, as palavras possuem uma certa estabilidade histórica de significação e só fazem sentido dentro de um tema, que são os enunciados, defendido por ele como sendo únicos e irrepetíveis, pois mesmo que sejam ditos da mesma forma, são ditos para um outro auditório social. Vigotski (1997) argumenta que a linguagem tem sentido e significado, ou seja, o significado, para ele, é uma generalização e evolui historicamente, já o sentido muda conforme o contexto de comunicação. Para nós, ainda que utilizem nomenclaturas diferentes, as duas teorias tentam definir a linguagem sobre e pelo mesmo viés. Se para Vigotski (1997) a linguagem organiza o pensamento humano, pela mediação homem-instrumento-mundo, Volóchinov (2018) em outras palavras, também ratifica essa ideia ao considerar o meio social e as interlocuções possíveis de acontecerem nele, ou seja, a língua é uma atividade social humana. Melhor dizendo, para as duas correntes científicas, o homem opera sobre o meio, transforma e é transformado por ele. Assim, Volóchinov (2018) e Vigotski (1997) consideram os processos pelos quais passam os sujeitos inseridos em um momento específico da história da humanidade.

Talvez, cabe aqui ressaltar que Volóchinov busca entender a linguagem para explicar os processos de interação, de dialogismo, de (2018) e Vigotski (1931) procura compreendê-la como um instrumento do psiquismo humano, já que ele estava interessado em estudar o desenvolvimento humano, que precisa de interação e de dialogismo para se desenvolver. Porém, pelos conceitos de Volóchinov (2018), ousamos dizer que, pela dialogicidade, o outro se torna instrumento para o meu desenvolvimento e para que eu possa dominar meu comportamento. Desse modo, ainda que não fale em nenhum momento sobre as questões de desenvolvimento, a perspectiva de linguagem defendida por Volóchinov (2018), parece orientar-nos também para esse aspecto: o desenvolvimento dos indivíduos, não tão claro e aprofundado como fez Vigotski (1931), mas convergindo em suas teorias ao afirmarem sobre o caráter dialético e social que tem a língua(gem).

Assim, sobre a constituição do sujeito, enquanto Vigotski (1931) fala de um sujeito biológico e social, em que o social prevalece sobre o biológico, Volóchinov (2018) também explicita a questão do sujeito social. Em outras palavras, nas duas teorias o meio

social e suas condições têm papel importante e determinante na vida dos indivíduos que são sociais. Os dois teóricos trazem contribuições que nos permitem pensar o quanto a linguagem constitui o humano, que tem seu desenvolvimento no meio social por meio da semiótica, uma vez que, parte do externo para o interno, do social para o individual, assumindo um caráter dialético, pois somos sujeitos construídos e constituídos histórica e socialmente. É na vida social que podemos pensar as possibilidades de mergulharmos na cultura, a fim de pensarmos sobre o desenvolvimento humano. A questão dialética de que o sujeito age no meio, transforma e é transformado, traz a ideia de um sujeito não acabado. Assim, ao longo da vida estamos sempre em desenvolvimento.

Se Vigotski (1931) pensou em entender e procurar um caminho para que o homem se desenvolvesse, adquirisse personalidade e mostrasse uma visão de mundo para, então, alcançar a liberdade e a ética social ao transformar (e ser transformado pelo) seu meio e modo de vida, Volóchinov (2018) pensou em um modo de ver a linguagem como instrumento de transformação para que nós, indivíduos, pudéssemos exercer, efetivamente, um papel na sociedade, construindo, enquanto sujeitos, um cenário democrático e político. Assim, subsidiadas pelos autores e como nosso interesse é o caráter (trans)formador que tem a linguagem, abordaremos a seguir a questão do ensino da língua sob várias perspectivas que nós, professoras, estudamos e utilizamos ou estamos a utilizar em sala de aula.

O ensino de Língua Portuguesa: diferentes perspectivas de trabalho

A partir das discussões trazidas até aqui, em que falo de desenvolvimento humano e linguagem, passo agora a tratar da questão do ensino da Língua Portuguesa sob diferentes perspectivas e que estão presentes no contexto atual de sala de aula. Trazê-las nos é importante, pois mostram os diferentes caminhos que o ensino da Língua Portuguesa apresenta para ser explorada em sala de aula e fazem parte do nosso cotidiano, como professoras. Muitas de nós, professoras desta pesquisa, identificamo-nos com várias delas (se não todas), pois em algum momento (ou ainda) são perspectivas que se fazem presentes em nosso dia a dia de sala. Às vezes, escolhemos uma, outra vez apenas uma delas nos é imposta, há ainda momentos em que recorremos a várias delas. Situação parecida com o que acontece no ballet: a depender do momento, da escola e de com quem eu danço, preciso usar uma técnica diferente, já que como vimos no início do trabalho,

existem várias delas pelo mundo da dança. É preciso se adaptar? É preciso se (re)inventar? Ou ainda, dançar de acordo com a música? Fiquemos com essa reflexão...

Em nossas escolas, por questões variadas: políticas, sociais, históricas etc., especificamente o ensino da Língua Portuguesa passou por mudanças, acarretando posicionamentos de nossa parte enquanto professoras. Não pretendo trazer um estudo minucioso disso, porque não é nosso objetivo, mas resgatarei brevemente as concepções que já estiveram ou estão presentes nos documentos oficiais, a fim de contextualizar para termos um olhar mais analítico para as narrativas que serão analisadas do III ato, pois elas, tímida, explicitamente ou não, aparecem nas entrevistas aqui a serem apresentadas e analisadas.

Quando falo no ensino da língua, muitas indagações permeiam minha mente no sentido de se pensar em uma perspectiva de trabalho com e para ela. Quando partimos de uma concepção que tem a língua(gem) como instrumento de comunicação, implicar ver a língua como um conjunto de códigos que não mudam e transmitem mensagem entre emissor e receptor. Para Travaglia (2006, p. 22):

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada.

Considerando essas ideias, percebemos que essa é uma visão reducionista da língua, que prioriza seus aspectos internos em detrimento da relação entre os interlocutores.

Uma segunda perspectiva parecida é a que atribui à língua(gem) a característica de expressão do pensamento e que destaca o trabalho com a Gramática Tradicional nas quais as situações e situações de comunicação não são consideradas. Ainda segundo Travaglia (1998, p. 22):

para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala.

Em outras palavras, a língua é homogênea e não considera os enunciados que são produzidos e/ou materializados em um gênero de texto evocado por cada situação de comunicação para uma finalidade social, mas sim, defende o ensino normativo/prescritivo, perspectiva que se aproxima da anterior que vê a língua como instrumento de comunicação.

Marcuschi (2009) também comenta sobre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, com destaque para as produções de textos que são exigidas nas

aulas. Para a autora, o conteúdo das aulas de Produção de Texto sofreu alteração ao longo do tempo. No início do século XX, a escrita em sala de aula era solicitada na forma de composição livre, composição à vista de gravura, de trechos narrativos ou de cartas, tratando-se de propostas descontextualizadas e avaliadas através da escolha lexical bonita, feita pelos alunos.

Apenas nos anos 80 é que se pensou no aluno enquanto produtor de textos contextualizados. E, posteriormente, foi introduzida a noção de “gêneros textuais”, com a ideia de que o aluno produz um texto para determinado interlocutor, em um determinado contexto de produção/comunicação e com um objetivo comunicativo. Ou seja, passou-se a considerar a função social da linguagem, mais próxima e real do aluno.

Já para Bakhtin (2003, p. 290) “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” Portanto, a língua não é apenas um conjunto de códigos e ou expressão do pensamento, mas aquilo que se realiza por meio dos enunciados que são únicos e irrepetíveis, acontece na dialogicidade entre os falantes em um processo de interação, em diferentes momentos e com diferentes propósitos e interlocutores. Daí nascem os gêneros discursivos, que são enunciados relativamente estáveis que circulam em determinadas esferas de comunicação, com tema, estilo e forma composicional própria. Essa perspectiva, do trabalho com os gêneros, aparece nos PCNs e, mais recentemente, na BNCC.

Segundo Dolz e Schenuwly (2004), tendo como base a perspectiva bakhtiniana, o ensino da língua aparece estruturado em sala de aula por meio de sequências didáticas, momento em que são explorados esses gêneros. Dá-se o nome de sequência, pois há etapas para que os alunos se apropriem dos textos que circulam socialmente e/ou fazem parte do cotidiano deles. Essa proposta é defendida pelos autores europeus que preveem fases/passos para o domínio de determinado gênero, como: produção inicial, avaliação dos textos produzidos, atividades que contemplam as dificuldades apresentadas na produção inicial (de capacidades discursivas e linguísticas) e produção final, momento em que o professor percebe quais objetivos atingiu em relação ao gênero explorado.

Sobre essa questão, que pode ocasionar uma didatização dos gêneros, Faraco (2009) faz algumas críticas, já que o termo gêneros do discurso passou a fazer parte do discurso pedagógico por volta de 1996, tendo a teoria bakhtiniana como referência. No texto inacabado de Bakhtin “*O problema do gênero do discurso*” (1952-1953), o autor russo defende o estudo da língua como uma atividade sociointeracionista, tendo o enunciado como unidade desse estudo e não a sentença que é uma unidade tradicional nos

e dos estudos sobre a linguagem. Isso se deve, porque, para Bakhtin (1952-1953), o enunciado é uma unidade de comunicação socioverbal, já a sentença é uma unidade da língua, pertencente a um sistema abstrato. Assim, há uma simplificação da realidade linguística enquanto prática social da linguagem. Neste raciocínio, Faraco (1996) defende que na transposição pedagógica dos gêneros do discurso há uma cristalização que não foi a proposta do autor russo, pois as atividades humanas (que sempre utilizam os gêneros) não são totalmente previsíveis por modelos pré-dados, nem totalmente casuais, como por vezes vemos acontecer na sala de aula, com as sequências didáticas.

Ainda nesta problematização, Medvedev (1928), no texto, “*O método formal nos estudos literários*”, critica a ideia de que gêneros são apenas formas, pois, para além disso, eles são um ato sócio-histórico. Por isso, Faraco (2009) acredita que a apropriação pedagógica do termo gêneros do discurso, de Bakhtin (1952-1953), deve ser mais enriquecedora do que cristalizadora, mais dinâmica e menos formal. Fiquemos, leitor, com essa reflexão sobre o uso inflacionado e superficial desse conceito de Bakhtin que existe hoje no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, já que não se pode estancar o que flui ou estabelecer limites ao que é impreciso, como acontece, muitas vezes, com o ensino dos gêneros dentro da sala de aula...

Uma outra perspectiva de trabalho é a que propõe Magda Soares (2003), sobre alfabetização e letramento. Para a autora, não basta que o aluno saiba ler e decodificar palavras, mas que se aproprie do que lê e escreve, podendo a escola ser um ambiente facilitador para que isso aconteça, pois mesmo antes de frequentá-la, sem saber ler e escrever, o aluno já lê o mundo, uma vez que ele já participa de práticas sociais envolvendo a língua(gem).

Considerando essas questões de alfabetização e letramento, Street (2014) traz uma perspectiva de letramento, separando-o em duas categorias: o autônomo e o ideológico. O primeiro diz respeito a um processo autônomo no qual se enfatizam as técnicas de decodificação de sons e sinais para a aquisição da escrita. O segundo destaca as práticas sociais de leitura e escrita, afirmando que nos apropriamos delas nos e pelos contextos sociais nos quais estamos inseridos.

Por isso, Soares (2019) faz uma crítica àquele ensino da língua, entendido como o ensino da Gramática, das normas e regras do dialeto de prestígio, pois às vezes usa-se a gramática para a compreensão e a interpretação ora se usa a interpretação e a compreensão para se estudar gramática. A autora quer nos dizer que há uma persistência

no ensino da Gramática. Ouso dizer que isso acontece porque é um lugar seguro para o professor de língua.

Para mim, essas concepções, ainda que explanadas superficialmente, estão presentes nos documentos oficiais nacionais, antes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, a sociedade contemporânea com tendências neoliberais se preocupa com o capital, por isso prioriza o ensino pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, como prescrito na Base Nacional Comum Curricular, para se ter mão de obra para atuar na sociedade e distanciar ainda mais as classes sociais. São esses entraves que fazem a educação brasileira caminhar em zigue-zague ou fazendo o movimento de pêndulo, como comenta Dermeval Saviani (2008), pois dependendo dos interesses políticos, adotam-se medidas para que esses aconteçam e beneficiem uma parcela da sociedade. Observo que, tanto o antigo documento como o em vigor, trazem, por vários momentos, várias concepções juntas, ficando sob nossa responsabilidade, enquanto professoras de língua, fazer escolhas sobre como trabalhar os conteúdos que o documento normativo traz ou ainda, se reinventar em aula de aula para dar sentido a esse objeto do conhecimento. Apresentadas essas perspectivas de ensino da língua(gem), no próximo ato, convido você, leitor, para conhecer a abordagem de trabalho que compôs a nossa pesquisa biográfico-narrativa, a pesquisa-dança que realizei com o *corpus* de análise.



III ATO

Saímos do ATO II e nos encaminhamos para o ATO III querendo unir alguns movimentos realizados na pesquisa: as bailarinas-professoras serão melhor apresentadas a você, leitor. Mostramos também nossa premissa epistêmico-teórica e metodológica, mas como em um *pas de bourrée*, passo que une vários outros, é preciso também que o leitor saiba como analisamos e interpretamos o que nos foi compartilhado pelas docentes. Como em qualquer passo, na tese esse momento também exige o trabalho meticuloso do pesquisador para que o processo de produção de dados seja produtivo e assertivo, assim como acontece no processo de construção dos passos no ballet, que se transformam em uma linda dança de um espetáculo. O convite, nesse III ATO, é que o leitor conheça o passo a passo de nosso movimento analítico, além é claro, de saber a composição do corpo de baile, feito por meio das textualizações das entrevistas dialógicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Não há nada a temer na vida, apenas tratar de compreender.”
(Marie Curie)

Neste momento, trago o contexto e as participantes da pesquisa, bem como os instrumentos e os procedimentos de produção e análise dos dados. Como já mencionado, a pesquisa nasceu das minhas inquietações enquanto professora-pesquisadora, pois tenho formação acadêmica e atuo como professora de Educação Infantil e de Língua Portuguesa, mas também já lecionei em outras etapas da Educação Básica e vejo as diferentes significações e sentidos que nós, docentes, damos para o ensino dessa disciplina. Depois de já problematizada essa questão ao longo do trabalho, trago o contexto e as participantes da pesquisa.

Contextualizando a pesquisa

“Todo o ser humano é um estranho ímpar.”
(Carlos Drummond de Andrade)

Elas, as participantes dessa pesquisa, trabalham em diferentes escolas públicas de uma cidade de São Paulo. As entrevistas aconteceram com sete docentes, sendo professoras que atuam nos 5º e 6º anos, etapas significativas da Educação Básica, pois sinalizam a transição do Fundamental I para o Fundamental II. Por meio das entrevistas realizadas com docentes que ensinam Língua Portuguesa e que atuam em diferentes níveis (Fundamental I e Fundamental II), pretendia-se analisar o processo de constituição das professoras que ensinam Língua Portuguesa nos anos de escolarização básica e obrigatória, 5º e 6º anos.

Assim, definidas as professoras⁴⁸, passei a interagir com elas, via *Google Meet*, por meio da (auto)biografia, utilizando as entrevistas dialógicas – que duraram

⁴⁸ Para que pudesse realizar a pesquisa, selecionei algumas professoras e fiz a elas um convite via celular com os seguintes dizeres: “Bom dia, (nome da pessoa)! Tudo bem? Aqui é Fabiana. Sou professora e estudante de Doutorado. Estou selecionando algumas professoras para uma entrevista (via *Meet*) para minha tese. Estou em busca de professoras de escola pública, que lecionam no 5ºano ou no 6º ano. Na tese, não usarei seu nome e nem o nome da(s) escola(s) em que trabalha, por questões éticas e de preservação de imagem, como manda o regulamento sobre pesquisas. O objetivo é investigar a formação docente e a constituição dos sujeitos enquanto profissionais da educação. Agora, formalmente, faço o convite: gostaria de participar e contribuir com a discussão que pretendo realizar em minha tese? Aguardo e agradeço seu retorno! Quaisquer dúvidas quanto à entrevista, estou à disposição. Um abraço!” Não foi uma etapa simples,

aproximadamente uma hora cada uma – como instrumento de produção e análise dos dados. A intenção era motivá-las para que narrassem a trajetória percorrida até chegar à universidade e ir para o universo escolar, considerando as vivências, as memórias e as atividades exercidas fora e antes do ambiente escolar; o trabalho que realizam em sala de aula, enquanto profissionais de Letras; o que pensam sobre a formação do professor, além de questões que puderam emergir no momento das entrevistas.

Depois das entrevistas transcritas, elas foram enviadas às professoras e tendo o consentimento delas (via TCLE)⁴⁹, prosseguimos com o estudo analítico. Elas seriam convidadas para uma roda de conversa em que abordáramos e discutiríamos, em grupo, os aspectos emergidos durante as entrevistas. Mas, pela jornada extensa de todas elas, optei apenas por devolver as entrevistas para que elas lessem e se sentissem à vontade para fazer ajustes, extrair trechos, bem como aumentá-los. Retomo, agora, as professoras⁵⁰ que aceitaram narrar e compartilhar a constituição delas enquanto professoras e que comigo fizeram uma linda dança expressando as experiências e as vivências, as práticas, os sabores e os dissabores da profissão docente:

NOME	IDADE	FORMAÇÃO - GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	ANO EM QUE ATUA
GIRASSOL	42	MAGISTÉRIO E LETRAS	20	6º
ROSA VERMELHA	44	LETRAS E PEDAGOGIA	20	6º
SONINHA, a Orquídea	45	ADMINISTRAÇÃO, LETRAS, PEDAGOGIA	5	5º e 6º
SÔNIA, a Camélia Japonesa	47	MAGISTÉRIO E LETRAS	30	5º
LEE, a Flor-de-liz	54	MAGISTÉRIO, LETRAS E PEDAGOGIA	23	5º
LÚCIA PRADO, a flor de Santa Lúcia	52	MAGISTÉRIO E LETRAS	26	5º
VIOLETA	62	LETRAS	40	6º

em virtude da rotina cheia e dupla da maioria das professoras. Porém, algumas aceitaram o convite para participarem da pesquisa, inclusive à noite ou no fim de semana. Vale destacar que apenas professoras aceitaram o convite, que havia se estendido para professora e professores.

⁴⁹ Este termo é obrigatório para pesquisas e exigido pelo Comitê de Ética, sendo assinado pela pesquisadora e pelas participantes. O projeto, como já comentado, foi aprovado pelo Comitê (59811522.2.0000.5514).

⁵⁰ Neste momento da pesquisa, passo a chamar todas as professoras pelo nome de uma flor. Para dar certa uniformidade ao *corpus* de análise. Ressalto que o nome escolhido será mantido, mas acrescido de um nome de flor.

É importante destacar que elas serão melhor apresentadas ainda neste ato, pois na enunciação, as professoras produziram dados por meio de entrevistas dialógicas, aspecto importante de nosso repertório e que será explicado na sequência.

Por uma análise enunciativo-discursiva da entrevista dialógica

Considerando as questões discutidas, é preciso, agora, delinear ou explicitar melhor como foram analisadas as entrevistas realizadas. Epistemologicamente, partimos do materialismo histórico-dialético, que vê o homem como um ser social e inscrito na história. Por essa razão, apesar de realizar uma análise enunciativo-discursiva das entrevistas dialógicas, a perspectiva de Lev Vigotski (1930) permeia todo o trabalho, pois o autor defende a ideia do desenvolvimento humano, que acontece no meio social, demarcado historicamente.

Assim, a díade que existe entre entrevistado e entrevistador não é um processo construído por meio de um jogo de perguntas e respostas, mas um processo que acontece por meio de enunciados únicos e irrepetíveis. Por isso, esses enunciados são a realidade da língua, materializada na interação verbal dialógica. Nessa dialogicidade, existe além da palavra, os gestos, os movimentos, a entonação, o tom de voz, ou seja, a narrativa é uma reconstrução social de uma realidade vivida que permite a (re)elaboração das vivências humanas. De acordo com Volóchinov (2018),

toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Volóchinov, 2018, p. 115).

Melhor dizendo, a interação verbal, ideia defendida por Volóchinov (2018), e também por mim percebida, é um movimento presente e constante na entrevista dialógica, momento em que existe um ato enunciativo e dialógico e que, ainda segundo o autor

é pleno de totalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (Volóchinov, 2018, p. 298).

Em outras palavras, o ato enunciativo realiza-se com os enunciados, por meio da reflexão e da refração, em um jogo interativo entre interlocutores e as esferas sociais que os constituem. Exemplo disso é que, como já dito, embora tendo um roteiro prévio para

a entrevista, nenhuma delas segue a mesma ordem das perguntas, no nosso caso, elencadas de um a cinco. Isso acontece porque os sujeitos são singulares e, no processo de interação, vão reconstruindo suas histórias, com digressões, entonações, pausas e antecipações que formam os enunciados de importante valor para o pesquisador e para o entrevistado. Então, a palavra do outro, carregada de expressão e caráter valorativo, vai guiando o percurso da entrevistadora.

Para Giacomelli e Sobral (2016, p. 1082):

A interação, ou intercâmbio verbal, é a própria base, raiz e fundamento do sentido, porque é nela que acontece a relação entre sujeitos, a interlocução. E é da interlocução que vem o sentido (...) a interação não é só o que acontece aqui e agora: ela vai da conversa face a face à relação entre sujeitos de lugares distintos e mesmo de épocas distintas.

Desse modo, podemos pensar a entrevista dialógica como um processo vertical/horizontal e horizontal/vertical, pois há reflexão e refração da realidade posta, em que há situações inesperadas e/ou não previstas entre aqueles que estão envolvidos na comunicação. Por isso, a palavra, depois o texto e consequentemente a análise das entrevistas, precisam de cuidado por parte da pesquisadora, considerando aquela situação específica de interlocução em que, por meio dos enunciados, sujeitos singulares dão significação a um contexto ou contextos específicos.

Ao refletir sobre o princípio epistemo-metodológico das entrevistas dialógicas, posso afirmar que elas são construídas e se fundamentam nos aportes teóricos desta pesquisa, uma vez que durante a produção de dados, na entrevista propriamente dita, há interação, princípio defendido pelos autores ao se referirem à linguagem e com o qual coaduna minha perspectiva enquanto professora-pesquisadora.

Melhor dizendo, as entrevistas dialógicas depois se transformam em narrativas, no nosso caso, narrativas (auto)biográficas em que é possível observar a reflexividade daquele que narra e daquele que ouve o narrado, como defende Passeggi (2021). Além disso, há dialogicidade, interação, um destinatário e um contexto específicos de comunicação. É momento de tensões entre o dito e o não dito pelo interlocutor ao locutor, entre o que é dito e o que o pesquisador entende, momento de (re) significar e de (re)memorar. Assim, observo o quanto esse modo de produzir dados relaciona-se com e pode ser visto pela ótica da teoria enunciativo-discursiva e da perspectiva histórico-cultural, abordagens que atribuem à linguagem um papel fundante para pensar o desenvolvimento e a constituição humana e a atribuição de sentido que damos às situações e eventos pelos quais passamos.

Ainda para esses autores, ao organizar os eventos vividos, a narrativa produz significado, transformando-se em uma vivência cultural. E, nesses momentos do ato de narrar, as pessoas se identificam consigo e com os outros, pois são e estão entrelaçados em processos sócio-histórico-pessoais. Por isso, a narrativa gera interpretações por meio de uma cadeia de enunciados sobre experiências vividas histórica, coletiva e individualmente e o pesquisador busca a compreensão desse contexto dado.

Mas, então por que chamá-las de entrevista dialógica? Porque não se trata meramente de um diálogo, mas de um processo em que entrevistado e entrevistador se (re)significam e tomam consciência de si. Nesse movimento, existe outra díade: a ação-reflexão por parte dos envolvidos no processo dialógico. Além disso, o discurso se constitui a partir da interação contínua e constante com enunciados de outras pessoas. Daí dizer também que, embora únicos e irrepetíveis, os enunciados são polifônicos.

Além disso, para Freitas (2002, p. 29), a entrevista dialógica

não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Melhor dizendo, por meio das entrevistas, ocupando contextos diferentes, os interlocutores (pesquisador e participante) não participam apenas de um jogo de perguntas e respostas, mas de um processo concreto e único de comunicação em que atribuem sentido e significação ao vivido, de acordo com suas experiências, que podem ser ou não (trans)formadas em vivências.

É a análise desse processo único de comunicação que se objetivou realizar com as entrevistas dialógicas, partindo da língua, do discurso, do enunciado e de uma relação de horizontalidade-verticalidade e verticalidade-horizontalidade entre entrevistador e entrevistando. Retomando Giacomelli e Sobral (2016, p. 1074),

a língua tem significação, que é o significado das palavras e expressões no sistema da língua, enquanto o discurso cria sentido, ou seja, faz as palavras e expressões da língua irem além dos significados registrados no dicionário e dizer coisas que somente o contexto mostra (o contexto sempre envolve um dado lugar e um dado momento, assim como um locutor se dirigindo a ao menos um interlocutor).

Melhor dizendo, a língua e o discurso compõem o enunciado, por meio do qual locutor e interlocutor comunicam-se e dão sentido ao que querem contar. E, cada enunciado produzido dialoga com outros, em situações reais e únicas de comunicação, uma vez que se diz algo a alguém com intencionalidade e com valoração.

Por isso, os enunciados antes de serem assimilados ou analisados, são enunciados alheios, depois é que passam a serem meio nossos, meio dos outros, enunciados próprios-alheios e, mais tarde, tornam-se enunciados realmente nossos. Para Giacomelli e Sobral (2016, p. 1080) isso mostra o que é dialógico: o fato de as palavras passarem a existir para cada um de nós na interação e de os enunciados conversarem inevitavelmente uns com os outros. Além de estarem situados em um dado contexto social, histórico e cultural.

Volóchinov (2018) afirma que não são as frases que estão nas relações sociais, mas, sim, os enunciados. Porque eles são uma resposta ou uma réplica a outros enunciados e há a necessidade de olhar para as entrevistas analisando os discursos que, em situações reais e de interação, transformam-se em enunciados. Para Sobral (2016, p. 1091),

esse tipo de análise “estuda a língua e o discurso”. Suas propostas não esquecem a língua, mas se concentram no que está além da língua: o uso da linguagem no discurso, a enunciação, a interação como lugar em que nasce o sentido.

Na diáde da entrevista dialógica, entrevistado e entrevistador, em processo ou momento de interação, (re)significam fatos e episódios ao trazerem à tona o que, ao mesmo tempo, foi particular e coletivo. Pois, fala-se de algo específico, que é singular para o entrevistado, mas é também plural, pois é do contexto do entrevistador. Foi nesse momento, de leitura atenta e dialógica com as entrevistas e motivadas também pelas questões exmanentes⁵¹ é que chegamos aos eixos de análise, sendo eles: 1) a constituição das professoras e 2) o sentido e a significação que damos para a língua, enquanto professoras. Assim, nessa perspectiva por nós assumida, observaremos a materialidade semiótica dos enunciados e dialogamos com eles para fazer uma análise enunciativo-discursiva. Em consonância com as ideias de Volóchinov (2018) e de Bakhtin e o Círculo, que partem de uma teoria enunciativa do discurso⁵², Giacomelli e Sobral (2016, p. 1077), propõem uma Análise Dialógica do Discurso para essa teoria, explicitando e definindo o que se propõe esse tipo de análise e que fizemos nesta pesquisa:

⁵¹ De acordo com os autores, questões exmanentes são formulações que revelam nossos interesses enquanto pesquisadores.

⁵² Vale destacar que, alguns autores, utilizam a nomenclatura “Teoria do Círculo de Bakhtin”. Também se utiliza “teoria dialógica” ou “dialogismo de Bakhtin” (Giacomelli e Sobral, 2016, p. 1089). Ou ainda, “teoria enunciativo-discursiva” (Brait, 2007).

- O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD⁵³, porque os sujeitos falam usando enunciados,
- Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas,
- Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na Análise Dialógica do Discurso, são sempre ideológicos, no sentido de marcados por uma avaliação social,
- Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso, definidos como formas relativamente estáveis de enunciados.

Melhor dizendo, a perspectiva enunciativo-discursiva do discurso considera os enunciados produzidos na interação entre os sujeitos que se valem de signos ideológicos e produzem significação dentro de um contexto específico, pois se faz uso de gêneros discursivos. Além disso, esse processo analítico considera: a descrição, a análise e a interpretação dos dados produzidos. Assim, ao olhar para a situação comunicativa, observamos: as expectativas que esse(s) interlocutor(s) tem(têm) com relação ao interlocutor, o que o interlocutor espera deles, ou acha que eles podem fazer sendo quem são e na posição que ocupam e o que querem fazer o interlocutor entender ao dizer o que dizem (Giacomelli e Sobral, 2016, p. 1077).

Desse modo, ao analisarmos o enunciado, observamos o linguístico e o extralinguístico, além da referencialidade (todo enunciado refere-se a um fato concreto ou abstrato do mundo), a expressividade (valoração, por meio de palavras ou expressões) que os interlocutores dão ao fato e a endereçabilidade (todo enunciado é dirigido a alguém). Ainda de acordo com Giacomelli e Sobral (2016, p. 1091),

trabalho **envolve os enunciados reais**, as formas dos enunciados (ou gêneros do discurso) e as significações na língua: **todo enunciado é lido em termos de seu contexto social e histórico mais amplo**, do gênero de que faz parte e dos recursos linguísticos que usa. (grifos meus).

Ainda, os autores definem o que é de domínio nesse tipo de análise:

Uma análise da ADD envolve, para dar conta dos dois componentes considerados – **a língua e a enunciação** –, os seguintes passos: **descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas; analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo. O analista não se coloca na posição do interlocutor,**

⁵³ Para os autores Giacomelli e Sobral (2016), ADD é a sigla para Análise Dialógica do Discurso.

porque não é o interlocutor dos exemplares que analisa. **Ele deve, em vez disso, verificar qual é, e como se estabelece no discurso, a relação entre locutores e interlocutores do exemplar analisado com base nos passos de descrição, análise e interpretação.** (Giacomelli e Sobral, 2016, p. 1092, 1093, grifos meus).

Dessa forma, os passos metodológicos seguidos por nós, pesquisadores, nesta perspectiva, consideram a materialidade linguística em um dado contexto temporal, social e histórico e com interlocutores específicos, sendo possível identificar os sentidos criados por meio da elaboração dos enunciados. Por isso, é preciso descrever os dados para interpretar e analisá-los, estabelecendo relação entre as dimensões micro e macro, ou seja, entre enunciação e sentidos produzidos. Nesta pesquisa, fizemos isso na textualização⁵⁴ das entrevistas e depois, nos eixos de análise. Para mim, narrar em uma sequência os enunciados das professoras, ainda que seja um encadeamento de ideias escolhido por mim, é importante, pois conseguimos ver o todo do outro, o que o outro vê que eu não vejo e, depois disso, quando ilumino essas narrativas a luz dos autores, percebo o quanto as participantes colaboram para minha visão de professora-pesquisadora. Além disso, mesmo que se tratem de textos da professora-pesquisadora (e não mais das professoras), pois as narrativas orais e transcritas são agora narrativas elaboradas sobre cada uma delas, elas nos permitem ver o modo como cada uma de nós se comunica, que é o nosso modo particular-histórico-socioideológico.

Na análise dialógica, considera-se os sujeitos históricos, socialmente construídos, ou seja, além do linguístico, analisa-se o extralinguístico, o contexto social e tudo o que, por meio do discurso é materializado. Dessa forma, o ‘eu’ existe porque existe o ‘nós’, daí dizer que a perspectiva de Bakhtin e o Círculo nos permite fazer uma análise enunciativo-discursiva.⁵⁵

Dessa forma, a partir dessas referências e dos passos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2005), conforme descrito a seguir, o estudo foi realizado segundo um roteiro, que será apresentado em outro momento do texto. Mas, não fiz com as professoras apenas

⁵⁴ Tomo como referência o termo “textualização” para classificar o texto elaborado por mim e que advém das entrevistas dialógicas realizadas. Esse gênero tem a estrutura em prosa, podendo ser em 1ª ou 3ª pessoa, sendo essa uma escolha do pesquisador. Recorrendo a Guarnica (2004, p. 93 e 94), nesse texto, “as perguntas são fundidas às respostas, constituindo um texto escrito mais homogêneo, cuja leitura pode ser feita de modo mais fluente. É também possível, nessa primeira sistematização, que o pesquisador altere a sequência do texto, optando por uma linha específica, seja ela cronológica ou temática.”

⁵⁵ De acordo com os pesquisadores brasileiros e com os quais compactuo, a teoria enunciativo-discursiva resulta dos estudos de um grupo o qual Mikhail Bakhtin pertencia, o Círculo e, como pesquisadora de uma teoria dialógica, não posso deixar de destacar a importância de Valentin Nikolaevich Volóchinov e Pavel Medvedev na elaboração de muitos constructos utilizados na elaboração dessa teoria de análise.

um jogo de pergunta e resposta, pois buscava, pela dialogicidade existente entre as entrevistas, formular diferentes reflexões sobre o ensino sistematizado da língua materna em sala de aula, por docentes que se constituíram professoras que ensinam Língua Portuguesa.

Produzindo dados por meio da entrevista dialógica

Inspirada no roteiro proposto por Jovchelovitch e Bauer (2005), que defendem quatro etapas para a utilização desse recurso sugerido para direcionar a narrativa, realizei as entrevistas com as participantes, mas durante o processo fui me aproximando das reflexões de autores que, por meio de uma perspectiva dialógica, abordam esse instrumento e meio de produção de dados.

Por isso, vale destacar que ao realizar uma pesquisa biográfica, não se pode pensar em procedimentos fechados a serem seguidos na íntegra, daí meu movimento entre Jovchelovitch e Bauer (2005) e Freitas (2022). Precisei me pautar em um procedimento, sim, como sugerem os autores, mas o contexto e a interação com o meio no qual estive inserida, deve ser considerado, caso contrário, fujo de minha abordagem e perspectiva teórica. Por isso, optei por utilizar o termo entrevista dialógica (como já utilizado em vários momentos do trabalho), pois apoio-me nos autores como referencial teórico-metodológico para pensar as entrevistas e tentei trazer a dialogicidade que há nelas para o conceito elaborado pelos autores.

As etapas propostas por Jovchelovitch e Bauer (2005) são importantes para que as entrevistas aconteçam de maneira íntegra e ética em suas diferentes etapas, porém procurei pensar em cada fase como um processo dialógico que estava acontecendo com e entre nós, professoras, porque isso realmente acontece. Desse modo, talvez em alguns momentos, pareceria repetitiva, mas porque minha intenção é mostrar que, para além das etapas propostas pelos estudiosos, a dialogicidade se faz presente e é importante em cada etapa da entrevista.

Os procedimentos da entrevista, segundo os autores, iniciam-se com a preparação, que exige conhecimento do tema e campo de estudo, ou seja, é preciso fazer investigações preliminares. Por isso, fiz um levantamento dos professores que atuavam na rede municipal de ensino, especificamente lecionando nos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

Depois, foram feitos convites, via celular, para alguns professores. Esse não foi um processo fácil, já que muitos docentes trabalham em duas ou mais escolas e não

tinham tempo disponível e hábil para uma entrevista. Contudo, mesmo assim, alguns aceitaram participar da pesquisa, inclusive à noite ou no fim de semana. Nessa etapa já é preciso destacar a dialogicidade acontecendo, pois era preciso considerar os docentes na condição em que se encontravam: atarefados e com muitas demandas, como fechamento de notas, correção de trabalho, início de projetos entre outras burocracias educacionais. Após a escolha das participantes a serem entrevistados, pois aceitaram o convite, passamos a pensar na dinâmica das entrevistas. Nesse momento, é preciso que o entrevistador elabore perguntas exmanentes.

A outra fase, chamada de iniciação, momento da entrevista, é preciso explicar de forma geral ao entrevistado o contexto de investigação: a “narração sem interrupções”, a “fase de questionamento” e a “fase de conclusão”, ou seja, apresentar a estrutura: o começo, o meio e o fim da entrevista. Além disso, também pedimos que cada professora pensasse em um pseudônimo para ser referenciada durante a análise de dados.

Na fase da “narração central”, não se deve haver interrupção por parte do entrevistador, até que se tenha alguma indicação do informante, a coda, que é a pausa feita pelo entrevistador. Considerando as ideias de Volóchinov (2018), a coda seria a pausa que o interlocutor faz para retomar à situação comunicativa, motivado pelo locutor ou pelas suas palavras já ditas ou ainda, é um momento de reflexão e tomada de consciência diante do que elaborou e materializou/organizou por meio da língua(gem).

É nesse momento que surgem as perguntas imanentes⁵⁶, vindas das palavras do entrevistado e podem ser questões importantes a serem mais desenvolvidas para trazerem detalhes ou outras informações que são relevantes.

O processo narrativo é o momento da escuta atenta do entrevistador, uma vez que as questões exmanentes, se necessário, podem ser traduzidas em imanentes. Por isso dizer que cada entrevista tem uma narrativa singular e é um momento único de interação. Assim, o roteiro previamente feito, não é seguido na ordem em que aparecem as questões, pois já que o fio condutor é a dialogicidade, pois o entrevistador, atento ao que lhe é narrado, insere as questões do roteiro conforme o entrevistado vai narrando o que lhe fez sentido e que, para ele, é prioridade contar.

Já na última fase – “fase conclusiva”, é o momento das discussões em forma de comentários. Esse momento acontece já com a gravação encerrada e, pode fornecer

⁵⁶ De acordo com os autores, as perguntas imanentes exploram o tema, os tópicos e os acontecimentos que aparecem durante a narração e são trazidos pelo entrevistado, pois são as lacunas, as dúvidas e o que o pesquisador sentiu necessidade de explorar mais.

caminhos para a interpretação dos dados da narrativa. Porém, ao considerarmos a entrevista como um processo dialógico e de interação entre aquele que narra e aquele que incita a narração, muitas questões já foram concluídas durante as codas do entrevistado.

Sobre a importância de um roteiro prévio de questões, que seriam as perguntas exmanentes, no caso dessa pesquisa, as questões foram:

- 1) Conte-me como foi sua trajetória escolar, suas memórias, o que marcou nessa trajetória, como aprendeu a ler e a escrever etc. Conte-me um pouco de sua experiência como estudante até a graduação/pós-graduação, ou seja, sobre sua educação formal e não-formal.
- 2) Conte-me um pouco sobre sua experiência profissional. Poderia me relatar um pouco das atividades exercidas por você ao longo da vida.
- 3) Conte um pouco de como você decidiu ser professora de Língua Portuguesa.
- 4) Conte-me um pouco como acontece o seu trabalho em sala de aula, metodologia e recursos utilizados por você, ao trabalhar a língua materna com os alunos.
- 5) Conte-me um pouco sobre como você vê e qual é a relevância da formação continuada para seu desenvolvimento profissional.

Percebemos que Jovchelovich e Bauer (2015) nos permitem pensar a entrevista como um meio de produção de dados mediado e em um processo de interação em que entrevistado e entrevistador pensam e refletem sobre um tema comum. Neste caso, a constituição de docentes que ensinam a língua materna e os sentidos que damos para ela. Desse modo, agora, apresento a textualização das entrevistas, ou seja, o que elas me contaram durante as entrevistas dialógicas.

Quem são as professoras entrevistadas e que ensinam Língua Portuguesa: a textualização das entrevistas dialógicas

O trabalho com as entrevistas dialógicas, permite a elaboração de diferentes textos desde o momento da entrevista, propriamente dita, até a análise dos dados. Primeiramente, foram elaborados textos orais, por meio da dialogicidade entre entrevistado e entrevistador, depois há a transcrição desses dados, que dá origem a outro texto e, a textualização, que é a narrativa do entrevistado, mas organizada e escrita pela entrevistadora-pesquisadora. Na textualização, ou ainda, na apresentação do corpo de

baile, a professora-pesquisadora, em diálogo com o texto da entrevistada, buscou passar para o leitor quem é esse sujeito entrevistado, além de poder ser considerado um momento inicial analítico sem articulação com o aporte teórico da pesquisa, pois é escolhido o que mostrar ou narrar sobre cada sujeito.

Por isso, a textualização é um processo complexo, exige cuidado e respeito com a fala do outro, uma vez que, considerando a responsividade da língua, preocupei-me com as palavras das professoras e não quis que os enunciados elaborados por elas e compartilhados comigo fossem descaracterizados ou retirados daquele contexto específico de enunciação que foi a entrevista. Além disso, é preciso manter o anonimato das docentes, embora algumas tenham dito não se importarem com pseudônimos ou nomes reais, porém por questões éticas, é necessário manter a discrição em relação aos nomes das professoras.

Assim, a maioria das docentes dessa pesquisa escolheram nomes de flores. A flor tem a simbologia de enfeitar, de ornamentar um espaço, de agradecer alguém, de demonstrar um gesto de carinho. Porém, mais do que isso, as flores dessa pesquisa não enfeitam essa tese, mas são como forças potentes que sustentam e iluminam nossa investigação. Por isso, mesmo que algumas tenham escolhido outro nome, procurei relacioná-lo a uma flor. De minha parte, seria como um gesto de carinho para com elas, mas para a pesquisa, para além disso, essas flores nos contam histórias importantes que compõem o repertório dessa investigação.

No ballet, ao fim da apresentação, os bailarinos recebem flores, como demonstração de reconhecimento pelo belo trabalho corporal e gestual apresentado em palco, ou seja, pela linguagem expressiva dos corpos. Aqui, as professoras merecem flores e demais honrarias pela insistência e resistência em permanecer em uma profissão (in)visibilizada e (sol)itária, embora apenas (e só) por meio dela todas as outras profissões existam. É chegada, então, a hora de ouvir as responsáveis pela materialização desse trabalho...

VIOLETA: aquela que, por meio das palavras, foi ponte...

Eu me formei em 1980. E, depois disso, fiz alguns cursos extras e algumas especializações – Pós-Graduação –, as formações das Olimpíadas de Língua Portuguesa e as formações relacionadas à tecnologia, oportunizadas com a Pandemia da COVID-19⁵⁷, pois é preciso ir atrás para se atualizar porque a formação acadêmica parece muito distante das outras. A pandemia me possibilitou um salto para que eu pudesse me tornar outra profissional, porque o professor não pode parar e a ideia é aprender sempre. Sobre a formação continuada, para mim isso é eterno, eu vejo muitos professores torcendo o nariz, dizendo que é sempre a mesma coisa, mas para nós não sabemos tudo, tem sempre algo que precisamos aprender, confirmar o que já se sabe e estar aberto para o que vem porque são sempre contribuições.

Por ser mais experientes que as colegas, posso saber algo, mas de repente, o outro professor, não. E, ele precisa da informação também. Além disso, lidamos com seres humanos, que é algo muito sério e valioso. Então, é preciso respeitar o momento do outro professor, porque na minha época, alguém também já tinha estudado determinado assunto, por exemplo, mas era momento para eu aprender, para mim era novidade e alguém me esperou aprender. Veja, o ano de minha formação: 1980, eu viu até o homem chegando na Lua, ou seja, muita coisa aconteceu, mas não posso parar porque senão, fico fora da roda. Eu aprendo muito com os alunos, que são tão jovenzinhos.

Nasci em Minas Gerais e morei lá até os 9 anos. Tinha um tio que vendia livros e aprendi a ler com minha avó, sendo escriba dela. Nasci em 1960 e, como naquela época a comunicação era por meio de cartas, minha avó se comunicava assim com os irmãos ou os outros filhos. Eu brincava de escolinha, era a mais velha de 5 irmãos, então, foi assim que aconteceu meu processo de alfabetização: brincando com a caixa de giz que havia



Disponível em:
[https://www.google.com.br/url?sa=](https://www.google.com.br/url?sa= Acesso em 5 de outubro de 2023.)

⁵⁷ A pandemia de COVID-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a COVID-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas, com o maior número de casos nos Estados Unidos. O país norte-americano registrou ainda 16% das vítimas fatais da doença, que causou a morte de 6,67 milhões de pessoas em escala global. O primeiro caso de COVID-19 foi identificado no Brasil em fevereiro de 2020, e, quase três anos mais tarde, mais de 36 milhões de pessoas haviam sido infectadas, com 693 mil registros de óbito.

ganhado do meu tio e reproduzindo o que via na escola. Era um outro momento, pois era a época em que se abria a porta e colocava a TV para todo mundo assistir, para ver o homem chegando à Lua... aquela coisa mágica era um mundo sendo descoberto! Tenho lembranças do meu tio, vendedor de livros, que quando nos visitava, deixava alguns trópicos, alguns dicionários, umas coleções encalhadas. E, na pobreza de Minas Gerais dos anos 1960, nós tínhamos livros para ler e consultar, como se fosse o *Google* da época.

Eu vi que as palavras me dariam asas porque eu ficava mediando as interações entre os parentes e minha avó e eu era a ponte entre uma notícia e outra. Também me lembro da época das cartas, o momento da espera pelo Correio ou ainda da carta latejando no bolso porque alguém tinha escrito para você... é uma coisa fascinante, sem o imediatismo de agora. Para mim, a palavra é algo bacana, pois palavra faz misérias, palavra faz milagres, a palavra aproxima e no sentido de aproximar mesmo, tem gente que usa para o mal, para outras coisas também. Pode ser um outro caminho, mas na minha vida sempre foi ponte, palavra sempre foi ponte e consegui as coisas porque a palavra ou dita ou como escrita acaba vencendo barreiras, acaba abrindo caminhos.

Sabe que as pessoas me procuram para escrever e eu as oriento para que escrevam o que está no coração delas e façam o processo de ir e vir do texto: escrever, ler, reescrever... porque até mesmo eu preciso escrever um texto várias vezes para ficar bom, porque exige cuidado, não existe mágica, mas sim, um processo de lapidação. E, a pressa de hoje em dia, atrapalha, porque a palavra pede calma para ser escrita. Então, para mim, a trajetória foi essa: tive acesso às palavras, vi que elas eram significativas porque deixavam minha avó feliz e eram possibilidade de aprendizado.

Meu contato com a língua aconteceu ainda na infância: como minha família era grande, sempre tinha alguém em casa. Minha mãe era costureira e as pessoas levavam revistas para embrulhar as costuras e, com a renda, ela separava dinheiro para comprar livros para nós, os filhos, porque achava importante que lêssemos. Além disso, meu pai era açougueiro e, naquela época, eles embrulhavam a carne no jornal (o que ela narra com espanto!), sempre havia jornais descartados em casa que meu pai usava depois. Então, as palavras sempre estavam por perto. Mais moça, eu fui fazer Técnico em Contabilidade, que na época seria o atual Ensino Médio profissionalizante.

Após o curso, eu trabalhei por pouco tempo nessa área contábil, Acredito que fiz o curso errado! Depois, escolhi o curso de Letras, na Graduação, e não parei mais. Fiz concurso público e fui para a sala de aula. Já trabalhei em escolas públicas e privadas e a

decisão pelo curso de Letras veio depois, pois antes eu havia cursado dois semestres de Matemática.

Com relação ao trabalho com a língua em sala de aula, primeiro costumo ouvir os alunos porque eles sabem uma porção de coisas. Eu prefiro partir do que eles vão falando para mim, pois considero os saberes deles muito valiosos, além de poder ver a língua viva deles, dar valor ao que eles falam e trazem para as aulas. Assim, vou dialogando e mostrando a eles que modulamos nosso discurso de acordo com nossa intenção. Ou seja, vou construindo com eles, mostrando a aceitabilidade da língua em determinados contextos. Então, recorro ao livro didático, à gramática porque às vezes eles são muito resistentes, eles não entendem porque parece algo já solidificado neles. Há também as possibilidades da internet, principalmente pós-pandemia. Isso dá a possibilidade de nós, professores, pesquisarmos um vídeo antes, por exemplo, e chegar na frente deles, que têm acesso a essas ferramentas ou ainda, deixar o tema da aula seguinte para quem quiser pesquisar e se aventurar. Eu não recebo apenas coisas boas, coerentes, mas é compromisso enquanto professora estar com o material na aula para ajustar, adequar e trabalhar com os alunos.

A internet abre um mundo de possibilidades, inclusive da autoaprendizagem. Às vezes, os alunos vão até minha casa para tirar uma dúvida ou estudar porque eu abro essa possibilidade no tempo que tenho disponível. Mas, percebo que muitos estudam por si mesmos, pesquisando no Google, por exemplo. Ai, que beleza, coisa bendita essa possibilidade dada pela tecnologia de o aluno saber aonde está o conhecimento e procurar, pois isso dá autonomia!

Além do Fundamental II, já trabalhei também em cursinho preparatório para vestibular e ENEM e no Ensino Médio. Sobre o Fundamental II. Especificamente o 6º ano, eles são novinhos e, com essa história de começarem com 9 anos (no Fundamental II), a sala mais parece um 5º ano do que um 6º ano. O 6º ano tem uma maneira mais infantilizada, diferente do 6º ano de anos atrás. Eu trabalho o currículo e as questões da língua, mas também tenho olhado para essas questões emocionais até porque, para mim, a Pandemia atrapalhou a interação social deles, de pensar na vez do outro, são crianças mais infantilizadas. Eu não falo isso para eles, mas é o que tenho sentido.

Além disso, há uma ruptura, pois é o entrar em uma outra fase e, para o professor parece normal, mas para eles, não é, pois para eles não está natural, está esquisito. Então, a gente precisa trabalhar essas questões que não imaginava que teria que tratar, porque elas aparecem e são questões de vivência e de convivência saudáveis. Essa questão

precisa ser estudada, que é o impacto da Pandemia, porque eles ficaram dois anos em casa, a rotina deles mudou e parece que tudo isso afetou no sentido de pertencer à escola, até os adultos que têm um ritmo e uma disciplina, encontraram dificuldades, eles tiveram medo. Então, como será que ficou a cabeça dos alunos?!

Depois, com a volta gradual, também foi outro período de adaptação e agora, acho que estou trabalhando no sentido de um nivelamento, detectando as falhas e as defasagens. Eu penso nisso: eles estavam no 4º ano, de repente, voltam para a escola e estão no 6º ano! Essa ruptura não é específica do 6º ano, mas de todos os outros. Mas, em relação ao 6º, eles eram muito novinhos para ficarem isolados, afastados, sem compromisso social, que no caso, é a escola... lugar de interações, de trocas...

Tem professores que dizem que os alunos não sabem nada, mas para mim, eles não sabem por que não acessaram às aulas e, quando podiam fazer isso, acessavam outras coisas também, eles não ficaram o tempo todo parados. E eu sei disso porque os próprios alunos contam que estava uma chatice seguir as aulas de modo remoto. Então, foi também um *mea culpa* para o professor.

Já sobre as condições de trabalho atual do professor é desfazer o nó, correr atrás do que é necessário, considerando o que cada aluno mostra que consegue fazer para não deixar ninguém para trás. É um trabalho homérico e que não vai acabar agora, pois no próximo ano, outro professor chega, percebe no que precisa investir e vai fazer, porque não conseguimos dar conta de tudo e o aluno vai mostrando as dificuldades depois, com o passar do tempo. Acho que, na verdade, sempre vai ser tempo de aprender para todo mundo, né?

Não podemos nos angustiar com isso, mas saber lidar, ver o que está precisando ser feito hoje, na próxima semana ou no próximo mês. É um trabalho meio individualizado em que a gente percebe quem acompanhou, quem não e a diferença que isso está fazendo agora. Bom, acho que falei demais! Mas, que alegria ver você fazendo isso, porque isso é coisa viva. A gente lida com gente, não pode esmorecer, não pode perder o ritmo, não pode...

ROSA VERMELHA: aquela que, entre espinhos, sempre procurou um caminho para florescer...

Disponível em:
<https://www.google.com.br/imgres?imgurl=>
em 5 de outubro de 2023.



É sempre bom falar da nossa área, a Educação, e poder colaborar. Eu atuo há 20 anos no Magistério e tenho formação inicial em Letras. Fiz Pedagogia depois, pelo interesse que tinha pela Gestão e Coordenação Pedagógica. Ingressei no Mestrado porque recebi um convite e aceitei e assim também aconteceu para o ingresso no Doutorado, foi por meio de um convite. Toda essa movimentação aconteceu porque me considero uma pessoa inquieta, que quer sempre aprender e aperfeiçoar meu trabalho.

Ao pensar na escola, lembro-me de um período muito gratificante porque eu sempre tive interesse em aprender, seja de qualquer forma. Então, estudar sempre foi tranquilo para mim. Eu me recordo do dia em que todas as crianças da sala estavam alfabetizadas e a professora Líbia Varela fez uma festa no pátio para entregar um certificado para cada aluno, com a frase: “Agora eu já sei ler”. Eu me senti empoderada com aquele episódio e, de fato, sempre gostei de ler e de escrever. Não tenho lembranças ruins da escola, exceto quando cheguei no 5º ano e me deparei com a Matemática que para mim era muito difícil, então todo ano ficava de recuperação, mesmo me dedicando, estudando e seguindo as orientações dadas pelos.

Já a escolha pelo curso de Letras aconteceu porque é uma área que gosto muito. Sempre tive professores que me apoiaram bastante e que foram referência, o que me ajudou a escolher a profissão. Eu era encantada pelo modo como as professoras ensinavam e procurava aplicar isso em minhas aulas, principalmente o que via em duas professoras na Graduação.

Sobre minha infância e do contato com a língua, não me lembro especificamente de um, mas me lembro de minha mãe sempre lendo, mesmo não tendo escolaridade. Meu pai levava para casa os jornais e as revistas velhas da empresa onde ele trabalhava e minha mãe lia. Depois, ela comentava com a gente sobre o que tinha lido. Nesse período, eu ainda não estava na escola, porém tenho essa lembrança forte da minha mãe, pois percebia que a leitura a capacitava, ela sabia conversar sobre qualquer assunto, embora nunca tivesse ido para a escola.

Sabe que, enquanto eu brincava, minha mãe que estava na cozinha, podia me olhar, e sempre com um jornal ou uma revista em mãos. Eu me recordo de que, às vezes, minha mãe ia dormir tarde porque lavava a louça e ia terminar de ler o que não tinha dado tempo de finalizar.

Já sobre minha profissão, ainda como estudante comecei a dar aula em uma escola pública, momento que tenho muito orgulho de lembrar, porque muitos falaram para mim que investir na escola pública seria uma perda de tempo, mas para mim é o contrário porque ali foi meu chão: aprendi a dar aula, a lidar com a parte burocrática, a elaborar provas, registrar notas, ou seja, o dia a dia da escola. Depois de 3 anos, mudei-me para outra escola de Ensino Médio e, paralelamente, comecei a trabalhar no Ensino Fundamental. Assim depois de três anos como docente, fui convidada para ser coordenadora, mas ainda não tinha a licenciatura em Pedagogia. Então, decidi fazer o curso e depois, fui convidada novamente para exercer o cargo de coordenadora, eu aceitei o convite e exerci a função por 4 anos: 2 anos em escolas mais periféricas e 2 anos em escolas mais centrais. Foi uma experiência maravilhosa, principalmente na periférica que muitos classificavam como problemática, para mim foi de muito aprendizado em todos os sentidos, mas principalmente como ser humano porque via todo dia as dificuldades em relação às necessidades básicas das crianças e das famílias, além de problemas de violência, de abandono e como isso refletia no aprendizado e na relação com os colegas. Mas, essa é uma função desafiadora em virtude da posição: estar entre professores e superiores e tentar se equilibrar na corda bamba. Depois, eu deixei a função por questões familiares, já que meus dois filhos eram pequenos e eu passava o dia todo fora. Então, voltei para a sala de aula.

Ainda falando sobre minha trajetória profissional, trabalhei durante dois anos na formação de professores, que é também uma experiência gratificante, mas é a mesma posição do coordenador: fica na corda bamba, porém com mais visibilidade, porque o coordenador atende uma escola e o formador é responsável por uma rede municipal. Então, eu me senti frágil porque a vontade de realizar o trabalho existe, existe um caminho (ainda que imaginado), mas o sistema pode barrar. Esse foi outro período de aprendizado, estando sempre próxima dos professores e não me sentindo superior a eles, mas tentando fazer caminhar e melhorar o aprendizado. Contudo, essa função depende de ordens superiores e quem olha de fora, pensa que a gente é irresponsável ou não tem vontade de realizar a tarefa, mas foi o contrário disso, pois foi o período em que mais trabalhei.

Mas, eu não vejo outro caminho para mim, além da educação. Já trabalho há 20 anos, parece um tempo significativo, dá vontade de desistir, mas não me enxergo em outro lugar, pois acredito que pelo menos uma pequena parcela de contribuição eu vou deixar para todos esses que passaram pelo meu caminho. A profissão me deixou mais empática, no sentido de conseguir me colocar no lugar do outro, enxergar a dificuldade porque sei que existem as limitações e os empecilhos na Educação, como por exemplo, muita gente querendo opinar e falar sobre educação sem ter o conhecimento. Além disso, me sinto impactada em sala de aula porque quando estive fora de sala, consegui avaliar a importância do professor, porque um trabalho qualificado faz toda a diferença. Seja como coordenadora ou à frente da formação de língua portuguesa, a gente precisa desse respaldo do professor. E a função do coordenador ou do formador é estimular o professor, porque eu vi o desestímulo mais de uma vez, partindo do gestor ou do formador, ou seja, daquele que deveria fazer o papel de motivador. E, tudo isso, contribuiu no meu aprendizado e constituição.

Sobre a decisão de ser professora, como gosto de ajudar as pessoas, eu queria algo que me colocasse nessa posição. Primeiramente, pensei em fazer Psicologia, mas há 20 anos não era uma profissão procurada e acessível. A minha irmã mais velha, então, que também atua na área da Educação, disse para mim que mesmo a Psicologia sendo uma área em crescimento, talvez eu não tivesse espaço para começar a trabalhar e que era melhor aproveitar o talento que eu tinha na leitura e na escrita, já que sempre fui muito elogiada pela escrita nos anos escolares. Então, pensei e percebi que minha irmã tinha razão, porque como eu gostava de ajudar as pessoas, poderia auxiliar ensinando os alunos. Hoje vejo que o professor assume outras demandas, como um desabafo, uma orientação. E, o professor acaba sendo um pouco psicólogo, então eu realiza as duas funções.

Quanto ao trabalho com a língua que eu realizo em sala, procuro sempre levar novidades, como uma música, um vídeo e isso acontece quando ouço ou assisto a um vídeo e percebo que se encaixa em determinada turma. E, considerando que a língua é viva, precisamos considerar todos os aspectos dela, tentar aproximar da realidade dos alunos. Para mim, parece que hoje o escrito e a letra não dizem muito, mas eu volto com os alunos para esses textos, tentando extrair uma mensagem, uma interpretação. Eu procuro aliar o contemporâneo às práticas antigas, como por exemplo: os alunos leem o texto, localizam as informações, mas levo algo diferente também, porque eles precisam saber tudo o que veem. Porque eles adoram a tecnologia, mas não a interpretam e eu tento mostrar, muitas vezes, relacionando um vídeo e um texto, apontando para eles que os dois

textos tratam do mesmo assunto, mas é uma tarefa complexa porque eles estão muito sensoriais, inclusive leem um texto fazendo os passos das danças do aplicativo *Tik Tok*. A tecnologia facilita algumas questões da língua, pois houve grande abertura e os alunos ficam com a ideia de que o que é ensinado na escola é menos importante. Por isso, não os deixo perder a característica da língua padrão e oficial e preservá-la. Tudo é aceito, mas eles não podem perder a visão atemporal da língua. Penso que essa linguagem mais facilitada, ela deve ser acrescida ali, à língua... agregada, e não eles ficarem com essa visão de que o que é ensinado na escola é menos importante.

Sobre a questão da formação, ela é essencial. Muitos falam que o trabalho do professor é solitário em sala de aula, então estando no grupo há as trocas de experiências e, às vezes, a gente vê que a dificuldade do outro é a mesma que a nossa, por isso, podemos encontrar caminhos e estratégias para solucionar. Além disso, uma formação alicerçada em conteúdo teórico, respaldada em autores e projetos que deram certo, fazem a diferença porque o professor não pode estagnar naquilo que acha que aprendeu e já sabe. Principalmente na nossa área, somos de humanas, da língua que está sempre em evolução. Não podemos estacionar, até porque as formações dão um *UP* para que possamos continuar o dia a dia.

Sobre o desafio de trabalhar a língua materna nos diferentes anos, o 6º ano é o maior desafio, pois eles são bastantes dependentes, gostam de serem bajulados, de serem reconhecidos, mas penso que é um pouco de insegurança. O 6º ano é um agravante porque a aula começa na porta, pois todos querem mostrar o caderno e serem elogiados, parece que eles não estão preparados para essa autonomia que o Fundamental II tem. Embora a escola faça um trabalho de explicação do novo ambiente, das regras, da quantidade de professores, parece que ainda no 2º semestre eles não se adaptaram. Mesmo que a escola tenha feito esse trabalho de transição, eles continuam querendo acolhimento. E alguns professores fazem isso, parece que eles se sentem mais acolhidos com alguns, pois tem professor mais paciente que explica, ouve. Já com outros, eles ficam perdidos, inclusive com o caderno. Penso que, no segundo semestre, por exemplo, eles já poderiam ser mais autônomos, embora não estejam.

Eu acredito que eles venham de uma aprendizagem mais lúdica, mas quando chegam até nós, o que nos é dito para fazer? Para cobrá-los. Para que escrevam bons textos e leiam bem. Então, como também sou especialista em uma classe de 5º ano e sei como funciona, eu procuro manter o aspecto lúdico, porque eu sinto que eles estão esperando essa aprendizagem mais lúdica. Embora, não tenhamos essa orientação. Para

mim, isso os impacta muito. Há muitos conteúdos, um currículo sistematizado e que deve ser cumprido. Então, a gente também se preocupa com isso: com a cobrança... não é fácil equilibrar o volume de conteúdo que precisa ser ensinado e as crianças que não estão aptas ainda para aprender nesse formato. Mas, pressionar não é o caminho, pois eles já demonstram insegurança e se chegar corrigindo e apontando todas as falhas, eles ficarão mais perdidos, pois é algo progressivo. São os finais de ciclo. Acredito que eles não são bem encerrados pela demanda de trabalho que o professor tem, então a transição não acontece como deveria, porque a gente não tem esse tempo de trabalhar como se deveria. Acredito que uma formação entre os dois segmentos, com professores do 5º e dos 6º anos talvez ajudasse muito porque a didática tem que ser diferente, precisa ter maleabilidade, parte lúdica para que eles acompanhem ou passem por esse momento com menos insegurança...

SÔNIA, A CAMÉLIA JAPONESA: aquela que, sendo delicada e forte, sempre estará entre nós...

Disponível em: <https://loveloflores.com/wp-content/uploads/2020/12/Camellia-japonesa.jpg>. Acesso em 5 de outubro de 2023.



Eu escolhi esse pseudônimo, Sônia, em homenagem e por me lembrar de minha professora de Literatura, na Graduação. Infelizmente, a querida e competente professora adoeceu e faleceu.⁵⁸

Sobre minha trajetória acadêmica, eu dou aula desde os meus 16 anos, quando ainda existia o Magistério. Eu terminei esse curso, fiz Educação Física por 2 anos e, embora tenha abandonado essa graduação, eu vivia na sala de aula, como professora substituta. Como minha vida tomou outro rumo, mudei de cidade, casei-me, voltei a Itatiba e resolvi fazer a graduação em Letras. Na graduação, fiz o TCC voltado para a área de Literatura, momento em que me aproximei da professora Sonia, pois ela queria que eu continuasse os estudos, mas por diversas razões, eu não podia continuar. Então, continuei lecionando, pois todo ano eu fazia o processo seletivo da cidade e pegava aulas, até que, em 2022, eu me efetivei como professora de Ensino Fundamental I. Então, atualmente, na rede pública sou professora

⁵⁸ Embora não tenha escolhido um pseudônimo que se relaciona com flores, como fizeram algumas professoras, pesquisei sobre algumas espécies que representavam a descendência da professora e encontrei a camélia japonesa para representar a docente entrevistada e deixar registrado nosso carinho pela professora.

no 5º ano e na rede particular, sou professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Sobre a escolha pelo curso de Letras, como eu morava e precisava ficar em Itatiba, pensei nos cursos oferecidos pela universidade da cidade. Como não gosto da área de Exatas, a Pedagogia não fazia sentido, pois eu tinha Magistério. Então, fiquei na dúvida entre Psicologia e Letras e acabei por escolher, pela questão financeira, esse último. Mas, acabei que sem querer, acertando o gol.

Além disso, gostei muito de fazer o Magistério, já que era uma formação importante. Do Magistério, eu tive aula das disciplinas de exatas, mas por exemplo, era a Matemática para ensinar a dar aula para as crianças e não a Matemática para eu usar no dia a dia, pois vigorava a LDB de 1971.

Eu também tive outros trabalhos, em escritórios, na área administrativa, fui manicure e fiz faxina para pagar a faculdade, mas quando precisava, tinha dois empregos: lecionava e trabalhava em empresa. Essas fases nos constituem, eu vejo o quanto é importante pensar nisso e falo para os alunos, pois principalmente para os maiores, eles precisam saber que nem tudo está tudo pronto para a gente. Então, nós devemos estar prontos. Essa é a função do ser humano, é estar pronto, não importa qual for a escolha, você tem que estar pronto para a escolha que você tem necessidade naquele momento.

Já sobre o período de escolarização, fiz até a 8ª série (hoje 9º ano) na escola Júlio César. Porém, tenho poucas lembranças, acho que se hoje fizesse um teste, com certeza eu teria algum traço de déficit de atenção e de cognitividade, porque acho que minha mente começava a funcionar tarde, eu sempre estudei no período da manhã, eu trocava as letras das palavras, era muito subserviente aos outros, mas gostava de Artes, pintura e desenho. Contudo, como os problemas precisam ser resolvidos, hoje apenas sinto falta no foco, pois demoro na correção das produções dos alunos porque começo, mas preciso parar e voltar depois. Porém, foi na faculdade que aprendi a gostar de ler, a focar na leitura e entender o que lia, porque no meu tempo de escola, mesmo tendo o conhecimento das regras da língua, não se falava em textos como falamos hoje, de escrever para situações específicas. Então, foi escrevendo o TCC que eu descobri que podia escrever. Outra questão é que aprendo muito quando preparo as aulas.

Eu acho que um desafio é ser professora dos 5º anos e dos 6º anos porque muitos alunos do 5º ano que não leem, não escrevem e não entendem um texto. Então, os alunos que são do 5º ano e vão para o 6º, ficam, quase sempre, de lado porque há outras prioridades: fazer os outros avançarem. Além disso, muitos pais parecem não se

interessar ou não têm noção de que o filho precisa de um acompanhamento de especialista, mesmo que a gente mostre a eles as condições da criança em um 5º ano. Para muitos pais, os filhos são saudáveis e isso basta para ir à escola e aprender.

No 6º ano parece que os alunos estão vivendo em um buraco negro, pois como no 5º ano é preciso dar uma certa autonomia para eles e se preocupar com os alunos que precisam se alfabetizar, por exemplo, eles começam a não dar valor para as atividades, e isso vai sendo reproduzido no 6º ano, pois eles se tornam cumpridores de tarefas, não os realizadores do conhecimento deles. Eu me sinto culpada porque muitos alunos poderiam estar melhor, mas como não há tanto tempo para trabalhar com eles, o aprendizado avança, mas pouco, em virtude das outras urgências com os alunos ainda não-alfabetizados ou alguns que tem nível de Educação Infantil. Sabe que alguns pais questionam por que o filho brinca de escrever no caderno, mas explico que brincar de escrever não é escrever e que tem condições neurológicas que não aparecem em alguns exames, quando os pais falam sobre o filho ser saudável porque os exames de sangue estão bons. Então, tenho alunos em vários níveis, desde aquele que tem perfil de Educação Infantil, aquele que está se alfabetizando e o que realmente está no 5º ano, quando chegam no 6º ano, há um vácuo na aprendizagem.

Quanto ao trabalho que realizo em sala de aula, especificamente com a língua materna, eu me baseio na questão dos gêneros e não tem um trabalho com as regras gramaticais, propriamente dito. Mas, percebo que algumas questões vão ficando de lado porque preciso suprir defasagens que talvez poderiam ter sido sanadas ou minimizadas no 3º ano. Eu gosto de trabalhar com diagnóstico, no sentido de perceber o que o grupo está precisando. Mas, priorizo o trabalho com gêneros, com destaque para a leitura dos textos, momento em que faço perguntas, inferências para trabalhar os assuntos dos gêneros previstos para o bimestre. Por conta das defasagens de sala de aula, a coordenadora propõe que eu trabalhe com grupos de alunos, dando mais atenção para cada grupo e um dia diferente, mas para mim, sempre estou deixando alguém para trás.

Já sobre a formação docente, isso é um aspecto muito importante, mas que, às vezes, precisamos de alguém para apagar o fogo, as necessidades de sala de aula, porque não me sinto saciada dentro de minhas necessidades. Às vezes, é preciso um psicopedagogo ou terapeuta em sala de aula para nos ajudar. Por isso, talvez não seja, de fato, uma formação, mas alguém que afague as nossas necessidades.

Eu sinto falta de uma maior interação entre os professores e que poderia acontecer durante as formações, para aliviar as angústias e talvez melhorar o trabalho que realizo,

já que nesses momentos, poderíamos perceber que nem todas as responsabilidades são nossas. Acredito que somente depois dessas questões será possível pensar, de fato, em uma formação continuada para os docentes...

LÚCIA PRADO, A FLOR DE SANTA LÚCIA: aquela que escolheu ficar em sala de aula...

Escolho o pseudônimo Lúcia Prado pois, sou escritora de poemas e assina-os com esse nome.⁵⁹

Sobre a minha infância, eu venho de uma família simples e que morava no sítio. Estudei em escola mista, que era rural. Então, cursei até a 4ª série⁶⁰ (hoje 5º ano) e me lembro bastante de como comecei a ler e da leitura do primeiro poema “*A bailarina*”, de Cecília Meireles, que até hoje me emociona, principalmente quando estou trabalhando com esse gênero de texto com os alunos. Na época, eu não prossegui com os estudos porque não tinha condições de ir para a cidade, então parei, retomando-os quando tinha 15 anos. Apesar da idade, eu não quis fazer Supletivo⁶¹ por ser uma modalidade com um período mais curto de aula e tempo para conclusão. Então, fui estudar na escola Araújo Campos, na cidade de Itatiba.

Depois, já pensando que não teria condições de fazer faculdade, resolvi fazer o curso de Magistério. Mas, depois, fui trabalhar em uma casa de família e também trabalhei na fábrica, assim consegui pagar a faculdade de Letras e o salário dava apenas pagar a mensalidade do curso. Meu sonho era ser nutricionista, mas não gostava muito de Matemática. Então, por ter algumas dificuldades em relação à língua, mas por gostar muito de ler, já que eu lia os grandes autores e me destacava nas redações que fazia, optei pela Licenciatura em Letras. Eu fiz uma especialização em Neurociência aplicada à Educação, mas não segui isso porque gostava mesmo da sala de aula. Eu não fiz ou farei Pedagogia porque quero estar em sala de aula. Ou seja, não me vejo em outra posição,



Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https://3A%2F%2Fwww.bioliveiro4all.org>. Acesso em 5 de outubro de 2023.

⁵⁹ Como a professora também escolheu um nome próprio, fiz uma pesquisa sobre os nomes das flores e encontrei a flor de Santa Lúcia, a fim de continuarmos no mesmo campo semântico para referenciar todas elas na pesquisa.

⁶⁰ O termo “série” é utilizado em alguns momentos da textualização e também da análise, pois é a antiga nomenclatura para o que hoje chamamos de “anos escolares”.

⁶¹ Em 1985, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passa a ser denominado EDUCAR, (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), sendo um programa de educação básica destinado aos que não tiveram acesso à escola ou não concluíram o percurso escolar. Com as políticas públicas e considerando o público, mais tarde passa a ser denominado EJA (Educação de Jovens e Adultos).

como coordenação ou direção, pois exigem diplomacia, além de ser difícil agradar a gregos e troianos.

Sobre a formação docente, sinto um incômodo quando alguns professores menosprezam esses momentos, porque alguma coisa sempre se aprende. Posso citar vários bons cursos formativos que fiz, mas também percebo que alguns deles parecem não estar bem direcionados. Eu destaco o PROFA e as formações que tinha com professores-formadores da própria rede das quais gostava muito, mas percebi que depois da Pandemia, isso parece estagnado na rede. A formação é válida porque durante os encontros, os professores podem ter contato com outros docentes e saberem da realidade deles. Então, a formação seria espaço para isso, para as trocas.

Sobre minha atual função, estou afastada de outro cargo, pois sou professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública estadual. Porém, como trabalhei muito durante a pandemia, estava estressada e decidi pedir afastamento sem remuneração por 2 anos. Então, no momento estou dando um tempo e trabalhando apenas na rede municipal, como professora do 5º ano. E, ao acabar a licença na rede estadual, vou pensar sobre o que fazer com o cargo. Eu também já trabalhei como professora eventual, pois fazia o processo seletivo da cidade e era contratada para dar aula durante um ano letivo. Como a minha graduação é Português-Inglês, eu também já dei aula de Inglês, inclusive para completar a jornada de aulas no estado.

Eu já me afastei por 3 anos da rede municipal, pois passei no concurso público do estado, período em que ministrei aulas apenas de Português ou Inglês. Depois, passei em um concurso municipal – Educação Fundamental I – e assumi um 5º ano em uma escola da cidade. Depois, pelo processo de remoção, fui para uma escola de Educação Infantil, onde não me adaptei muito por conta da faixa etária das crianças, já não me identifico com os pequeninhos. Então, novamente no processo de remoção, fui para uma escola de Ensino Fundamental e trabalhei com 3º ano, depois 4º ano e, agora, com o 5º ano. Já no cargo do qual me encontro afastada, ministro aulas de Língua Portuguesa (Gramática, Redação e Literatura) para a 3ª série do Ensino Médio.

Penso que temos um papel importante enquanto professora e tento realizá-lo da melhor forma possível porque no próximo ano, os alunos estarão no 6º ano e não quero que eles sintam tanto a interferência. Na escola em que trabalho, por exemplo, era um sonho da diretora fazer o 5º ano em módulos. Como são 2 salas, uma professora fica com Ciências e Português (no caso eu) e a outra professora fica com Matemática, História e Geografia. A equipe é boa, fazemos um trabalho de continuação, ou seja, dou segmento

naquilo que as outras professoras também construíram. Então, todos estão envolvidos e, a nota que aparece no IDEB é resultado do trabalho de todos os professores, pois teve início no 1º ano.

Assim, no 5º ano, vou aprofundando o que os alunos já estudaram, no sentido de ensinar um pouco as nomenclaturas corretas, pois sei que no 6º ano a professora fará esse trabalho com a língua e eles não vão poder falar que nunca ouviram ou estudaram, pois retomo um pouco tudo, com os simulados e as provas externas, enviadas pela prefeitura e as internas, preparadas por mim. Como sou inquieta, falo para a diretora que qualquer ano vou pegar aula, como carga suplementar, de Língua Portuguesa, porque quero saber o que e se realmente acontece o que os professores do 6º ano dizem quando recebem nossos alunos vindos do 5º ano.

Quanto ao trabalho com módulo, para mim é importante porque já vou ensinando um pouco sobre a organização do 6º ano para o aluno. Eu faço isso porque depois tudo muda: vai ter a questão do horário, das disciplinas e, nesse formato, eles vão se adaptando ao processo.

Sobre o trabalho que realizo com a língua materna em sala de aula, sou mais tradicional, mas utilizo a sala de Informática para realizar os simulados e o *Google Forms* para a realização de algumas provas. Destaco o trabalho com a leitura para que os alunos interpretem e compreendam o que leem, além das sequências didáticas de gênero, solicitadas pela prefeitura. Para mim, muitos alunos não têm vocabulário, outros reclamam do tamanho do texto a ser lido (mesmo não sendo longo), além do desconhecimento por parte deles da estrutura do gênero, embora eu saiba que eles tiveram contato por meio de uma leitura ou alguma atividade. Eu também invisto na escrita e na produção para que escrevam de forma clara. Por isso, participo com eles de vários concursos de redação e, ao ver um colega ganhar, isso dá motivação para o grupo. Agora, eles estão escrevendo poemas e eu estou corrigindo mas, é preciso que eles vejam sentido no que fazem, eles estão escrevendo por eles, não estão copiando, eles estão começando a juntar, tecendo, porque um texto é um tecido. Isso é autonomia...

Das lembranças da época de escolarização, eu me lembro de uma professora que um dia a deixou um recadinho, elogiando-me. Também lembro de outra professora e de um professor, que começava a aula declamando um poema, mudando até o tom de voz. Eu gosto muito da minha profissão e de estar em sala de aula. Porém, já estou em outro momento, pois já dou aulas para filhos de ex-alunos! Mas, quando começar a dar aulas para os netos, precisarei pensar um pouco, porém não me vejo fora de sala de aula...

LEE, a flor de Liz: aquela que se encontrou no ensino fundamental I

Eu prefiro ser chamada por Lee, que é o apelido pelo minha família me chama.⁶² Eu atuo no Magistério há 23 anos, desde o ano 2000. Trabalhei como contratada até 2014/2015 e depois, fui efetivada por meio de um concurso público da prefeitura do município de Itatiba. Eu atuava



Disponível em:
<https://www.google.com.br/img?sa=i&url=https://3A%2F%2Fmaplebeaupn.com.br>. Acesso em 5 de outubro de 2023.

como professora de Língua Portuguesa e também de Inglês, nos 4º e 5º anos⁶³ como professora especialista. Com o concurso, passei a lecionar na Educação Infantil e fiquei 4 anos nesse segmento, depois troquei e passei a atuar no 4º ano e, mais recentemente, quando começou a Pandemia, fui para o 5º ano. Nesse tempo, me removi de escola, atuei no 3º ano, mas agora já retornei para o 5º ano. Durante a pandemia, alguns desafios foram vividos, como: as aulas remotas e os blocos de atividades que eram entregues para os alunos realizarem em casa.

Eu penso na atribuição de aulas e no perfil do professor para um determinado ano ou segmento: “tem aquele perfil ou o professor que é alfabetizador” e eu já tenho o pezinho no Fundamental II, apesar de ter me dado bem na Educação Infantil. Porém, acho que tenho mais a didática para trabalhar com os maiores e não com os menores para alfabetizar.

Sobre a didática do professor do Ensino Fundamental II, que é especialista naquela área, e a didática do professor do Ensino Fundamental I, por exemplo, posso citar a minha sala de aula dela: não tem calendário todo florido, não tem quadro de números... na minha sala tem quadro com regras ortográficas, e comparando com as salas de 1º e 2º anos, vejo que em todos os espaços da parede têm cartaz ou imagem para chamar a atenção da criança. Eu não tenho perfil para fazer essas coisas. Com os alunos, eu insisto no trabalho de ortografia, paragrafação, que seria um trabalho mais individual e que não é possível de ser realizado no Fundamental II. Eu sinto o professor do EF I mais próximo do aluno e o de EF II mais distante porque ele pega que o aluno produz e corrige. Para mim, como o tempo é corrido, a distância entre o professor e o aluno aumenta quando os estudantes

⁶² Para colocá-la em nossa pesquisa-dança, fiz outro levantamento e encontrei a flor-de-liz. Foneticamente, há uma similaridade entre o apelido e o nome da flor. Semanticamente, é a flor que simboliza o curso de Letras.

⁶³ Na prefeitura da cidade de Itatiba, há aulas de Inglês, Artes e Educação Física com professor especialista desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

passam para o 6º ano, uma vez que as aulas têm 50 minutos, diferente do EF I que o professor passa 5 horas com o aluno.

Comecei meu trabalho no EF II, em uma escola rural e como havia morado no sítio quando pequena, sentia-me em casa e entendia o que eles faziam ou estavam passando e as dificuldades dos pais eram as dos alunos, pois muitos pais e mães não sabiam ler nem escrever e ainda ressalta que a bagagem deles é diferente da do aluno da cidade. Eu amava a Língua Portuguesa, era apaixonada e até hoje gosto, pois tive bons professores e acabei querendo segui-los, também como tenho várias primas que seguiram o caminho do Magistério, fui no embalo, mas era um sonho porque desde pequena sempre quis ser professora.

Eu parei de estudar e fiquei muito tempo fora da escola, mas falava para mim mesma: “*não, não... vou voltar a estudar*”. Então, fiz o curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e era um 5º ano com muita gente. Na escola tinha 5 salas de 5º ano e até hoje tenho contato com alguns colegas que são ótimos profissionais porque eles entraram na escola para ganhar, eles já tinham perdido muito tempo e quando tiveram a oportunidade de recuperar, não perderam mais as oportunidades. Então, eu me incluo nesse grupo e nesse pessoal, de profissionais reconhecidos.

Eu já trabalhei, já passei por todas as fases... tudo valeu a pena... tudo foi aprendido, mas eu precisava me encontrar em algum lugar. Fiz um concurso do Estado e quando foi para me efetivar como professora de Inglês, exonerei o cargo porque não era lá que eu queria estar, eu não queria trabalhar com adolescentes, além de toda a parte burocrática, como por exemplo os vários diários a preencher, pois teria 2 aulas em cada sala. Como eu queria algo mais estável, mais tranquilo, encontrei isso no EF I, quando ainda era especialista como professora de Inglês.

Sobre o trabalho que realizo em sala com a Língua Portuguesa, sigo a proposta da Secretaria de Educação, que é baseada no trabalho com gêneros e, no momento, estou trabalhando com poemas. Além disso, tem uma apostila que vem também da prefeitura, mas faço uma seleção do que pode e vou trabalhar, pois são muitos exercícios e não dá para trabalhar em um bimestre. Além disso, destaco o trabalho de produção de textos, que passa pelas etapas do rascunho em que se escreve as ideias iniciais sobre o que se pretende escrever, depois leio os textos e peço para que ajustem ou melhorem alguns pontos, então quando passam a limpo, sai perfeito porque eles entendem o que você tá querendo dizer. Também tenho um currículo a ser cumprido e o livro didático que eles têm, mas que às vezes apresenta conteúdo que já foi trabalhado ou vai ser visto no EF II. Então, eu

pulo alguns conteúdos por não ter tempo de trabalhar em sala de aula, não por querer, mas por ser necessário. Sobre o livro didático, acrescento que o utilizo porque não é viável ficar escrevendo tudo na lousa, mas em alguns momentos é necessário, já que muitas vezes os alunos precisam produzir um gênero, mas as características desse texto não estão no livro didático e os alunos precisam saber para fazê-lo.

Sobre o projeto leitura: há o momento em que eles realizam a leitura em sala de aula, há o momento de levar o livro para casa e isso acontece toda sexta-feira, pois para mim o único momento de leitura que a maioria tem é na escola, uma vez que com a era digital, tudo é no celular: jogos, filmes e brincadeiras. Parece que não aprendemos nada com a tecnologia, embora tenha na sala algumas meninas que usam o WhatsApp para fazer as tarefas de casa, mas os meninos só querem saber de bola... que tristeza saber o sonho deles é o jogador de futebol, infelizmente. Eu realizo algumas atividades na sala de informática com o auxílio do monitor, como por exemplo, o poema que eles produziram vai ter uma versão digital, por isso eles estão na fase de digitação, o que é um aprendizado para eles em relação a encontrar as letras, os sinais de pontuação e tem se surpreendido como eles aprendem rápido.

Voltando a falar sobre o período de escolarização, fiz até o 4º ano em uma escola rural, porque morava no sítio. Aos 20 anos, retomei os estudos. Antes disso, estava sem estudar e morando lá. Quando completei 18 anos, quis tirar carta, então veio a dificuldade: precisava do estudo. Então, terminei o EF, fiz o Ensino Médio e fui para a faculdade. Depois, casei-me e passei a morar na cidade. Foi uma mudança radical e o que me marcou muito foi que passei na 1ª chamada do Vestibular. Eu via muita gente esperando as outras chamadas ou mesmo aquelas que tinham feito cursinho enquanto eu tinha ido bem na prova. Mas, foi graças à força de vontade, à dedicação e ao empenho. Meu marido foi fazer faculdade também, mas cada um em um momento e área diferente: ele fez Engenharia. No momento, sou incentivada pelo meu filho que estuda na UFSCAR e penso em fazer Mestrado, mas está além das possibilidades e ainda trabalho muito. Além disso, eu me lembro de que, quando criança, as professoras sempre me diziam que eu teria um futuro brilhante. Desde o 1º ano eu dizia que queria ser professora e era incentivada por elas. Hoje, encontro com elas na rua e viraram colegas de profissão. Por isso, para mim, o incentivo é muito importante, tanto para o lado bom como para o lado ruim, mas se temos alguém que nos valorize, isso já é meio caminho andado. Eu recebi incentivo principalmente das professoras de Língua Portuguesa.

A respeito de como vejo as formações, eu sinto falta das formações que já tive na prefeitura, quando eram encontros com todos os professores do 5º ano e eu aprendia muito. Para mim, parece que hoje está um pouco estacionado, não tem a ênfase em ajudar e auxiliar o professor. Quando tem uma palestra ou algo do gênero, sento-me na frente porque quero ouvir e participar, embora muitos professores fiquem conversando. Sei que parar com as formações durante a pandemia foi necessário, mas agora já voltamos ao normal ou novo normal e as formações não voltaram.

Além disso, não podemos culpar a pandemia por tudo. As formações são importantes até porque entram muitos professores novos na rede, os alunos mudam de escola ou cidade durante o ano e é preciso estar tudo sincronizado para que eles não fiquem perdidos. A formação também é momento de troca de experiências, pois aprendo muito com outras professoras, já que ninguém nasce sabendo ou aprende sozinho. Eu trabalho com uma professora que diz que eu domino muito, mas eu aprendi na troca entre os pares. Muita coisa aprendi na raça. Já que essas formações aconteceram quando eu estava no 4º ano. Já no 5º ano foi um pouco difícil, pois foi o ano da pandemia e eles seguiram o currículo, o livro didático para dar conta do conteúdo do 5º ano. Ainda sobre as formações, destaco o apoio da coordenadora, que está sempre vendo os cadernos dos alunos, ou seja, é sempre bom ter alguém auxiliando o trabalho do professor em sala de aula...

GIRASSOL: aquela que, entre caixotes e garrafões, sempre sonhou ser professora...

Eu sou Girassol e escolhi esse nome porque simboliza calor, vitalidade e energia positiva e não tem como trabalhar e estar envolvida na educação sem expressar essas características.



Disponível em:
<https://www.google.com.br/img/?sa=i&url=https%3A%2F%2Frevistacasa.cjatinm.globo.com>. Acesso em 5 de outubro de 2023.

Sobre a minha trajetória escolar, posso dizer que sempre gostei muito de estudar e que a leitura sempre me cativou. Sempre teve ótimos professores que colaboraram para isso: a professora Rita Bedran, do Primário, a professora Enid, da graduação, a professora Sônia Barreto, quando eu ainda estava na 4ª série (hoje 5º ano) e ganhei a medalha de 1ª colocada em um concurso de redação, promovido pelo jornal da cidade. Em 1987, eu fui para a 1ª série já sabendo ler e escrever, mas no ano anterior, havia feito o Prezinho. Eu comecei a ler por meio de gibis e de

revistas, pois tinha um tio que assinava a Superinteressante. Além disso, minha mãe nunca me proibiu de ler nada e, pelo contrário, sempre me incentivou em casa. Por isso, Humanas é a área de minha preferência e tenho aversão a cálculos.

Eu lembro de meu avô João, pai da mãe dela, que cultivava uvas e fazia vinhos, e tinha um porão para fazer isso. Como eu ficava com meus avós, já que meus pais trabalhavam fora, na parte da manhã, eu dava aula para os caixotes e os garrafões, que eram os meus alunos fictícios. Eu adorava falar sozinha, dar aula e imitar os professores. Por isso, nunca pensei em ter outra profissão, pelo fascínio que tinha pelos professores. Então, fui me envolvendo cada vez mais e, quando terminei a 8ª série, fui fazer Magistério (que era o antigo Colegial e hoje Ensino Médio).

Assim, no último ano do Magistério, eu já substituí nas escolas da Prefeitura e, em 1999, iniciei a graduação em Letras com licenciatura em Português, já que havia uma nova grade no programa. Na sequência, fiz uma Pós-Graduação em Pedagogia, outra em Supervisão Escolar e uma mais recente em Psicopedagogia Clínica e Escolar Institucional.

Sobre fazer o curso de Letras, isso aconteceu pelo fascínio que sempre tive pela língua: por ler e escrever. Então, fui me envolvendo com as palavras, tive ótimos professores, que incentivavam com conselhos ou pelas aulas que davam. Eu me lembro das aulas de Gramática, que não eram como são hoje, mas aprender a gramática porque faz parte da nossa língua, para mim foi encantador. E hoje, é claro, eu carrego comigo a mesma paixão delas pelos livros, pelo ensino, pela Língua Portuguesa, por esse conhecimento e a importância da gente dominar, da gente, se apropriar da matéria para ensinar.

Quanto às experiências profissionais, trabalhei até 2015 como professora contratada, efetivando-me em uma escola rural que já havia trabalhado como professora e como coordenadora e na qual trabalho até hoje. Além disso, já trabalhei como Professora de Creche, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I (apenas com Língua Portuguesa, já que a escola separava as disciplinas em módulos), com aulas de Reforço, como professora de Língua Portuguesa no “Projeto Leitura” e “Projeto Superação” e como Formadora de professores de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, na área de Língua Portuguesa. Trabalhar nos diferentes setores da Educação foi uma experiência incrível e de muito aprendizado, pois conheci profissionais maravilhosos e tenho contato com alguns deles até hoje. Além de trabalhar na rede pública, também leciono em um colégio particular da cidade, que para mim também é

uma experiência enriquecedora, pois são duas realidades super distintas, mas que se completam e me preenchem no sentido de uma satisfação profissional.

Sobre o trabalho que realizo em sala de aula, é fantástico e inspirador trabalhar no Ensino Fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano porque os alunos querem inovações constantes, vivem em um mundo que parece ser só deles e pedem por auxílio, buscam no professor o contato, a conversa, o conselho por não terem muitas vezes esse apoio em casa, na família. Então, é lidar com questões pedagógicas e sociais. Eu trabalha com os paradidáticos, pois tem o projeto Leitura acontecendo simultaneamente, tanto na disciplina de Língua Portuguesa como na de Leitura e Produção de Texto. Utilizo também o livro didático para a interpretação, leitura e análise linguística, o computador e outros recursos audiovisuais porque são instrumentos interligados. Como sou preocupada com o aprendizado, procuro diversificar as estratégias, desde oferecer um trabalho individual, como em dupla ou em grupo. Algo que permeia minhas aulas é a questão da leitura da leitura e da escrita, apesar de ter análise linguística e questões de ortografia. Eu trabalho com os gêneros discursivos para ampliar o repertório deles enquanto leitores e escritores de bons textos. Mas, também percebo que o trabalho com a tecnologia em sala de aula tem expandido e evoluído rapidamente e é desafiador acompanhar essa evolução. Então, eu procuro possibilitar uma aprendizagem colaborativa, no sentido de os alunos compartilharem experiências, já que integrar o currículo a essas novas práticas é de extrema importância.

Com relação à formação continuada, eu continuo estudando porque a educação forma e transforma os seres humanos. Para mim, o contato com essa geração de adolescentes que é movida a experiências desafiadoras, também me cativa e me desafia a querer sempre mais, buscar e estudar mais a respeito da formação docente. Eu gosto de estudar, buscar práticas diferentes e inovadoras, através de cursos, leituras e conversas com os colegas que também são professores, mas faço uma ressalva, pois o trabalho é difícil, a gente se esbarra em muita coisa, sendo mãe, esposa, filha, profissional, neta. Porém, assim como outras professoras que vivem e passam por essa situação, eu me desdobro para ter uma vida de qualidade, saúde física e mental, além de ver como é importante estar informada e formada para conseguir acompanhar as necessidades dos alunos, que cada vez mais aparecem com laudos. Então, é preciso estudar para promover um ambiente de ensino adequado e possível e lidar com as diversas demandas e desafios de sala de aula.

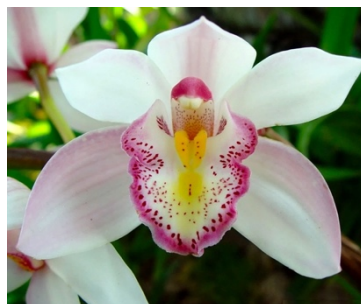
Quanto ao trabalho no 6º ano, esse é um momento que apresenta desafios bem específicos e uma faixa etária em transição: saindo da infância e entrando na pré-adolescência. Por isso, é importante saber lidar com a diversidade de maturidade, com as mudanças físicas, emocionais e, ao mesmo tempo, oferecer estímulos para mantê-los engajados, no sentido de perceberem que existe uma conexão entre o conteúdo e a vida cotidiana. Além disso, há a dinâmica diferente com a qual eles estavam acostumados no 5º ano, pois no 6º ano diminui o tempo e o contato com o professor, aumentam os cadernos e as disciplinas. Então, o 1º bimestre do Ensino Fundamental II é importante para as questões de organização, rotina de estudos, além da questão da autoestima, dos relacionamentos interpessoais e da identidade deles, ou seja, olhar a questão do desenvolvimento do aluno como um todo.

Terminando, vou dizer que pensei que a entrevista seria algo difícil de ser feita, mas adorei participar, pois foi uma volta ao tempo e, em alguns momentos, eu me emocionei, pois pensei em pontos fundamentais dos 20 anos que tenho na Educação.

SONINHA, A ORQUÍDEA: aquela que sempre quis ser como dona Sônia

Eu quero usar um pseudônimo para homenagear uma das professoras que tive no antigo ginásio, a dona Sônia⁶⁴, minha professora de Língua Portuguesa na antiga 5ª e 6ª séries (hoje 6º e 7º anos).

Ao retomar meu período de escolarização, é importante dizer que sou natural de São Paulo e, ainda pequena, meus pais compraram um terreno e construíram uma casa em Itatiba. Nessa época, eu estava no Pré e passei a estudar no SESI, permanecendo na mesma escola até o fim da 8ª série (9º ano). Depois, eu e minhas duas irmãs fizemos o colegial (Ensino Médio) no Colégio Objetivo. Terminado o Colegial, fui para a faculdade, onde fiz o curso de Administração. Nesse lugar também que conheci o pai de minha filha. Mais tarde, em 2006, com a vinda de uma faculdade a distância para a cidade, comecei a fazer Pedagogia, mas não terminei porque estava grávida. Quando minha filha pode ir para a escola,



Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https://3A%2Fp%2Fvisitasasajdm.globo.com>. Acesso em 5 de outubro de 2023.

⁶⁴ Mais uma coincidência: não nos conhecíamos pessoalmente, mas estudamos na mesma escola e tivemos aula com a mesma professora, a dona Sônia, pseudônimo escolhido pela professora. Então, como não há nenhuma flor com esse nome, procurei por uma que se relacionasse com a descrição e a lembrança que a professora entrevistada e eu temos da querida dona Sônia: a orquídea, que simboliza o amor, a autoridade, o poder, a delicadeza entre outras características.

encontrei um curso de Pedagogia no Claretiano, em Campinas, e conclui a licenciatura. Na sequência, fiz uma especialização em Gestão escolar. Até esse período eu nunca tinha lecionado porque trabalhava e ainda trabalho na área de vendas, exercendo a profissão docente eventualmente desde 2018.

Com a pandemia, decidi fazer Letras – Português e Inglês e todo ano prestava o processo seletivo da cidade, mas continuava apenas substituindo os 14 dias por mês, que é a quantidade legal para não se criar vínculo empregatício. Eu prefiro continuar assim porque sou registrada em uma empresa, tenho benefícios e um salário maior do que eu receberia mensalmente como professora contratada na prefeitura. E, como tenho flexibilidade de horário, substituo nas escolas conforme há demanda. Então, já trabalhei do 1ª ao 5º ano do Ensino Fundamental e, mais recentemente, no Ensino Fundamental II, em todos os anos também. Em resumo, há 30 anos trabalho na área comercial de vendas, sou formada em Pedagogia, mas dou aulas desde 2018 porque era necessário ter um plano B, já que trabalhar em uma empresa privada não me traz garantia e segurança.

Eu gosto de dar aula e o bom de ser professora eventual é que as crianças também gostam desse professor porque é uma situação diferente do dia a dia e o ritmo é outro. Sabe, sobre o corpo docente, percebo que há muitas professoras que não aguentam mais estar em sala de aula, já são aposentadas e continuam lá e, em contrapartida, há muitos professores novos chegando. Quando eu questiono as professoras, muitas dizem que continuam porque precisam do plano de saúde... Eu acho que é meio surreal o que acontece na educação, sabe?. Essas professoras não estão realmente ali, o tratamento que dão para as crianças é diferente, até porque, para mim, as crianças são mais dinâmicas, nasceram com o celular nas mãos. Eu sinto mais diferença ainda no EF II, pois há alunos que nem olham para o professor e a educação e o respeito que nós tínhamos pelo professor, hoje é diferente.

A opção pelo curso de Letras veio com o Claretiano, que formou um grupo de pessoas que tinham feito a especialização em Gestão Escolar. Então, como na pandemia eu havia perdido meu pai que adoeceu de COVID, eu precisava fazer alguma coisa. Eram aproximadamente 13 professoras que foram se juntando porque várias tiveram perdas nessa época e elas precisavam sair um pouco do luto naquele momento. Foi uma experiência legal, e como eu trabalhava na Claro, não podia ir fazer o trabalho na rua, então foi algo necessário e importante para mim aquele momento. Tanto que, depois disso, eu tenho feito mais substituições no EF como professora de Língua Portuguesa. Porém, às vezes me questiono se é isso que realmente quero, pois comecei com os

pequenos e agora estou com os grandes, que colocam o trabalho do professor à prova a todo momento, sem contar as situações desagradáveis com vídeos ou alunos com crise de pânico. Por isso, para mim, trabalhar com os pequenos é melhor nesse sentido, pois eles são mais sinceros, abraçam e se trabalha a questão da alfabetização. São provas que você só vive quando você está em sala de aula, porque na sala de aula é que você vive, que você vê alunos que não têm o que comer, alunos que, mesmo quando está super frio, chovendo, estão de shorts e chinelo, né? Eu vejo que algumas questões são mais evidentes nas escolas rurais, justamente nas quais sou chamada para substituir. Somado a isso, tem a questão do salário baixo, o fato de o professor não ser mais visto como era antigamente e, por isso, quando se fala que alguém é professor(a), muitos dizem "coitada!"

Sobre os desafios de cada ano escolar, especificamente a passagem do 5º para o 6º ano, eu já presenciei alunos que chegaram no EF II sem saber escrever o nome, eles ficam perdidos nas aulas de Matemática, gostam de desenhar e, às vezes, preferem ir embora a ficar na escola, porque os desafios são outros. Eu observo a diferença entre as crianças no momento dos exercícios, pois tem aqueles que estão a fim, que estudam, que estão ali para isso e vão fazer, tem os que andam pela sala, os que em começaram a atividade, os que têm dificuldade e os que não tem caderno porque não acompanham. Para mim, o sistema vai passando os alunos e eu me questiono se ninguém viu que há algo de errado, o aprendizado tem deficiências, eles mal conseguem escrever, falam com muitos erros e estão no 6º ano. Olhar isso de fora é bem diferente de quando estamos vivendo a situação porque a gente tem a mania de julgar muito. Mas, para mim o ranking que situa as cidades com melhor educação, é uma maquiagem, uma questão política que eu não gosta.

Em relação ao que eu priorizo ou como vejo o ensino de língua em sala de aula, dou preferência para a produção de textos e inclusive estou fazendo um curso sobre redação, já que minha filha fará vestibular. Outra questão importante para mim é a gramática, a interpretação de texto, pois eles não veem sentido em ler e responder questões, além da escrita legível, pois não entendo o que muitos alunos escrevem. Assim, mesmo sabendo que passarei dois dias em uma escola, preparo as aulas, o que vou priorizar, onde quero chegar e levo o material porque nas escolas nem sempre é possível fazer cópias para todos os alunos. Quanto à questão da formação continuada, para mim isso é fundamental, porque devemos constantemente estudar para oferecer um trabalho de qualidade, pois por mais que estejamos preparados nunca estamos. Para mim, é necessário que se tenha mais cursos, treinamentos e workshops, porque o HTPC não dá

conta de tudo. Eu vou prosseguir com meus estudos, em nível de Mestrado, quando de fato me dedicar apenas à profissão docente, tiver feito um concurso público porque é necessário estudar continuamente.

Sobre a época de escolarização, eu me lembro da professora que é meu pseudônimo, a d. Sônia, chamada carinhosamente de Soninha. Quando eu estudava, eu olhava para d. Sônia e queria ser como ela e pensava: se um dia eu ser professora, eu vou ser professora de português igual a professora Soninha. Agora, o tempo passou e eu sou professora de Português. Sabe, ela era muito professora, no jeito de se vestir e hoje, quando estou dando aula, me percebo uma professora brava, assim como era dona Sônia. Porque eu não gosto que eles conversem muito, gosto que eles interajam, mas há momentos em que é preciso prestar atenção. Então, me vejo muito na professora e é uma memória legal que eu guardo.

Como sou eventual, sobre as substituições, eu montei um grupo de professoras eventuais porque não é sempre que eu posso substituir, então, passo o trabalho para outra professora. Não é um grupo de amigas, já que nem pessoalmente nós nos conhecemos, mas uma vai salvando a outra, todas conseguem trabalhar os 14 dias previstos na legislação da cidade e ninguém fica sem...

*_*_*

Terminadas as apresentações, no IV ATO, trazemos as análises dos enunciados produzidos pelas participantes por meio das entrevistas dialógicas. Novamente saliento a importância das textualizações para o momento de análise, uma vez que elas me permitiram uma análise mais aprofundada, bem como a observação de temas tratados pelas participantes e da significação que elas deram aos eventos vividos e narrados. Como podemos ver a seguir.



IV ATO

Depois de tudo apresentado, é hora de analisar os dados produzidos, mostrar o que as docentes me contaram sobre as perguntas que comigo caminham e olhar para esses enunciados por meio de lentes teóricas. É como se, durante a preparação de uma dança, fosse preciso escolher os principais passos, executá-los de acordo com uma técnica para atribuir significado a esse conjunto de movimentos. Fazendo analogia ao ballet, poderia chamar esse IV ATO de “a grande apresentação”, momento esperado pelas bailarinas no dia de um espetáculo e aguardado por mim também, como professora-pesquisadora, que busca indícios, marcas, traços, enfim, movimentos que me mostrassem um caminho possível para iluminar e responder a pergunta de pesquisa desta tese. Neste ato da pesquisa-dança, todos nós estamos juntas em cena para construirmos o nosso ballet e mostrar por que e o porquê somos professoras que ensinam Língua Portuguesa e como damos sentido e a significamos em sala de aula, juntamente à plateia – nossos alunos –, que não são meros espectadores, mas sujeitos potentes nesse processo de interlocução.

ANALISANDO OS DADOS PRODUZIDOS DURANTE AS ENTREVISTAS DIALÓGICAS

“A nossa voz estilhaça a máscara do silêncio.”
(Conceição Evaristo)

Neste ato, apresento a análise dos dados, momento que contempla e reúne todos os elementos da pesquisa: teoria, método, sujeito e análise. Assim como no ballet, é hora de organizar as partes e formar o todo, a apresentação, mas com respaldo teórico, assim como o exame que cada bailarina faz e é observada por professores/especialistas do ballet que analisam a precisão, firmeza e leveza de seus movimentos. Assim, os dados, produzidos por meio das entrevistas dialógicas têm como objetivo responder à pergunta desta pesquisa: como se dá o processo de constituição das professoras e como elas dão sentido e significam a língua materna em sala de aula? Para isso, a análise é apresentada em 2 eixos: primeiramente, apresento a constituição das 7 professoras entrevistadas. Na sequência, mostro a problematização no que se refere ao sentido e à significação que elas dão para a Língua Portuguesa, enquanto professoras que ensinam essa disciplina no Ensino Fundamental, observando também como elas veem o contexto de transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, ou seja, do 5º para o 6º ano. Neste primeiro momento, abordo, então, a constituição das professoras. Decidi partir da constituição delas para percebermos como elas significam a língua em sala de aula no papel em que estão: professoras que ensinam Língua Portuguesa.

Se antes, as sete protagonistas se apresentaram, no que chamamos de textualização, retomando o ballet, agora, passo a olhar para a performance de cada uma por meio de lentes teóricas, sem a intenção de julgá-las (como acontece nos exames de ballet), mas de entender o movimento de constituição de cada uma.

Por isso, ao analisar os enunciados das professoras, procurei (re)construir linear e cronologicamente as histórias de cada uma delas, como sugerem Giacomelli e Sobral (2016) sobre a importância de descrever os dados para depois analisá-los, pois a nossa constituição é única e mostra nossa singularidade. Esse movimento de buscar convergências e divergências nas narrativas, será apresentado na sequência.

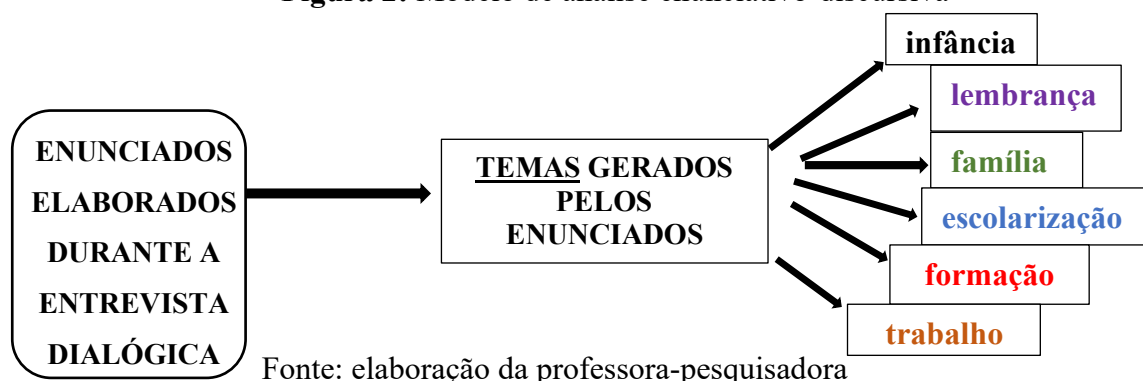
Caro leitor, confesso que esse momento foi marcado por muitas tensões. Ouvi vários pesquisadores, inclusive os que avaliaram este trabalho na Qualificação, apresentei meu trabalho em congressos e simpósios de modo a construir, como pesquisadora, a trajetória delas considerando que isso é algo singular. Alguns colegas me questionaram

sobre o porquê de já não entrecruzar esses dados, mas, leitor, pelo que vim estudando nesse caminho, somos sujeitos singulares que vivem na pluralidade. Por isso, escolhi trazer cada professora e mostrar a constituição delas para depois, colocá-las lado a lado e observarmos, juntos, as convergências e divergências quanto a esse processo de cada uma. Desse modo, caro leitor, peço que continuem na leitura. Tentei não deixá-la cansativa para você, que me acompanha por essas páginas. Mas, penso que o prazer está em observar que na singularidade de cada uma, por vezes, nos identificamos. Esse movimento aconteceu comigo, talvez você também sinta isso...

Desse modo, passo para análise deles, com o intuito de responder ao primeiro objetivo de pesquisa: compreender como as professoras depoentes foram se constituindo como professoras que ensinam Língua Portuguesa. Para isso, observando a constituição das docentes pelas lentes da perspectiva histórico-cultural e a análise será feita considerando as vivências narradas por elas, elaboradas por meio dos enunciados produzidos quando as professoras nos contaram suas trajetórias de vida nas entrevistas dialógicas. Como já elucidado, o aporte teórico são as considerações de Volóchinov (2018) e Bakhtin e o Círculo sobre a língua(gem).

Assim, inicio a análise do primeiro eixo que trata da constituição das professoras. Desse modo, mostro o tratamento analítico dos dados: por meio da linguagem, as docentes produzem as narrativas, recuperando os eventos ao longo do tempo – desde o nascimento até os dias atuais. Esses eventos estão (inter)relacionados e não estão ou são determinados pelos fatores biológicos e genéticos, mas sim, pela interação entre os sujeitos que acontece por meio da língua(gem), ou seja, os episódios vividos não acontecem de forma isolada, eles se (inter)relacionam e quando tomamos consciência disso é que eles podem ser (re)significados ou (trans)formados em vivências. Foi assim que realizei a análise, comentando esses episódios materializados em enunciados a luz do que propõe Bakhtin e o Círculo – questão já trazida neste texto, que defende a ideia de que eles, os enunciados, são geradores de temas. Assim, ilustro o movimento analítico com os enunciados e os temas que emergiram deles:

Figura 2: Modelo de análise enunciativo-discursiva



Em outras palavras, na entrevista dialógica as professoras produziram enunciados. Esses, geraram temas que formam o primeiro eixo de análise. Os temas aparecem em diferentes cores para evidenciar a relação e a importância das diversas vivências (oriundas de contextos variados e diversos) para nossa constituição humana e a trama na qual eles estão envolvidos, direcionando-me para os eixos de análise. É importante destacar que nesse momento, as lentes teóricas utilizadas são de Vigotski (1930) entrecruzadas pelas de Volóchinov (2018) e Bakhtin (2003, 2014). Início, então, por apresentar alguns enunciados da trajetória de Violeta, analisados sob a luz de nossos aportes teóricos.

Nosso processo de constituição: como nos tornamos professoras

Para a composição desse 1º eixo, trago os temas que emergiram dos enunciados e que mais se destacaram a partir de minha apropriação teórica, mostrando como, resgatando o tempo, as professoras narraram momentos de seus percursos pessoais e profissionais. Esse foi um momento marcado pela dialogicidade, já que como se tratava de uma comunicação entre duas professoras: a professora-participante e eu, a professora-pesquisadora, em que locutora e interlocutora dialogavam, pois neste processo é impossível manter a neutralidade. Porém, aqui, destaco apenas os trechos de enunciados das participantes e, em alguns momentos, como isso foi me tocando e atravessando também minhas experiências. Esse momento da pesquisa, contempla o 1º objetivo específico, que é: compreender como as docentes foram se constituindo como professoras que ensinam Língua Portuguesa. Começo por apresentar Violeta. Ela é uma das 7 docentes entrevistadas, Violeta é a que tem mais tempo de atuação no Magistério: 40 anos.

Violeta

Violeta se formou há mais tempo, em 1980. Em diversos momentos da entrevista, ela retoma 2 fatos: a ditadura militar e a chegada do homem à Lua, pois foi nesse contexto que ela cresceu. Ela me conta sobre a **família** e a **infância**, pois cresceu na casa da avó paterna e foi escriba dela. E, enquanto o homem descobria a Lua, ela descobria o mundo das palavras:

“... ver assim alguém abre as portas de venda e põe a televisão para todo mundo assistir. Todo mundo ali do vilarejo assistir a chegada do homem na

lua. Então, as crianças sentavam na frente para a gente ver aquilo. E aquela coisa mágica... era um mundo sendo descoberto. E eu na posição de escriba da minha avó.”

De acordo com Bakhtin (2003) no processo discursivo, há o que o grupo denomina de discurso formado por duas partes: o discurso interior e o discurso exterior, por isso ocorre a formação da consciência, que se exterioriza na dinâmica da comunicação, na enunciação.

Por isso, essa **lembrança** da professora revela o movimento de imitação que a docente entusiasmada nos conta, ao repetir, em casa, o que a professora fazia na escola, sendo um ato interno-externo e externo-interno. Para Vigotski (2000), essa ação, a da imitação, é importante para a aquisição e a consolidação de outras funções psíquicas superiores. Além disso, o tio (**família/ lembrança**) também a incentivava de outro modo:

“esse meu tio, que já tinha vindo para São Paulo, vendedor de livros, levava para Minas Gerais, mas com umas coleções encalhadas e deixava lá em casa uns trópicos, uns dicionários, umas coisas na casa da vó... da mãe dele. Então, sabe aquela coisa bacana de ter acesso aos livros, naquela pobreza total que era Minas Gerais dos anos 1960 e ter livro para a gente olhar, para consultar... o Google da época (risos).”

Nesse enunciado, também se percebe que ela fala de um lugar que já não ocupa. Possivelmente, como era ainda pequena, ela não via dessa forma ou, por ser criança, não tinha recursos psíquicos para ver a situação como algo positivo e da qual, hoje, fala com entusiasmo. A professora também relaciona o fato com algo um pouco mais recente: a internet, mostrando outra (re)significação/ (re)elaboração) que fez em relação aos livros e ao Google. Ou seja, ela sempre teve acesso aos instrumentos para que pudesse lidar com eles, se desenvolver e fazer escolhas no que refere à vida profissional, ao **trabalho**. Um outro aspecto interessante trazido por ela é que os tios (**família**), ao responderem as cartas, legitimavam a importância da escrita e da leitura para ela:

“eu fiquei muito feliz de saber que a palavra me daria asas para muitas coisas, porque os tios respondiam as cartas que eu escrevia depois.”

Há também o fato de que, na posição que ela ocupava, incentivava os irmãos. Melhor dizendo, “a mais velha de cinco irmãos” era um modelo para eles, assim como os tios eram referência para ela. Isso nos mostra a dialética e o movimento do desenvolvimento humano de Vigotski (1930) ou ainda, a transformação social, que se dá pela dialogicidade e pela valoração das palavras, de Volóchinov (2018). O incentivo da avó (**família/infância**) era sempre, por vezes desafiador, mas com maleabilidade, como se pode ver em:

“Tinha um tio que era de Santo André, ele me ensinou, depois escrevi “Volkswagen” e eu não sabia escrever isso. E minha avó falou: “Esse tio que trabalha na “Volkswagen” pergunta para ele como é que está a “Volkswagen”. Eu não sabia. “Isso aí... escreve qualquer coisa”.

Notamos aqui e em trecho anterior quando ela fala da avó: a presença e a importância dessa figura, embora não como aquela socialmente construída, de que avó é apenas colo e afeto, mas daquela pessoa que com firmeza impulsiona e motiva o outro, mas também acaricia.

Se por um lado a avó fazia esse papel, os pais não faziam diferente (**família**): a mãe costureira com revistas que as pessoas levavam para ela embrulhar as costuras e o pai, açougueiro, que sempre tinha jornais disponíveis, na época utilizados para empacotar as carnes. Ainda que de modo mais discreto, além da avó, dos tios e da mãe, o pai é uma outra pessoa que participa do processo de desenvolvimento de Violeta, mostrando-a o mundo da palavra. Retomando Vigotski (2000, p. 33), estamos sempre implicados uns aos outros, pois “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo” e essas relações são fundantes dos e para os sujeitos. A constituição do sujeito está na dinâmica dialética entre o inter e o intrapsicológico, que envolve as mediações semióticas, ou seja, como vamos, a partir do outro atribuindo sentido e significando o que vimos, vivemos e sentimos. Sobre a postura da mãe em relação a instrumentalizar a filha e como a filha dá sentido ao que viveu, isso também está evidente em outro enunciado:

“Minha mãe, entre uma costura e outra, ela separava um dinheiro para comprar livro para a gente. Ela achava isso importante. Ela fez até a terceira série primária, no sítio.”

Por diversas vezes, Violeta retoma datas e o contexto social e econômico de sua família, mostrando-nos a tomada de consciência que ela teve em algum momento ou isso pode ter acontecido no momento de narrar, já que durante esse ato tão complexo, (re)significamos o que foi vivido.

Aqui, cabe-me uma observação: se até então o processo analítico da trajetória de Violeta parecia complexo e talvez já pronto e respondido quanto às questões que eu queria investigar, começo a pensar que a narrativa dela se deve ao modo como ela deu sentido às perguntas e foi elaborando respostas (enunciados), relacionando os eventos de sua vida e atribuindo-lhes significação e sentido (Vigotski, 1930). Logo, o desenvolvimento dela não é algo pronto e acabado, mas trata-se de um processo de (re)significação, possível por meio do processo dialógico e dialético que tem o ato de narrar e (re)organizar o pensamento. Assim, ao me dizer:

“Sabe aquela coisa bacana de palavra? Palavra faz misérias, palavra faz milagres, a palavra aproxima e no sentido de aproximar mesmo, tem gente que usa para o mal, para outras coisas também. Pode ser um outro caminho, mas na minha vida sempre foi ponte, palavra sempre foi ponte e consegui as coisas porque a palavra ou dita ou escrita acaba vencendo barreiras, acaba abrindo caminhos...”

Pelo entusiasmo da professora ao nos trazer esse enunciado, percebe-se o quanto crescer (**lembranças**) cercada por palavras teve um efeito positivo, mas a significação que ela deu para tudo isso, novamente dizemos que foi mediante o processo de reflexividade narrativa, enquanto pensava na palavra certa e no efeito de sentido que queria causar em mim (sua interlocutora naquele momento), pois todo texto é endereçado a alguém e o locutor dele, se inclina mediante às expectativas do locutor. Então, depois de narrar a **infância** e esse contato diverso, mas singular, que teve com as palavras, a docente nos conta sobre seu processo de **escolarização**, mas retoma o Ensino Médio. E ela nos conta que:

*“Somando com esses livros meus e que estava em casa, então era uma coisa legal. E **depois fui para técnico em Contabilidade**, porque a escola era próxima de casa e tinha que fazer algum Ensino Médio mesmo (...) **a gente meio que voltado pro mundo do trabalho** (...) técnico em contabilidade⁶⁵ que acabei não exercendo, exerci nos primeiros anos numa empresa onde trabalhei... de corretores, trabalhei na contabilidade...”*

É interessante observar que, em relação à sua **formação**, mesmo com todo o incentivo para o mundo da palavra, Violeta prefere fazer um curso técnico em Contabilidade, haja vista a popularidade do curso na época e possibilidade de crescimento profissional, o que a fez, inclusive, trabalhar um pouco nessa área. Mas, como ela também narra:

*“... **mas depois fui indo para a área de Letras. Escolhi Letras para fazer... a Língua Portuguesa veio depois. Primeiro, você acredita, eu fiz dois semestres de matemática, né?** Mas, eu gostava de ciências, gostava de umas coisas e na época havia uma graduação para licenciatura curta em Ciências e aí fiz dois semestres de Matemática. Mas, daí a Matemática começou a ficar bem pesada (...) **E eu falei: não, não é nada disso. E aí pulei para Letras.**”. “**Não, na verdade, o pulinho na Matemática eu estava na Contabilidade ainda. Eu estava trabalhando numa empresa de Contabilidade.** (...) Era muito diferente do que eu havia pensado (...) entrei no curso errado (...) E pra seguir carreira, para fazer disso profissão, pra ser professor... não, acho que não ia dar grana. **E aí, Letras foi realmente a decisão...**”*

⁶⁵ De acordo com Peterossi (1994), em 1911 foram estabelecidas as primeiras escolas técnicas. O curso citado pela professora é da década de 1970, lei nº 5.692/71, momento em que o Estado passa a ofertá-los visando a preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

Esse enunciado é um dos outros que nos ajudam a pensar e confirmam que a tomada de consciência dela em relação aos eventos por ela vividos, dá-se no momento da enunciação, da interação comigo na entrevista, uma vez que ela explica a entrada no curso de matemática e justifica o motivo de não ter cursado até o fim. Assim, ela vai (re)construindo seu caminho de **trabalho** e nos diz sobre as várias vivências com professora de Língua Portuguesa:

“Já trabalhei no Ensino Médio, também já trabalhei em cursinho preparatório para vestibular, mas isso faz tempo, já... no Ensino Médio, eu me aposentei do ensino médio, na verdade... na escola pública também, em 2015.”

Crescendo em um ambiente que, mesmo humilde, oportunizava acesso a textos, Violeta se descobre e descobre o que a palavra poderia fazer: levá-la a diferentes lugares, inclusive profissionais, como os narrados acima. Ainda um outro enunciado me chama a atenção:

“Muita coisa legal... é realmente um caminho aberto, eu brinco com os meninos: passa aqui em casa que eu te ajudo. ‘Não, professora, eu vou olhar na internet’ ..., falei, ah, que coisa bendita!” Alguém que vai fazer uma prova no SENAI esses dias... se inscreveu para a prova, está com umas dúvidas, perguntou... falei: ó, sabadão eu tô lá, se precisar passa por lá...” Não, professora, eu vou olhar na internet primeiro”

A professora parece fazer o que teve como modelo na infância: ajuda os alunos em casa, como faziam sua avó, sua mãe e seu tio para ela, ou talvez, seja o ato da imitação, de que fala Vigotski (1930) e da interlocução (Volóchinov, 2018), já abordamos em outro momento da narrativa da professora. Um último ponto comentado por ela foi a questão da Pandemia:

“... com a história de pandemia, então foi possível fazer uma porção de outras coisas nessa parte do digital. Sabe aquele salto para você ser outro profissional?... e agora a gente tá desfazendo o nó (...) pra não deixar ninguém pra trás essa é a ideia. E a gente sabe que é um trabalho homérico, não vai acabar agora...”

Violeta nos narra um aspecto da pandemia: o avanço do digital, mostrando-nos que cada sujeito significa as situações de uma maneira diferente, pois tratam-se de interações diferentes que mostram, ao reagirmos aos eventos, nossa visão de mundo (Vigotski, 1930) e nosso horizonte social (Volóchinov, 2018).

Rosa Vermelha

A docente nos narra que tem lembranças da **família** e são relacionadas à figura materna:

“... eu lembro muito da minha mãe lendo, lendo de tudo, lendo muito e a minha mãe não tem escolaridade. Ela é praticamente assim, semianalfabeta, só que ela gostava muito de ler e meu pai pegava para ela no... na empresa onde ele trabalhava, a Folha de São Paulo, a revista Época, Revista Exame.”

Ao pensar sobre como elaborar tal enunciado, (re)pensa a atitude da mãe e parece perceber que a leitura possibilitava a ela ler o mundo, como completa a seguir:

“E ela lia inteirinha e depois ela vinha comentar com a gente o que ela tinha lido. Isso eu nem tinha ingressado na escola e é uma lembrança forte que eu tenho, assim, da leitura mesmo e de quanto isso capacitava ela, porque intelectualmente, em uma escola formal, ela não tinha... Mas, ela sabia conversar sobre qualquer assunto, porque ela lia da primeira à última página. Isso eu devia ter uns quatro, cinco anos de idade...”

Assim, crescendo nesse meio, a docente foi observando os gestos da mãe. Naquele momento, ainda sem entender muito o que acontecia, mas agora, durante a entrevista, a docente (re)elaborou o vivido, ou seja, o pensamento se materializou em palavras e possibilitou a rememoração de uma parte significativa da vida dela e agora, atribuindo um outro sentido.

Poderíamos pensar que, ao ser indagada para falar de sua trajetória, ela trouxesse momentos em que evidenciasse a mãe com a imagem historicamente construída: cuidado, zelo, proteção. Mas, nessa situação específica e única de interação, Rosa Vermelha traz a mãe como aquela que, além de cuidar dos afazeres domésticos, também é aquela que quer saber e quer se informar. Para ela, durante a narrativa, isso causa surpresa e até uma contradição: a mãe semianalfabeta lê tudo, do começo ao fim e conversa sobre tudo. Desse modo, seguindo nossos pressupostos teóricos, são nessas (contra)dições e tensões que vamos nos constituindo e nos desenvolvendo. Então, após dizer que a primeira lembrança com o mundo da escrita e da leitura é a da mãe, a professora retoma o período de **escolarização**:

“A experiência escolar para mim sempre foi muito gratificante, porque eu sempre me interessei por aprender (...). Eu aprendi a ler com a professora Líbia Varela. Até hoje me recordo. Foi um processo gradativo e o que mais me marcou foi o momento em que toda a turma estava alfabetizada, que ela fez questão de fazer uma festa no pátio e entregar um certificado para cada um. Eu me lembro até hoje que estava escrito ‘Agora eu já sei ler’. E aquilo

ficou muito marcado, porque eu me senti empoderada mesmo naquele momento.”

Nesse enunciado, fica evidente o quanto o outro vai confirmando e nos mostrando nosso lugar, uma vez que a professora Líbia, trazida por Rosa Vermelha, a fez se sentir “empoderada” ao promover uma festa e entregar-lhe um certificado: “Agora eu já sei ler”. Assim, a professora Líbia foi um excedente de visão para Rosa Vermelha. Falo em excedente de visão, pois, nesse conceito bakhtiniano, o *eu* sempre será visto pelo *outro* de um lugar que o próprio *eu* está impossibilitado de ver. Assim, ele vai se constituindo diferente do que vê de si, tornando-se um *eu* diferente para ele mesmo e para o *outro*. Essas duas situações positivas e narradas por ela são contrastadas com uma outra:

“Então nunca tive lembranças ruins da escola até chegar no 5º ano, que daí eu me deparei com a matemática. Enquanto eu me destacava na área de humanas, na escrita, sobretudo, eu não conseguia compreender a matemática. Então, foi muito sofrido.”

Essa situação não-prazerosa, em contraste com a narrada anteriormente, pode ter sido motivo das escolhas que a professora fez em relação à sua vida profissional, além disso, fez-me questionar: será que essa professora realmente não gostava de Matemática ou a forma como viveu esse período de mudanças contribuiu para que ela não gostasse, já que ela viveu tensões na transição do que hoje classificamos como a transição do 5º para o 6º ano? Isso a impactou de modo que ela escolheu outro caminho. O enunciado revela ou certifica a questão de como as profissões vão sendo valoradas e significadas ao longo do tempo pela sociedade e como nós, enquanto sujeitos que interagem nela, vamos nos estruturando diante disso. Rosa Vermelha teve a influência de outra figura feminina na sua escolha profissional, a irmã (**família**):

“E eu tenho uma irmã mais velha que também atua na área da educação. E ela me ouviu falando que eu ia fazer Psicologia e ela ficou meio assim, né? Depois ela veio e me falou que a Psicologia, naquele momento era uma área muito em crescimento, ainda que talvez eu não teria tanto espaço para começar a trabalhar e que eu deveria aproveitar o meu talento de leitura e de escrita que eu gosto de escrever, né? (...) Aí, eu comecei a pensar, falei acho que ela tem razão mesmo, porque é uma coisa que eu gosto e ensinando eu vou poder estar auxiliando os alunos também, né? (risos).

Durante o processo de interlocução, Bakhtin (2003) argumenta que existem no mínimo dois interlocutores e ocorre a compreensão responsiva, momento em que o interlocutor esperar uma resposta (uma concordância ou não) porque, nessa interação, locutor e interlocutor se transmutam, numa espécie de jogo entre aquele que fala e aquele

que ouve. Isso fica-me claro com alguns elementos do discurso da professora: o fato de ela rir e terminar, por vezes, seus enunciados com “né?”

Assim, ela nos mostra a importância do outro no processo de constituição dela, agora é a irmã que aponta um caminho possível de ser trilhado. A irmã, assim, seria um outro excedente de visão para Rosa Vermelha. Ainda pensando nas questões sociais e como o meio vai se construindo, outro enunciado nos chama a atenção:

“E uma coisa legal que ela me falou que eu nunca ia ficar sem trabalho se eu fosse professora (...) no segundo ano da faculdade, eu já estava empregada e nunca mais faltou.”

Novamente vemos como a imagem do professor foi e é historicamente construída pela sociedade: o professor sempre vai ter onde trabalhar, ou seja, sempre terá uma remuneração. E a professora confirma isso ao longo de sua vida ao nos contar que:

“Eu comecei a dar aulas ainda como estudante. Comecei na escola pública... tenho muito orgulho desse início de trajetória, porque muitos me falaram que seria uma perda de tempo eu começar a investir na escola pública. E é o contrário. Eu acho que ali foi o meu chão. Foi onde eu aprendi a dar aulas, a lidar com toda a parte burocrática de diário, elaboração de provas, nota, o dia a dia da sala de aula. Eu aprendi ali (...) E, paralelamente, já fui trabalhando também na rede municipal com ensino fundamental...”

Ao dizer que uma vez escolhida a profissão (**formação**), a docente não parou de trabalhar (**trabalho**), ela também nos traz um enunciado marcado pela contradição: a imagem que passaram para ela da escola pública e o que ela realmente viveu nesse espaço, destacando que foi o lugar em que mais aprendeu. Isso é significativo para mim, enquanto pesquisadora, porque me mostra que as vivências quebram conceitos dados porque as histórias de vida e as interações são singulares. Nesse contexto de interação social, a professora nos conta sobre a profissão:

“Eu atuo há 20 anos no magistério e a minha formação inicial foi em Letras. Posteriormente, eu me interessei pela área de Gestão, Coordenação Pedagógica e com esse intuito eu fiz Pedagogia e as oportunidades foram surgindo. Recebi o convite para fazer o Mestrado, aceitei o convite para fazer o Doutorado, porque eu me considero uma pessoa inquieta. Eu quero sempre aprender e aperfeiçoar o meu trabalho.”

Aqui é interessante destacar que prosseguir nos estudos apesar de ser uma vontade dela, foi também pelo convite que recebeu de uma professora. Novamente, temos o outro nos mostrando quem somos. Então, ela continua:

“Eu fiz a escolha por Letras justamente por isso, por ser uma área que eu gosto bastante. Além da escrita, da literatura também. E sempre encontrei professores que me apoiaram bastante e que pra mim foram referência. Tanto que quando eu comecei a dar aulas, realmente eu me lembrava dos

professores da graduação de duas especificamente, que eu me encantava pelo modelo delas ensinarem e eu procurava aplicar isso.”

Ela cita as professoras da Graduação, que tem como referência para realizar seu trabalho, mas é importante retomar também a professora Líbia e a mãe de Rosa Vermelha, mulheres que de alguma forma foram significadas como exemplo pela docente. Retomando uma das dissertações encontradas quando fiz a revisão da literatura, “*As contribuições da concepção dialógica da linguagem para o ensino de língua materna: uma pesquisa-ação no processo de ensino-aprendizagem na educação fundamental*”, Maia (2017), argumenta que a palavra é signo e interagimos por eles porque os processos linguísticos estão fundamentados na dialogização. Ele, o signo, pertence a uma esfera interindividual, pois é preciso que haja sujeitos organizados socialmente para que o sistema de signos se constitua. Utilizando a perspectiva bakhtiniana, para ele a consciência individual só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social. Pois é impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro. Isso pode ser exemplificado no trecho de Rosa Vermelha, quando ela me conta sobre os professores que teve.

Na sequência, um outro enunciado parece interessante de ser retomado, pois nos mostra o quanto as relações que ela foi estabelecendo com essas situações e vivências foram potentes no sentido de, por meio dos enunciados, percebermos a personalidade e da visão de mundo dela:

“Acho que, em primeiro lugar, me tornou muito mais empática e de conseguir me colocar no lugar do outro. Enxergar essa dificuldade. Porque quando a gente não passa pela situação, a gente acaba julgando, né?”

Melhor dizendo, ela foi tomando consciência de como agir e de como ser, muito em virtude das tensões que viveu no mundo do **trabalho**. Em outro trecho isso fica evidente:

“A questão básica das necessidades físicas, de alimentação, descanso e tudo mais e a circunstância que essa criança vive em casa, porque muitas estavam em situação de violência, de abandono e tudo isso refletia no aprendizado (...) é uma função difícil, porque você fica ali no meio termo, entre os professores e entre os superiores... só deixei essa função por questões familiares, mesmo porque os meus dois filhos estavam muito pequenos e eu passava o dia todo fora (...).”

O enunciado nos mostra que, vivendo uma situação profissional que extrapolava a sala de aula: a função de coordenadora, a entrevistada vivencia outras situações, além de estar diante de um auditório social maior, que não se reduzia apenas à sua sala de aula,

mas a uma comunidade escolar. Outra questão é que, mesmo gostando da função, ela se vê tendo que deixá-la por questões familiares, o que revela o drama da profissão docente que é o de conciliar diversas atividades paralelas, já que por querer mergulhar no mundo do trabalho, ela fica dividida entre a profissão e os dois filhos. Essas e outras vivências somadas, mostram a visão de mundo referente à educação que ela foi construindo:

“Muita gente querendo opinar, falar sobre educação sem ter o conhecimento e a falta de recursos que a gente tem para poder realizar um trabalho mais eficiente. E na sala de aula impacta também, né?”.

Rosa Vermelha toca em um ponto sensível e importante: o quanto temos profissionais de outras áreas opinando, falando e trabalhando na Educação e, isso impacta (negativamente) o trabalho que o professor, graduado e especialista para exercer essa profissão. Nesse enunciado, ela mescla os papéis que exerceu: ora fala como professora ora como coordenadora e ora como formadora, assim como no enunciado anterior, reconhece a importância de se formar uma equipe na escola. Na sequência, talvez motivada pela fala sobre os diferentes papéis que assumiu (**trabalho**), ela explica sobre a função de formadora, exercida por ela:

“... eu trabalhei também durante dois anos na formação de professores (...) experiência gratificante (...) mesma situação do coordenador pedagógico e a corda bamba, só que com um pouquinho mais de visibilidade (...) coordenador, você atende uma unidade escolar. Ai eu estava responsável pelo município e eu senti a minha fragilidade imensa, porque, às vezes, aquela vontade de você fazer o seu trabalho, você vê o caminho, você enxerga o recurso, mas o sistema barrou (...).

Novamente vemos as tensões por meio dos enunciados da professora e destacamos algumas palavras e expressões a qual atribuímos muita significação, o que também fez a entrevistada: “corda bamba”, “visibilidade”, “responsável pelo município”, “fragilidade”, “autorização”, “frustrante”, “período que mais eu trabalhei”. Isso nos evidencia os dramas que vivemos no cenário educacional que, embora seja desgastante, como Rosa Vermelha nos disse, é “gratificante”. E assim, ela termina:

“A gente pensa... 20 anos, é uma trajetória cansativa, é desgastante, tem momentos que dá vontade de desistir realmente, mas eu não enxergo outro caminho (...) pelo menos uma pequena parcela de contribuição eu vou deixar para todos esses que passaram pelo meu caminho...”.

Rosa Vermelha quer viver nesse contexto de tensões e dramas. Recorrendo a Vigotski (2009, p. 17), o drama é responsável pela reelaboração criativa das impressões vivenciadas, pois constitui-se de uma situação de luta interna ou choques. Ou, ainda, melhor dizendo, pelas nossas lentes teóricas, são essas tensões e dramas que nos

constituem e são responsáveis pelo desenvolvimento humano. Ainda para o autor (Vigotski, 1930), nossa constituição é dramática e o drama é a condição da vida, pois instaura em nós uma nova forma de agir. Por isso, nosso modo de ser se dá em contextos concretos e históricos dos quais ocupamos diferentes posições/funções sociais e, ao mesmo tempo, temos, nesses espaços, um lugar singular.

Sônia, a Camélia Japonesa

A docente começa a entrevista falando-nos de sua trajetória de **trabalho**:

“eu trabalho na verdade em sala de aula desde os meus 16 anos (...) final da... do Magistério, né? (...) então não tive ensino médio comum (...) minha matéria de matemática era aula de matemática pra criança.”.

Nesse trecho, a professora destaca um aspecto importante de sua vida: está em sala de aula desde os 16 anos e outro em relação ao curso (**formação**): todas as disciplinas do curso eram voltadas para o ensino, ou seja, o Magistério (extinto curso de Ensino Médio) formava pessoas para a sala de aula, especificamente para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, ela continua dizendo:

“Então, hoje eu tenho 47 e estou fazendo 48 (risos). Quando eu saí do Magistério, eu tentei Educação Física, mas eu não pude continuar (...) depois minha vida tomou outro rumo...”.

Como acontece com muitas de nós, na tentativa de conciliar os vários setores da vida, às vezes precisamos fazer escolhas, e a professora precisou interromper os estudos por um tempo. Na sequência, ela continua:

“eu me casei e fui para Osasco, lá também eu cheguei a procurar aula, dei aula lá também, tudo (...) como substituta (...) voltei de novo pra Itatiba (...) eu voltei pra faculdade, daí entrei na faculdade, eu tinha que estudar aqui, eu tinha uma filha pequena, ela tinha bastante dificuldade de desapego, então não pude estudar fora da cidade, eu tive que estudar aqui e eu acabei escolhendo Letras (...) no final do 3º ano eu ia desistir. Acabei que eu não desisti e carreguei matéria (...)”.

Esse enunciado, parece nos mostrar que mesmo interrompendo os estudos e se mudando de cidade, Camélia procurava estar em sala de aula, como professora substituta (**trabalho**). Depois de casada, mais uma vez, ela vive um conflito (**família**): quer estudar e como tem uma filha pequena, precisa escolher entre as opções de curso que tem na cidade, então escolhe Letras que, segundo ela, “Deu certo”. Ainda nos narrando sobre sua trajetória, a docente continua falando sobre **formação**:

“Me formei... até minha professora de literatura, que é minha... e meu TCC foi em literatura. (...) E ela queria que eu... até que eu continuasse, mas daí já não tinha mais condição de continuar, nem financeiramente, nem... daí eu já estava com 30 (...).

Quando chega nesse momento, que a docente narra com entusiasmo (sentido na fala dela durante a entrevista), ela rememora uma pessoa importante nesse processo de constituição profissional: a professora que a orientou no TCC queria que ela desse prosseguimento nos estudos. Aqui, pode-se dizer que há um conflito entre o que supostamente ela queria e poderia fazer, entre a motivação e incentivo que recebeu da professora e as convenções sociais e atribuídas à mulher que deve cuidar da casa e da **família** ao invés de, aos 30 anos, estar na universidade. Até aqui, já notamos algumas tensões que vão corroborar para sua constituição pessoal e profissional e a importância do outro para que isso acontecesse. De acordo com Góes (1993), estudiosa de Vigotski (2003), quando consideramos a constituição do sujeito por meio da dimensão semiótica não deixamos de lado a individualidade nem a singularidade porque elas são construídas socialmente, permeadas por convergências e divergências, afastamento e aproximação, diferença e semelhança que nos dão a possibilidade de atribuir novos significados ao que nos rodeia. Continuando no mesmo tema, a trajetória acadêmica (**formação**), ela retoma a escolha pelo curso de Letras por meio do enunciado:

*“Na verdade, como eu tinha que ficar em Itatiba, em Itatiba (...) para a formação, eu tinha Matemática, Letras, tinha a Psicologia. **A Pedagogia para mim não servia em nada naquele momento que eu tinha o Magistério (...)** Eu queria ampliar um pouco a minha formação, e tinha Engenharia... então... eu falei... bom, Engenharia não dá (risos), porque eu sou péssima de Matemática sim, péssima nessa Matemática...”*

Esse enunciado nos revela que a opção por Letras não foi a primeira opção. Assim, o que nos parece é que apesar de gostar, ela vai eliminando e vendo os pontos positivos de cada um, como continua:

*“(...) minha Matemática mais difícil é a divisão com uns cinco números (...) E daí, **Matemática também ia ser muito complicado para mim.** Meu pai é formado em Matemática. Então... eu sei o que ele tinha ***⁶⁶ (...) **eu não tenho um raciocínio maravilhoso.***

A digressão que a docente faz para contar sobre a escolha, aponta que, apesar de viver os dilemas e contradições que esse momento exige: a escolha de uma profissão, ela reitera que fez a escolha certa, por meio da expressão: “E acabei que sem querer, acertando

⁶⁶ ***: não foi possível entender a palavra para transcrevê-la.

o gol (risos)”. Ou seja, as tensões daquele momento (e necessárias), conduziam-na para o curso de Letras.

Ao elaborar seu enunciado, a docente se lembra de um momento político que viveu e que ao nos narrar, mostra que foi significativo para ela e também, ao (re)formulá-lo, mostra a visão de mundo em relação à questão da extinção dos cursos técnicos para o investimento na Educação Superior, pelo governo da época:

“ (...) porque acabou o ensino profissionalizante... é que na época não tinha gente formada em universidades, então ele precisava formar melhor pessoas no médio, preparando para estarem melhores na universidade.”

Aqui, não se trata de mostrar um posicionamento político da professora, mas de como, agora, ao recuperar o fato e relacionar com o contexto, ela mostra a aderência ao que aconteceu. Essa (re)elaboração foi possível, pois Camélia ao contar sobre sua trajetória, de modo a atender ao interlocutor, (re)formula acontecimentos, dando a eles uma (re)significação reflexiva, como nos sugere Passeggi (2021) sobre o poder da reflexividade que acontece na narrativa e valorando a palavra, como argumenta Volóchinov (2018).

Reitero aqui que esses enunciados se articulam e nos mostram a visão de mundo da professora, uma vez que ela estava diante de uma questão: contar sobre sua **escolarização**. Então, como já passou por muitos eventos e vivências, ao narrá-los, ela (re)elabora de acordo com a situação comunicativa e assim, (re)significa-os mostrando-nos como vê a educação atualmente. Uma outra pergunta foi colocada a ela, sobre as vivências em outros ambientes, diferentes do escolar (**trabalho**). Camélia nos narra e também nos mostra a importância delas ao dizer que já trabalhou em escritório, foi faxineira, manicure:

“Então, tem um leque bem... aquele da vovó (risos)”.

Essas experiências foram importantes para que a docente pudesse (re)formulá-las e situá-las dentro de sua trajetória de constituição. E ela continua:

“ ... nem sempre está tudo pronto para a gente, nem sempre o mundo está pronto para receber a gente. (...) Você tem que estar pronto para trabalhar numa empresa. Você tem que estar pronto para redigir uma carta e você tem que estar pronto para lavar o banheiro também. Essa é a função do ser humano, é estar pronto, não importa qual for a escolha dele, porque nem sempre a nossa escolha é bem-vinda para os outros.”

Além de mostrar a visão de mundo: a importância de ter trabalhado em vários lugares, deu a ela preparo para lidar com diferentes situações de trabalho. É interessante também notar que essa vivência é por ela (com)partilhada com os alunos. Falando dessa

questão de saber lidar com situações diversas, a professora se lembra de momentos vividos na Educação Básica (**escolarização**):

*“É assim... eu estudei no Júlio César até a 8º série, que é a 8º série, ainda na época, até a 8º série. **E eu não tenho boas memórias.** Tenho muitas poucas boas memórias. Um pouco de amizade, assim, mas que perpetua até hoje, essa... essas memórias com essas minhas amigas (...) **Mas, como estudante, eu não tenho boas memórias, porque eu acho que se fosse eu, se eu tivesse no mundo hoje, né? Naquele tempo lá da 1º a 8º série eu, com certeza eu ia ser diagnosticada com algum déficit de atenção, com certeza.** Tanto que assim, eu não lembro dos meus professores, do rosto deles. Imagine você estudar um ano com uma pessoa e não lembrar nem o nome da pessoa...”*

Pelas situações vividas em sala de aula, a professora se compara com os alunos e percebe que há características deles nela, o que, teoricamente chamaríamos de excedente de visão, já que o outro é que dá nossa completude/acabamento provisório, pois na sequência, a docente, de forma resumida, narra o que acontecia com ela quando cursava o Fundamental I. E ela continua dando mais exemplos do que viveu:

*“**Eu não sei quem foi minha professora de Português na 8º série (...)** Então assim você vê que é um problema muito grave (...) se você pegar todas as minhas dificuldades que eu tive na época, troca de letra, é... a minha atenção com Artes, que era muito maior do que qualquer outra coisa (...). **Então, algumas características mesmo da criança com um déficit de atenção e cognitividade (...)** Mas, mas passou... aquela coisa, a gente sobreviveu às inúmeras dificuldades (...) Então, pra mim, a única coisa que eu ainda sinto é a questão de manter foco muito... por muito tempo. Isso eu ainda... **eu ainda tenho essa dificuldade...**”*

Desse modo, ao nos narrar, motivada por uma questão exmanente, ela rememora a trajetória e nos mostra uma (re)formulação de um período de tensões que viveu. Essa (re)formulação pode ter acontecido em outro momento ou durante a enunciação, pois esses processos psíquicos são, em sua completude, difíceis de serem percebidos, mas não podemos dizer que não aconteceram. Passados esses momentos de conflitos (**formação**), Camélia detalha outros aspectos:

*“eu percebi que... quando eu dei de frente com o texto argumentativo, descritivo, tal... a gente só fazia narrativas. E nem era assim.... É uma... um conto de não sei o quê. Não era um conto. Como foi suas férias? Conta a história não sei do quê. Então essa coisa da imaginação para mim é muito boa, é muito fértil. Tal. **Mas, a hora que eu caí de cabeça lá naquelas coisas argumentativas, tudo o mais foi um grande muro que eu tive que subir e chegar lá em cima e não ter medo de pular, não... foi bem complicado, mas também passou.** Passou (risos). Eu fui aprender a escrever na faculdade, né (...)”*

A professora nos mostra a importância da escola na vida dos sujeitos e inclusive na dela, além de evidenciar a língua(gem) como recurso que a fez avançar em diferentes

aspectos. Algumas estudiosas de Vigotski (2003), como Góes (1993) e Smolka (2004) comentam sobre a complexidade da constituição humana e da sua subjetividade, que se dão e acontecem pela importância e pela participação do outro. E, são nesses momentos que nossas funções psíquicas superiores são (trans)formadas. Se a professora Sônia da graduação foi bastante significativa para a trajetória profissional da docente (**lembrança/formação**), é com ela que Camélia também termina:

“A Sônia... você sabe que ela faleceu, né? Muito triste (abaixa a cabeça). Uma professora que leva o seu TCC. Ela falou assim: vamos levar comigo lá para a pós-graduação. Daí não dava. Falei: Sonia, não vou poder. Ela queria muito!”.

Camélia mostra a importância do outro e o quanto ele nos dá um certo acabamento, sempre provisórios, pois da mesma forma que ela havia citado o incentivo, por meio das palavras, que recebeu da professora, ela retoma esse mesmo momento ao final, mostrando-nos a potência das interações sociais. Assim, nós só somos porque, antes, os outros são

Lúcia Prado, a flor de Santa Lúcia

Passemos agora a dialogar com os enunciados de Lúcia Prado, na tentativa de também observar a significação e sentido que ela deu para os eventos e vivências e ao serem materializados pela linguagem, mostraram-nos ou nos dão indícios da personalidade dela e, conseqüentemente, da visão de mundo. A docente começa nos narrando sua **infância** e **escolarização**:

“(...) o professor, não ia muito lá com vontade, porque às vezes até chegava a dizer que a gente não tinha perspectiva e era sala mista...”.

Novamente notamos como os lugares e as palavras têm caráter valorativo e são convenções sociais de um determinado momento histórico. O professor também foi um excedente de visão para ela, mas não significativo ao ponto de fazê-la desistir, apesar de ela ter parado de estudar, como narra:

“(...) eu estudei até a 4ª série, né? Uma coisa que marcou bastante assim foi quando eu comecei a ler e eu lembro... o primeiro poema (...) “A Bailarina”, da Cecília Meireles. Então, isso me traz bastante emoção. Às vezes, quando eu estou trabalhando, por exemplo, na prefeitura, agora, no 5º ano, tem a sequência dos poemas narrativos... então, mexe com minhas emoções também, né? A poesia mexe um pouco com as minhas emoções.”

Mesmo em um contexto que não dava muitas possibilidades para ela, a docente tem **lembranças** positivas, voltadas ao universo das letras. Além disso, o enunciado mostra os eventos que vivemos vão sendo (com)partilhados em outros contextos e assim, vão sendo (re)significados, quando a professora cita o gosto por poema e as sensações que são despertadas nela até hoje em sala de aula. Assim, ao ser para os outros, ela está sendo para ela, confirmando-nos a potência da função social da língua. Um de nossos aportes teóricos, Volóchinov (2018) defende a ideia de que o enunciado é representação de uma realidade e, essa realidade é retratada e refratada, havendo a (re)significação. Assim, a professora continua a rememorar sua trajetória de **escolarização** e nos diz:

“Daí, fiz até o 4º ano... a gente não podia ir pra cidade, não tinha condições. Daí eu parei de ir (...) só voltei a estudar com 15 anos (...) eu não quis fazer supletivo (...) já fiquei bastante tempo fora da escola (...) Até hoje eu penso isso. Eu acredito muito na educação, né?”

A professora ficou afastada da escola por um tempo, porém por acreditar na Educação, quando voltou quis continuar o curso na forma regular, receosa de perder ainda mais. Na época com 15 anos, ela já estava formulando suas ideias sobre a importância da escola, em meio ao cenário em que vivia: no sítio. Em um outro enunciado, Lúcia Prado comenta sobre a **escolarização**, terminando o fundamental na escola Araújo Campos e iniciando o Ensino Médio, no curso de Magistério, pois:

“Eu não via que eu teria condições de estar fazendo uma faculdade. Daí, eu falei: então vou fazer Magistério mesmo, porque eu sempre tive um problema na alfabetização. Eu tenho que me policiar muito em questão da alfabetização, mas a gente vai tentando, né? São alguns erros que falam que são cristalizados ou são interiorizados, né?”.

Quando diz “porque eu não tinha perspectiva ou talvez condições”, diante do que nos foi narrado anteriormente, pode-se supor que era a voz do professor que teve na escola mista dizendo aos alunos que eles não tinham expectativa de continuar os estudos, mas mesmo com as dificuldades contadas por ela, em relação à língua e a desconfiança que tinha em si, ela usa o meio para (trans)formar a situação e faz o curso de Magistério (**formação**). Na sequência, ela fala sobre **trabalho**, dizendo-nos que trabalhou em casa de família, em fábrica, fez hora-extra para pagar os gastos que tinha na universidade:

“Então... assim foi assim, muito duro. Mas eu acho que foi muito gratificante. E eu era muito tímida, tinha vergonha, sabe, essas coisas...”.

O enunciado nos revela a situação da época: sujeitos sendo formados para o mundo do trabalho, de acordo com a Nova LDB de 1971. Contudo, como ela objetivava estudar, usou novamente o meio para alcançar seu objetivo. Além disso, ela vai, durante

a narrativa, refletindo sobre si mesma e se percebe como uma garota tímida e com vergonha, por isso esses movimentos (**trabalho** e **formação**) foram importantes para ela. Ainda ao nos dizer sobre o **trabalho**, Lúcia Prado fala:

“E eu acho que a escola, quando eu comecei a dar aula, eu aprendi muito, aprendi muito com as pessoas que estavam no entorno. Aprendi bastante com as crianças. Então, a gente vai aprendendo, você vai incorporando outras... outras atitudes, outras aprendizagens, outras habilidades. Então, a gente vai construindo desta forma...”

Neste trecho da narrativa fica evidente, para nós e para a docente, a importância das interações sociais, que nos (re)significam. Além disso, o que nos chama atenção é que ela não hierarquiza os contatos que teve e com os quais aprendeu, citando as pessoas do entorno e as crianças que deu aula, sem conferir juízo de valor. Ela continua dizendo de sua trajetória acadêmica (**formação**):

“E eu fiz uma graduação, fora os cursos que a gente faz de formação, né? Foram vários, né? Mas eu fiz especialização em Neurociência aplicada à educação (...) Eu acabei fazendo neurociência aplicada em educação, mas não fui atrás para me especializar, para fazer diagnóstico, essas coisas, porque eu gosto da sala de aula.”

O trecho nos mostra o posicionamento e o autoconhecimento que a docente tem, o que mostra, em nível da língua(gem), a (re)elaboração de conceitos sobre a profissão e sobre si. A esses aspectos, ela atribui a **infância**:

“Talvez por todas as vivências que desde a infância, que não foi fácil, né? A gente fica com algumas coisinhas, mas assim, eu gosto do que eu faço e eu gosto de estar na sala de aula. Até eu penso daqui algum tempo vou me aposentar, mas eu não sei se eu quero parar de dar aula, de tanto que eu gosto disso.”

Assim, diante de um contexto de tensões, como é para todas nós, a certeza dela continua sendo a de gostar da Educação. Porém, essa escolha (**formação**) não foi a primeira e única pensada, já que ela queria ser Nutricionista, mas sabia que tinha matemática e não era boa na disciplina. Além disso, ela fala:

“E como eu falei, tinha bastante dificuldade na construção escrita, mesmo assim, sabe isso às vezes eu, às vezes eu brinco, com os alunos falo assim: olha, vocês fiquem atentos, às vezes eu junto, eu faço isso mesmo....”

Ela mostra ter consciência de suas dificuldades em relação à língua, porém, a dificuldade foi motivação para cursar a graduação em Letras (**formação**). Somado a isso, tem o gosto de Lúcia Prado, desde pequena, pelos textos e pela leitura:

“Então, eu achava que fazendo Letras e eu gosto de literatura, eu gostava muito literatura também. Então eu sempre lia os grandes autores, então eu gostava dessa parte também. E como na escola eu me destacava pelas

redações, então eu... não que minha ortografia fosse perfeita, mas as minhas ideias eram boas e eu acabava me destacando no meu grupo na parte de... das ideias, da construção, da construção do texto, entendeu? Mas, quando era texto, mas não dissertativo, mais texto... mais narrativo, subjetivo, assim entendeu? E daí... foi por isso também que eu fui fazer.”

Assim como Camélia japonesa, ela mostra a afinidade com a escrita de textos, mas não com os gêneros discursivos, perspectiva de trabalho que elas utilizam (**trabalho**), mas não se escolarizaram por meio dela (**escolarização**), o que causa além da estranheza, uma tensão entre como aprendeu e como precisa ensinar hoje. Lúcia Prado continua narrando e nos explica a atual situação dela no **trabalho**, pois está afastada do cargo que tem no Estado e é professora de Língua Portuguesa, por razões adversas que surgiram na pandemia. A questão da pandemia é narrada não só por ela, mas por outras docentes também e cada uma significou de uma maneira, no caso dela, foi um momento que colocou à prova sua profissão. Assim, ela vai fazendo uma digressão sobre a carreira docente:

“Na verdade, eu fiquei bastante tempo como eventual, aqueles eventuais que a gente pegava no início do ano, sempre peguei no início do ano e fui até o final do ano para a escola, com língua portuguesa. Também dei um pouquinho de aula de Inglês no início, né? E no Estado, às vezes, também, quando faltava, quando eu não tinha para complementar minha jornada.”

É interessante observar como a professora vai trilhando seu caminho profissional, mas sempre na área da Educação: deu aulas de Inglês, Português, fez o concurso do Estado, depois o do município e os desafios de cada segmento, percebendo e encontrando seu espaço, como diz:

“Daí o 5º ano é bem legal, porque tem bastante matéria, bastante movimento, entendeu? São outros desafios, né? (...) daí eu me identifico mais (...) eu me identifico com os maiores, na verdade. E também gostava de dar aula no ensino médio, por causa da parte de literatura, entende... essas coisas. Eu gostava de dar aula sim, para os grandes e no MEB, o que aconteceu? Ficava sempre com os 3º anos. Eu estou aqui na prefeitura, com o 5º, no Estado, com os 3º anos.”

Nesse trecho, a docente, ao rememorar momentos de sua trajetória (**trabalho**), estrutura ou (re)organiza sua atual posição profissional e confirmando sua aderência no Ensino Fundamental, 5º ano e no Ensino Médio, 3ª série. E continua dizendo sobre a profissão docente, mostrando-nos além de seu posicionamento, uma visão de mundo:

“Então, eu acho que é importante o meu papel, né? Se eu desempenho bem, eu tento desempenhar da melhor forma possível, né? Então, assim, eu tento fazer da melhor forma possível para que eles vão bem para o 6º ano e que eles não sintam tanta interferência.”

A visão de mundo aparece nos enunciados dela, mas fazem parte de um processo cheio de tensões e momentos prazerosos, além da interação e **lembrança** que tem de alguns professores, como também narraram outras entrevistadas:

“Eu tenho uma professora sim... sabe que ela me deixou um recadinho uma vez, né? Você é muito esforçada, continue sempre dedicada... E então assim, eu lembro dela assim. E a Ana Maria gostava muito da Ana Maria Jericó, do Ricardo Leite e eu gostava do jeito que ele dava aula, como ele, em como ele começava a aula declamando o poema e o tom de voz dele... então são pessoas que eu trago na memória, entendeu?”.

Lúcia Prado tem a lembrança de dois professores: um que não a motivou, mas outro que a incentivou, coincidentemente por meio de um gênero de texto que já era de apreciação dela: o poema, ou seja, os professores que marcaram a vida escolar da docente o fizeram por meio da palavra: o poema declamado e o tom de voz. A história de nosso desenvolvimento humano, marcada e possível por meio das interações dialéticas, segue o movimento espiral proposto por Vigotski (1995), pois em alguns momentos, mas com contextos e com interlocutores diferentes, situações são rememoradas, parecem se repetir, dando-nos a oportunidade de (re)significá-las, talvez foi o que aconteceu com Lúcia Prado e os dois professores que passaram pela vida dela, um com palavras mais ásperas e outro com um tom de voz que até hoje ela traz na lembrança.

Lee, a flor de Liz

Também reconstruo a trajetória de Lee, embora sabendo que muitas vezes isso não é possível, em virtude de os enunciados serem imprevisíveis e cheios de digressões. Além disso, a análise mostra-se complexa, pois fiel ao que me foi narrado, muitas vezes a escolha por um trecho é difícil de ser feita, uma vez que uma palavra suprimida pode perder o contexto que teve no momento da entrevista dialógica. Mas, ousei continuar a análise. Lee começa falando de sua infância e escolarização: fez até o 4º ano em uma escola rural, pois morava no sítio e quando tinha 20 anos voltou para a EJA:

“Aí... já fui direto, já fui pro ensino médio e do ensino médio fui pra faculdade. Então aí eu não parei mais, né? Aí... eu parei porque eu terminei em 2001, 2000, 2000 eu terminei a faculdade. Eu me casei em 2000 e aí eu vim morar para a cidade e aí eu já comecei a lecionar. Então foi uma mudança bem radical, né?”

Ao pensar em como elaborar o enunciado para mim, sua interlocutora, a docente narra e também faz uma conclusão sobre o processo de **escolarização** que viveu: ela

retoma na EJA e hoje, vê como “*uma mudança radical*”. Talvez em outros momentos ela já tenha contado sobre esse momento de sua vida, mas como os processos dialógicos são únicos e irrepetíveis, a significação e o sentido atribuídos ao momento foram (re)formulados dessa forma durante a entrevista dialógica. Assim, a entrevista dela é também permeada de trechos narrativos e trechos que mostram a opinião dela diante aos fatos vividos, como podemos ver em:

“Eu mesma que falava... não, não... vou voltar a estudar... porque eu parei muito tempo de estudar. Então e aí eu fui fazer EJA eu sou aluna de EJA, né... mas, como eu disse, eu tô na época que EJA era... era tudo, né? Então, eu entrei na escola, né? No 5º ano voltei a estudar... o 5º ano e era assim, tinha cinco salas de 5º ano, então, era muita gente. Tenho colegas que estudaram comigo, né?”.

Motivada por algum fator, ela por si mesma (**escolarização/ formação**) decide voltar aos estudos e faz uma avaliação desse momento. Por ter interrompido os estudos, retornado e considerando o contexto em que ela cresceu, possivelmente tenha vivido muitas tensões entre decidir retomar os estudos ou trabalhar, como fazia a maioria a fim de ajudar no sustento da casa ou garantir o sustento da família que estavam construindo. É interessante como a entrevista vai nos mostrando para além dos fatos narrados, a personalidade de quem narra. Isso ficou-me evidente em:

“Porque a gente, a gente perdeu, né? Perdeu-se um tempo lá atrás, né? E a gente quando... quando recuperou, a gente não perdeu mais, entendeu? Não perdeu mais tempo, né? A gente acho que... entrou pra ganhar mesmo. E acho que é isso aí.”.

Talvez naquela época, ela estudava porque sabia da importância que os estudos teriam, mas possivelmente a elaboração dessa forma, ao dizer que não queria mais perder tempo e que queria ganhar (entendido por nós como estudar seriamente), acontece no processo dialógico em que se vê diante de um interlocutor e que precisa dar-lhe respostas coerentes, por isso, elabora o enunciado, no nível psíquico, organiza o pensamento. Retomando os aportes teóricos, Bakhtin (2003) e Vigotski (1997, 1999), a língua(gem) produz o sujeito na relação com o outro, pois ela é uma atividade humana. Desse modo, a palavra é um signo produzido/construído nas relações entre e com os sujeitos sensibilizando-os nas e para as práticas sociais das quais participam. Assim, ela reflete sobre o incentivo (**lembranças**), ou melhor dizendo, ela nos mostra como a significação dada ao incentivo é algo potente:

*“Sim, o incentivo eu acho que incentiva tudo, tanto para lado do bem contra o lado do mal. E se você tem alguém aqui que te valorize, é meio caminho andado (...) **Que o que eu me lembro desde criança que as minhas professoras sempre falavam que eu tinha um futuro brilhante, que eu era, que poderia estudar o que eu quisesse, que eu ia ter um futuro brilhante, que eu ia até... eu falava que eu queria ser professora e aí elas falavam... acho que o incentivo das minhas professoras foi muito grande, mas desde lá do 1º aninho, sabe a minha professora do 4º ano, me lembro muito bem dela. Hoje a gente encontra com ela na rua, ela me chama pelo nome ainda, sabe! E viramos colegas de profissão, né? É, mas foi um incentivo, por incentivo das minhas professoras, principalmente as de Língua Portuguesa.**”*

Nesse enunciado, ela rememora uma professora e parece tomar consciência do papel dela atual: virou colega de profissão da professora (**trabalho**) que a elogiou e incentivou a continuar estudando. Ao defender os conceitos de alteridade e dialogismo, Bakhtin (2014) argumenta que esses implicam a existência de um encontro de vozes em um determinado espaço e tempo social e histórico, situação rememorada pela professora e que me parece próxima dos conceitos supracitados. Se o meio tem situações adversas, há sempre o outro que nos mostra quem somos e aonde podemos chegar, sendo nosso excedente de visão e nos dando nossa completude/acabamento provisório, assim como fazemos com ele também. Já falando sobre a carreira docente (**trabalho**), Lee nos narra esse momento, marcado por tensões, pois foi preciso mudar, replanejar e fazer escolhas:

*“**Eu fiz Letras, primeiro.** E eu me formei em 2000, em Letras. E aí eu já estava lá, lecionando. E depois eu fui... então... minha filha nasceu em 2007. Entre 2005, 2006... **em 2007 eu fiz Pedagogia e aí eu prestei o concurso, fui para a Educação Infantil. Só que eu também havia passado no concurso de PEB I.** Então eu acho que eu trabalhei quatro anos na Educação Infantil. E aí, depois de ser chamada como PEB I, aí eu entrei como PEB I (...)”*

As escolhas não são feitas apenas em nível profissional, mas também pessoal (**família**) e isso elucida as várias facetas de um docente. Lee parece trilhar um caminho com bastante perseverança, muito em virtude do meio em que estava inserida, como nos narra:

*“**Eu amava a Língua Portuguesa. Era apaixonada pela LP... até hoje eu gosto. Gosto da disciplina. E os professores que eu tive foram muito... aí você acaba, acaba querendo seguir, né? Eu tenho várias primas que... que seguiram esse caminho da... do magistério. Mas, era meu sonho. Sempre quis ser professora, desde pequena.**”*

Além de já ter falado de uma professora, aqui Lee se lembra das primas (**família**), que já estavam na profissão e ela as seguiu. Novamente vemos figuras femininas atravessando o processo de constituição dela. Além disso, as condições dela,

possivelmente resultado da determinação em estudar, mostraram-na que podia e era possível prosseguir com os estudos:

*“... o que me marcou muito, que mesmo na faculdade... assim, eu fazendo... fiz EJA, fiz ensino médio... fui chamada na primeira chamada na faculdade (...) E aí você percebe que o quanto os adolescentes aí da época perdiam porque, poxa vida, não foi difícil. Eles chegavam bem depois, porque nossa, foi fazer vestibular, não passou. Eu achei isso muito, muito interessante. **Acho que é a força de vontade. É a dedicação e o empenho** (...) Aí eu me casei e aí quem foi fazer faculdade foi meu marido. Ele foi fazer engenharia de computação. Bem, eu tive um filho, tudo. Aí falei... quando ele terminou a engenharia dele, aí eu entrei fazer Pedagogia. E, aí eu terminei a Pedagogia e tô aqui agora. **Eu penso muito em fazer um Mestrado**. Ainda estou trabalhando muito ainda (risos).”*

Por meio de uma concepção dialógica, movimento que fiz, percebo o quanto se torna possível uma mobilização de significações na língua para criar sentidos. Assim, o enunciado revela alguns aspectos: 1) o olhar dela para os outros estudantes que passaram no vestibular com classificação abaixo da dela, 2) a visão que ela tem dos estudos (**formação**): é preciso força de vontade, dedicação e empenho, 3) o marido terminou o curso superior e ela fez a segunda Graduação (**família**), 4) a vontade de fazer Mestrado. Em um primeiro momento, parece-nos fatos desconexos, mas tratam-se de sentidos que ela foi atribuindo aos fatos ou por que não chamá-los de vivências (?), pois ela rememora os eventos vividos e que a marcaram. Problemático a questão da vivência (e sua potência) – por uma lente vigotskiana –, pois ao (re)construímos nossas memórias (passado, presente, pensando no futuro), muitas vezes reinventamos nossa existência, instauramo-nos no mundo com outros-sujeitos-outros, dando nova direção aos nossos processos de constituição e de subjetividade. E, como o meio é uma construção social, a docente parece usar esse instrumento para perceber em qual lugar ela queria realmente estar (**trabalho**), como nos diz:

*“**Aí, eu resolvi mudar de escola e vim para uma escola mais próxima. É... que entra 13h. Então, aí nesses 20 minutos, como ela saía 12h20 do colégio, dava tempo de ir buscá-la, trazê-la em casa para depois eu ir dar aula (...)** Aí... eu mudei para essa escola e aí eu fui. **Só que, como você chega numa escola, então aí, o pessoal já... já tem as salas, já tem... a turma já... já tem as salas próprias para dar aula e acabei ficando com um 3º ano, também na pandemia. Só que aí a gente já tinha... digamos... eu tinha aprendido a mexer com o Meet, a mexer com um monte de ferramentas.**”*

Percebemos aqui, novamente o que vivemos enquanto docente: conciliar as diversas tarefas a nós atribuída, no caso de Lee, tentar conciliar o **trabalho** com os

horários em que a filha (**família**) estava na escola. Além disso, ela cita a pandemia. Lee também nos diz que aprendeu a lidar com as ferramentas, mas retoma um aspecto delicado vivido pelas escolas públicas:

“... foi o ano da pandemia, 5º ano e aqueles blocos de atividades que as crianças tinham que fazer em casa e a escola não tinha, né... não tinha estrutura, não tinha nada (...) a gente teve que se virar com o que tinha, né? (...)”. A docente continua se lembrando dos momentos vividos e nos narrando: “E aí nessa escola eu trabalhava todos os dias via Meet e fazia aula com eles. Todos os dias entrava uma, caía, entrava de novo, às vezes caía entrava de novo, porque eles tinham aquela necessidade de conversar com a gente, de falar, né? E aí o ano passado, né? Aí voltou ao normal e aí eu peguei, voltei pro 5º ano e aí esse ano peguei o 5º ano novamente.”.

É interessante perceber como a palavra materializada nos faz formadores ou portadores de opinião, teoricamente dizendo, mostramos indiretamente nossa personalidade. Temos como exemplo Lee, que nos contou sobre a fragilidade das escolas em lidar com um cenário adverso e nunca imaginado. Aqui se tem um outro momento importante para a entrevista: Lee é professora do 5º ano (**trabalho**) e me conta sobre esse papel social:

“Então, assim a gente tem, porque muitas vezes a atribuição é feita pra gente seguindo um perfil, né?(...) o perfil do professor, então tem aquele perfil ou o professor que é alfabetizador, né? E eu já falo que como eu já estou com o pezinho lá no Fundamental II, então eu já tenho mais essa didática de trabalhar com os maiores e não com os pequeninhos e alfabetizar no caso, né... sim, eu me dei muito bem quando eu fui para a Educação Infantil, como que chama? Fase I, Fase II (...) As crianças saíam assim... lendo palavrinhas, porque eu trabalhava muito o alfabeto com eles, né? Quer dizer, até se eu fosse trabalhar com... como alfabetizadora, acho que eu me daria super bem também”.

Lee narra e me faz refletir sobre algumas questões: 1) o perfil do professor para um determinado segmento, 2) a didática em sala de aula. Aqui, a docente mostra sua visão de educação, evidenciando que é preciso se olhar para as questões de perfil e didática quando se pensa nos professores de cada série para que o trabalho tenha qualidade. Lee me conta que aprendeu muito ao ser professora da Educação Infantil, Fundamental I e II e isso a ajudou a perceber do que realmente gostava: o Fundamental I, especificamente o 5º ano:

“E me encontrar num lugar que eu queria estar (...) Então, eu passei por todas as fases, né? Mas, eu acho que onde eu me encontrei mesmo, foi no Fundamental I.”

Assim, vou percebendo que, vivendo as oportunidades de experimentar diferentes situações que o meio dispunha, a docente viveu, confrontou, contrastou as situações e se

vê, hoje, como professora do 5º ano. Problematizo mais uma vez no sentido de: será que a docente já havia tomado consciência que ela tem essas características, ou foram elaboradas e construídas ao se ver na posição de narradora de sua trajetória? Lee faz uma digressão e volta nos primeiros anos como professora (**trabalho**):

“... eu comecei, na verdade, no Fundamental II, minha primeira turminha de... de Fundamental II, primeira escola foi uma escola rural lá, no Morro Azul. Então, nossa, eu me sentia muito bem, porque como se diz, eu vim da roça, né? Então, eu me sentia em casa quando eu lecionava com eles lá, porque eu entendia o que eles faziam, o que eles passavam e a dificuldade de ter os pais (...) Você entra nessas escolas rurais, você vê mães, pais que não sabem ler, não sabem escrever, né? E aí você vê a dificuldade do próprio aluno. Ele tem uma bagagem diferente, não é... não é o que o aluno da cidade tem (...) me senti em casa lá porque gostava do lugar, gostava dos alunos, era super bonito lá.”

Por ter vivido nesse meio, ela sabe as condições dele e entende as situações por que passam alunos e familiares, mas será que se ela tivesse tido uma outra infância, teria o mesmo olhar para uma escola rural? Além disso, ela reconhece que esse público tem, sim, uma bagagem, diferente da aceita socialmente, mas tem, em virtude de ela ter percebido que também tinha, enquanto uma criança que também cresceu no meio rural. Motivada pelo filho (**família**) ou pela narrativa, Lee ainda comenta:

“E hoje? Hoje eu tenho meu filho na faculdade lá em São Carlos, né? Faz UFSCAR e ele fala: mãe, olha, vai, abrir inscrição aqui você não quer fazer (refere-se a uma especialização ou Mestrado), é tudo on-line. Mas só que... eu só fico... aí filho... ‘vai mãe, vai mãe, arrisca, mãe’.

Se antes ela tinha o incentivo de professoras, primas, agora isso vem da casa dela: especificamente do filho. Parece-nos que ele também dá a ela um acabamento, o que ela não vê por si, pois se fosse um bate-papo trivial, dificilmente teria vindo à tona na entrevista, uma vez que durante o ato de narrar, escolhemos o que queremos dizer e o que o outro precisa saber. Além disso, nós transformamos a palavra de acordo com o tempo, mas também somos transformados por ela (Volóchinov, 2018).

Girassol

Passemos agora à análise dos enunciados de Girassol. Novamente, a tentativa é reconstruí-los observando como foi a trajetória da professora para entendermos sua constituição ao longo do tempo. Primeiramente, a docente começa nos contando sobre as professoras que teve (**lembranças**):

“... eu sempre gostei muito de estudar, então a leitura sempre me cativou. Eu sempre tive ótimos professores que colaboraram para isso (...) Rita Bedran, estudei lá no Araújo Campos, fiz o pré e até minha professora Enid de Literatura da Faculdade de Letras (...) sempre tive muito envolvida com essa questão da leitura e da escrita. A escrita também. Ela sempre foi uma atividade que me deu muito prazer, então eu sempre gostei. É algo que eu me lembro que quando eu estava na quarta série com a professora Sônia Barreto, eu participei de um concurso de redação que foi promovido pelo JI e ganhei medalha de 1ª colocada. E fiquei assim extremamente, muito feliz e envolvendo essa questão da escrita e da redação, como a gente costumava chamar antes, eu iniciei a minha primeira série em 87.”

O enunciado me chama a atenção, uma vez que ela foi convidada a narrar a infância e a trajetória escolar dela e já inicia dizendo que sempre gostou de estudar. Considerando que, para Vigotski (1997), a linguagem organiza o pensamento e para Volóchinov (2018), a consciência é formada pela apreensão dos signos, esse início do enunciado pode ser pensado como uma elaboração da docente para justificar o que narra em seguida, quando rememora algumas professoras e que marcaram sua trajetória escolar. É importante dizer que a docente cita professoras mulheres: Rita Bedran, Enid, Sônia Barreto e um concurso de redação do qual participou e ganhou. Mais que o prêmio em si, ele simboliza e mostra para Girassol suas potencialidades, impossíveis de serem vistas unicamente por ela. Daí a importância do outro, dos instrumentos e do meio, já que ela interagiu com esse prêmio (instrumento) e elaborou uma situação que se tornou importante para ela. Depois disso, ela nos conta sobre sua **infância, família e escolarização**:

“E eu tinha um avô, João, pai da minha mãe, que ele cultivava uva e fazia vinho. Então, ele tinha um porão na casa. E quem eram os meus alunos fictícios? As cartolas e os garrações! Então, eu estudava à tarde, mas eu passava a manhã inteira dando aulas ... era o que eu ouvia dos meus professores. Era o que eu imitava quando eu estava em casa (...) E aí o garração era meu aluno. Nunca pensei em ter outra profissão. Eu acho que assim, esse fascínio pelos meus professores, pela escola... então eu sempre gostei muito de estudar.”

Aqui, o enunciado revela um aspecto importante do desenvolvimento humano: a imitação, que não é um simples gesto de fazer o que o outro faz, mas faz parte do processo de aprendizado para aquele que imita, é um movimento dialético: o que eu sou e o que o outro é, resultando na constituição do sujeito, por meio da (re)elaboração do vivido. A docente nos conta sobre seu processo de alfabetização e os momentos que teve de contato com as palavras (**escolarização**):

“Fiz o prezinho antes, mas eu já entrei na primeira série sabendo ler e escrever. Aí foi questão apenas de... mas foi questão de meses. Eu já estava escrevendo o meu nome, eu já escrevia o nome da minha mãe, do meu pai, do

meu irmão, isso tudo. Eu já entrei na primeira série sabendo, comecei a ler através dos gibis e eu gostava muito de revistas. Eu tinha um tio que assinava a Superinteressante e eu amava a revista, amava. Então, e minha mãe nunca me proibiu de ler nada, pelo contrário. Em casa eu sempre tive o incentivo da leitura, que começou com o gibi e eu me recordo dessas leituras da revista Superinteressante. Então, essa área de humanas sempre foi minha área de preferência, tanto que matemática eu sempre tive uma aversão por cálculo, enfim...”

Girassol foi se apropriando da linguagem convencional e aprendeu a ler e a escrever, citando os gibis e a revista que o tio assinava. Também vale ressaltar as pessoas que ela cita nesse processo, já que o meio social é unidade de análise, mas também é lugar de intervenção. Assim, retomando nosso aporte teórico, Vigotski (1995), a personalidade se constrói e se (trans)forma no contato com os outros. Melhor dizendo, a essência do homem é e está nas relações sociais, nas interações mediadas por palavras, imagens e gestos, e o processo de desenvolvimento e constituição acontece nessas interações com o meio, não sendo, portanto, resultado da mera maturação biológica. Girassol narrou, assim, a sua aproximação com a linguagem e, em seguida, dá continuidade aos eventos vividos **(formação)**:

“Então, esse envolvimento que eu sempre tive com a escola e com essa questão da escrita, da leitura, então acho que foi... eu fui me envolvendo cada vez mais e nem parei para pensar, poxa, o que eu quero ser? Eu acho que ser professora foi algo que foi um sonho, foi algo que desde pequena eu tinha e que foi aos poucos se tornando realidade. Aí eu fiz, terminei a 8ª série e fiz o Magistério no Ensino Médio, no antigo Colegial e no último ano que eu já estava fazendo estágio, eu já substituí nas escolas da Prefeitura.”

Acreditando que o psiquismo é de natureza histórica e, mais do que um sonho, ser professora deve-se ao modo como a professora foi se desenvolvendo enquanto sujeito social nos processos produtivos na coletividade. Se a força motriz para o desenvolvimento humano são as relações, isso ficou-me claro quando a docente reitera o que já tinha falado, sobre suas **lembranças**: as pessoas que marcaram a vida dela foram a professora Rita do Prezinho, a Sônia, da quarta série, a da universidade e a mãe:

“E hoje, é claro, eu carrego comigo a mesma paixão delas pelos livros, pelo ensino, pela Língua Portuguesa, por esse conhecimento e a importância da gente dominar, da gente se apropriar da matéria para ensinar, habilidade de comunicação.”

É interessante observar que ao retomar o já dito e (re)elaborá-lo, Girassol acrescenta uma outra figura: a mãe. Dessa forma, assim como parece ter acontecido com as outras professoras entrevistadas, a mãe, socialmente vista como colo e carinho, é por elas significada como exemplo de força e motivação para que construam seus caminhos.

Girassol continua falando dessas pessoas, mostrando além do quem elas significam para ela, a visão que ela tem do outro:

“Então, profissionais, aí que eu admirava a maneira de falar a... a postura em sala de aula, essa empatia, a sensibilidade em lidar com cada aluno, as habilidades de gestão mesmo da sala de aula para manter uma relação de respeito com cada um e, ao mesmo tempo, manter essa relação de professor e aluno. A vontade de aprender sempre para alcançar êxito naquilo que eu escolhi fazer. Aí então eu carregou um pouquinho de cada uma. O fato de eu gostar muito daquilo que eu escolhi fazer.”

O enunciado elaborado pela docente fala de postura, empatia, sensibilidade, respeito, que são do nível psíquico, ou seja, são funções psíquicas superiores (trans)formadas nos processos que ela viveu. De acordo com Volóchinov (2018), no enunciado, os sentidos são compreendidos se considerarmos a negociação entre os àqueles que estão na interação, por meio de nossas atuações, elementos verbais, não verbais e outros. Desse modo, ao falar que tem um pouco deles nela e de se espelhar neles, problematizamos a questão da seguinte forma: ela não é empática porque viu as pessoas de seu convívio sendo assim, mas porque em algum momento e considerando as situações vividas no coletivo, ela teve o poder de agir e a tomada de consciência, que passou por um processo dialético entre intelecto e afeto, resultando na aquisição ou apropriação de características que ela já havia reconhecido nessas pessoas. Assim, chegamos na função profissional (**formação**) que a docente exerce hoje:

“Minha escolha pela Língua Portuguesa é desde sempre. Eu acho que essa parte aí de ler, escrever e falar foi algo que eu sempre fiz e gosto de fazer, sempre gostei de fazer. Então foi por uma questão mesmo desse fascínio e desse envolvimento com as palavras e pelos excelentes professores que eu tive e que me incentivaram sempre, seja dando um conselho ou pelas aulas de leitura. E mesmo nas aulas de gramática, eu acho que a apresentação da gramática, a maneira como é bem diferente do que é hoje, mas também com todo esse seu lado encantador. A questão de aprender a gramática porque faz parte da nossa língua. Então eu acho que eu sempre tive professores que me mostraram isso e que me fizeram escolher a Língua Portuguesa.”

Novamente, Girassol nos fala dos bons exemplos que teve (**lembranças**) e que contribuíram para que ela escolhesse a função docente. Como o desenvolvimento humano é também uma realidade que refrata o mundo e o outro determina o eu, não se trata de uma mera inspiração que faz com que queiramos ser como o outro, mas sim, o observar a dinâmica social da significação que damos para o mundo, movimento que aconteceu com a docente. Ela continua nos falando de sua **formação**:

“Aí em 99 eu comecei minha graduação em Letras, eu fiz português, optei por português e não mais Português - Inglês, então fiz só a licenciatura em Português e em seguida eu fiz uma Pós- Graduação em Pedagogia, depois

uma outra Pós em Supervisão Escolar e a mais recente após em Psicopedagogia Clínica e Escolar Institucional.”.

Além de ser uma questão pertencente ao roteiro, ao dizer sobre sua condição profissional e interagir comigo a entrevistada, além de (re)elaborar o pensamento, está também em busca da avaliação e validação do outro e isso acontece por intermédio da língua(gem), em sua dimensão moral. Girassol, então, dá detalhes de sua **formação**:

“Me efetivei em 2015 na (a professora fala o nome da escola), escola inclusive onde eu dei aulas. Eu já tinha dado aulas em 2006 e 2007 e também já fui coordenadora pedagógica por um ano em 2006. Estou até hoje nesta mesma escola. É uma escola de zona rural e por oito anos, além de estar na sala de aula... que eu nunca deixei a sala de aula a não ser esse período que eu fiquei na coordenação. Eu atuei como professora de Língua Portuguesa no projeto Superação, Projeto Leitura e com professores.”.

E, após me contar sobre a atuação profissional, ela continua a narrativa:

“Em relação ao percurso que eu percorri nesses vários anos aí, nos diferentes setores, tanto na coordenação quanto na formação de professores ou mesmo na sala de aula, eu vejo como um grande aprendizado, algo que fez e faz parte dessa minha, dessa minha formação enquanto professora e que é uma profissão que exige. A gente precisa estar informada e formada para conseguir acompanhar essas necessidades dos alunos, que cada vez mais vão aparecendo com dificuldades, com laudos. Então, o quanto que a gente na sala de aula precisa estar estudando sempre, né? E para promover esse ambiente de ensino o mais adequado possível e saber lidar com esses desafios e as outras demandas da sala de aula.”.

Por meio da linguagem, ao (re)elaborar o vivido, ela (re)constrói seu processo de constituição profissional. O pensamento interior ao passar para o nível exterior é elaborado, tratando-se de um salto quantitativo para o desenvolvimento humano. A professora não percebe que precisa estar informada e formada porque vivemos em uma era tecnológica, mas porque ao interagir com o meio, ela significa singularmente esses momentos, ou seja, toma consciência a partir de algo externo que passa a ser interno para novamente ser externo e significado por meio da linguagem. A docente ainda continua:

“Trabalhei também na formação de professores de Fundamental I e Fundamental II na área de Língua Portuguesa. Então, é uma experiência incrível, muito aprendizado. Conheci muitos profissionais maravilhosos, tenho contato até hoje com alguns deles e suas práticas extremamente exitosas e trabalho, além da escola pública trabalho num colégio particular aqui da cidade é também uma experiência fantástica e extremamente enriquecedora. Duas realidades super distintas, mas que se completam e me preenchem no sentido de uma satisfação profissional.”.

Esse enunciado me chamou a atenção e talvez tenha elementos-chave para entendermos a trajetória da professora: ela atua em contextos diferentes e pode analisar e

sintetizar suas experiências, por meio dos materiais heterogêneos de que dispõe nesses ambientes, o que seria classificado também como uma tomada de consciência por parte dela. Dessa forma, percebemos que a constituição de Girassol, analisada por meio da trajetória contada por ela, acontece por meio dos movimentos dialéticos com o meio, materializados na língua(gem).

Soninha, a orquídea

Passemos para a análise dos enunciados da última professora entrevistada. Na tentativa de reconstruir a trajetória narrada por ela, percebo algumas digressões na elaboração dos enunciados, como aconteceu com outras professoras e como é comum durante a enunciação, considerando que estamos operando com o psiquismo, que é materializado pela linguagem. A ordem dos enunciados, que geraram temas, foi algumas vezes alterada, quando esses retomam o já dito, pois revelam o pensamento dela operando com a linguagem e sobre os fatos, organizando-os para mim que era a interlocutora. Soninha começa nos dizendo sobre **escolarização** e fala um pouco da **infância**.

Assim, a docente dá continuidade à sua fala rememorando a sua **formação**:

“Em 98, eu fiz Administração de Empresas porque até então era o que tinha aqui em Itatiba. Era uma faculdade de fácil acesso. Fiz a faculdade aqui, comecei de manhã e terminei à noite. Foi onde eu conheci o pai da minha filha, que aí eu acabei engravidando. Quando ela nasceu, em 2006, na minha gravidez, teve... veio aqui pra Itatiba aquela faculdade à distância e... de Pedagogia e eu fiz porque eu estava grávida. Eu acabei fazendo Pedagogia, fiz, mas ela nasceu e eu não consegui concluir ela à distância.”

No enunciado, alguns aspectos nos chamam atenção: 1) a “escolha” pelo curso de Administração, 2) o nascimento da filha, 3) o início no curso de Pedagogia, em um curso superior à distância. A análise que me propus a fazer, considera o locutor como aquele que, de certo modo, precisa se colocar no lugar do interlocutor, não para ser apenas receptivo com o outro, mas para reconstruir a sua construção, o sentido da existência. Assim, falando sobre a construção do sujeito singular e social, podemos dizer que ele é resultado dos processos produtivos e coletivos, movimento que aconteceu com Soninha. Porém, também cabe-nos ressaltar que esses processos são tomados pelas contradições, as quais vemos acontecer com a professora: construir uma vida profissional (**formação e trabalho**) ao mesmo tempo em que se dedica à tarefa de ser mãe (**família**). A docente viveu, então, um momento dialético: o que acontece com ela e o que a sociedade aponta como o correto a ser feito. Desse modo, ela tenta conciliar as funções, quando nos diz que

esperou a filha completar 1 ano, ir para a escola e ela retomar a formação, no curso de Pedagogia, que “emendou” com uma Pós em Gestão Escolar. Até aqui, há uma outra informação importante: Soninha tinha duas graduações, mas não havia dado aula ainda. Então, ela explica como começou a lecionar (**trabalho**):

“Eu sempre trabalhei com vendas e inclusive eu trabalho com vendas, eu sou professora eventual. E aí veio a pandemia... e na pandemia eu fiz a faculdade de Letras - Português e aí eu sou formada em Letras - Português desde da... pandemia, porém eu comecei a dar aula em 2018, eu trabalhava numa multinacional e aí teve um projeto, não deu certo... Eu abri um restaurante em 2017 que também não deu certo. Eu prestei o processo seletivo para dar aula para 1º ao 5º⁶⁷ de Pedagogia, porque eu ainda não tinha o Português e eu dou aula desde 2018.”

Em um primeiro momento, pode-se pensar que as circunstâncias levaram Soninha para a sala de aula, mas considerando o que nos foi narrado sobre começar o curso de Pedagogia, interrompê-lo e retomar para concluir, levanto a hipótese de que alguma elaboração de nível psíquica foi feita para que ela pensasse em tentar seguir a carreira docente e não outra. Somado a isso, tem a questão da pandemia, que cada uma das professoras entrevistadas significou de um modo: no caso dela, preferiu fazer outra Graduação, a de Letras. Assim, em sala de aula, por ter feito o processo seletivo, ela atua como professora substituta ou eventual (**trabalho**). E, continua a narração, mas com traços que revelam o modo de ser dela, ou um pouco da personalidade, por meio da reação dela diante dos eventos:

“Então já são uns cinco anos que eu dou aula. E aí na pandemia, como eu fiz o Letras - Português, eu... o ano passado eu prestei o processo seletivo pra dar aula de Português, de Língua Portuguesa e do ano passado pra cá eu dou aula como eventual. Como eu trabalho numa empresa em São Paulo, de forma híbrida, eu posso pegar as aulas, que são eventuais”

Ainda, a professora nos narra sobre a profissão docente e a que também tem, trabalhando em empresa: ela atua como professora, mas já tem registro na empresa em que trabalha, por conta do salário. Esse enunciado nos mostra a visão de mundo da professora que nos permite, indiretamente, ver a personalidade dela, possibilitada pelos elementos mobilizados pelas vivências por ela narradas, já que de acordo com Vigotski (2000), a visão de mundo está ligada à personalidade, na tomada de consciência, externada por intermédio da linguagem. Esse aspecto é percebido em outro enunciado quando ela me diz que, como professora, quis passar por todos os segmentos de

⁶⁷ A professora deu aula do 1º ao 5º ano por ter o curso de Pedagogia.

escolarização e percebe que não há professores, por isso, é sempre chamada para substituir em diferentes escolas, quase todos os dias.

Continuo a análise problematizando uma questão: a professora diz que prefere trabalhar como eventual, mas ao mesmo tempo diz que se pudesse, daria aula todos os dias. Minha inquietude está no fato de parecer uma elaboração contraditória, porém, o processo de constituição humana passa pela contradição e, pelas outras narrativas, ousamos dizer que em algum momento do processo ou das fases por ela vividas, algo foi significado de forma potente para que ela invista ou insista na profissão docente. E assim, ela continua compartilhando conosco essa contradição:

“mas assim, atuar na área mesmo, a não ser que eu passe num concurso público e mesmo assim eu ainda penso no concurso, porque como eu trabalho numa empresa privada sou registrada com os benefícios de plano de saúde, vale-refeição, alimentação, que é uma coisa que a prefeitura, ela oferece, mas desconta uma boa parte de você, né? E o salário de professor no Brasil, infelizmente não é bom, né?”

O enunciado evidencia um problema relacionado à profissão docente (**trabalho**) que é fala comum e ouvida por todos, mas, mais do que isso, e de seguir as convenções do meio social, a docente, ao transitar em contextos profissionais diferentes, consegue perceber, por ela, que estar nos dois espaços de trabalho parece uma conclusão coerente e, para ter a validação e nossa aprovação, ela dá exemplos e cita números. Isso nos mostra que um evento externo foi internalizado, assimilado e (re)elaborado, de acordo com os instrumentos que ela tinha à disposição. Essa transição em dois ambientes diferentes ainda é mais contada por Soninha, que nos diz que atua há 30 anos no ramo de vendas, mas também nos fala da atuação como professora:

“Então, a princípio eu nem tinha pensado em ir para a área da Pedagogia, porque formada em Pedagogia, eu sou desde 2006, mas atuando mesmo, eu tenho cinco anos e comecei em 2018. Então, eu levei aí... é 2006 para 2018, 12 anos para começar realmente a atuar.”

Para Vigotski (1997), para organizar o pensamento que é materializado pela linguagem, a dimensão contraditória é essencial e o que acontece com a docente que fica dividida entre atuar na área comercial ou estar em sala de aula. É interessante destacar, leitor, que enquanto interlocutora, tinha a expectativa de ouvir determinados assuntos, pré-concebidos e pré-julgados por mim, porém, isso não aconteceu, mostrando-me o quanto realmente cada um significa e (re)significa os eventos de forma diferente – (trans)formando-os ou não em vivências. E, mais do que isso, o quanto o desenvolvimento humano é um processo que tem o social como ponto de partida, mas é singular, cheio de

oposições, tensões e contradições. A professora continua explicando e reafirmando sua escolha (**trabalho**): a de ser professora eventual, já que trabalhou na Vivo por 10 anos, depois na Atento por 2 anos, mas quando saiu da Vivo, pensou:

“Nossa, eu preciso ter um plano B, né? Porque hoje em dia você trabalhar para empresa privada⁶⁸, você não tem mais segurança, não tem mais aquela coisa”.

O que nos chama a atenção nesse enunciado é que a professora vê, até então, a carreira docente como “plano B”, embora ela não tenha certeza da proporcionalidade do vínculo empregatício que ela tem em uma empresa. Além disso, penso que ela fala da docência como “plano B”, pois em determinado momento histórico (talvez ainda na contemporaneidade), a docência era, de fato, considerada um “bico”, uma profissão de menor valor social, um trabalho menor e, uma pergunta comum feita para uma professora era (e por vezes ainda é): “Você trabalha ou só da aula?”. Ela também cita um outro aspecto da contemporaneidade: a insegurança de todos os empregos em relação ao vínculo. Assim, a profissão docente na esfera pública, traria uma possibilidade de ter essa garantia de trabalho. Em um outro momento da narrativa, a docente diz:

“Gosto de dar aula, né? Já enfrentei várias coisas, né? O bom de você ser eventual é que as crianças te adoram porque você chega lá, é diferente do dia a dia do professor, né? Você dá outras coisas e o ritmo é diferente, né?”.

Esse trecho do enunciado nos faz refletir sobre várias questões: 1) o professor eventual é visto de forma diferente porque a interação ganha um novo sujeito, 2) a aula do professor é diferente porque ele não tem o compromisso e a responsabilidade com a classe e 3) a imagem socialmente construída do professor eventual. Embora sejam questionamentos diferentes, todos eles têm a dimensão social em jogo e o impacto da linguagem na comunicação, porque todo sujeito é construído e mediado pela língua(gem). Porém, na sequência, a professora traz um enunciado contraditório em relação ao já dito. Não quero marcar negativamente esse aspecto, mas mostrar o quanto ele é significativo, no sentido de mostrar que na relação entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento no trabalho está a constituição do professor como um todo, porque tudo se relaciona. Passemos a observar outro enunciado:

“Hoje em dia, para você dar aula é diferente do que você dava aula no passado. As crianças hoje são muito mais dinâmicas. Elas já nascem com o celular na mão. Tudo elas pesquisam no Google. Principalmente os mais

⁶⁸ O trabalho docente para a professora é uma segunda opção, por isso ela trabalha como professora eventual/substituta.

velhos... que eu percebi muito isso quando eu comecei a dar a Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, né?”

Como já disse, o modelo de escola da professora é o que ela viveu na SESI e a contradição se dá porque hoje o cenário educacional mudou para atender as necessidades da sociedade do século XXI. Então, ela está entre o drama do que viveu e tem como referencial e o que realmente a escola é e se mostra hoje. Trata-se de um processo tenso, mas que está constituindo-a enquanto profissional docente. Ao falar sobre a escolha pelo curso de Letras (**formação**), a professora diz:

“É assim. Eu já tinha uma vez começado Letras, mas eu... no momento que eu tinha começado, não deu para eu fazer, eu acabei pagando e não fazendo (...) Aí quando veio a pandemia, meu pai morreu no auge da pandemia. Ele teve COVID e acabou morrendo. E aí? O Claretiano... aí eles acabaram montando um grupo de professoras formadas em Gestão Escolar. Se teriam interesse em fazer ... a Letras - Português...”.

A professora (re)significa um outro momento dramático (dessa vez, dramático no sentido de pesar, mas também como conceitua Vigotski) que é a morte do pai e utiliza os instrumentos do meio nesse processo, que é o retorno à universidade para concluir o curso de Letras. Então, ela continua explicando o contexto e como foi esse momento (**formação**):

“E aí a gente foi montado um grupo, acho que a gente era 13 professoras e mais dois professores, né? E ia ser completamente à distância, ia ser 100% remoto, porque era o auge da pandemia. Então, eles iam testar essa turma de Letras - Português, porque se a gente optasse por Letras Português-Inglês, o Inglês, ele tem que ser pelo menos semipresencial. E aí a gente não tinha essa opção e optamos por Português. A gente acabou se empolgando, se juntando, né? Várias pessoas dessa turma tiveram perdas no caminho, então a gente acabou se aproximando muito e começamos a fazer”.

O enunciado da professora rememora uma situação vivida por ela e por um grupo, revelando o quanto o plano do afeto: o afeto e a sensação de pertencimento foram importantes para, em um primeiro momento, a aproximação do grupo e depois, a conclusão do curso, porque somos sujeitos territorializados, mas temos nossas especificidades. Aqui, o enunciado da professora nos chama a atenção para o lócus da memória, que abrange as dimensões afetiva, temporal e espacial. Essa questão pode ser ilustrada no enunciado a seguir:

“Então assim foi... na verdade, foi para mim... era o que eu precisava para sair um pouco do luto e o meu trabalho. Eu trabalhava na Claro na época da pandemia, então eu não podia ir pra rua, não ia para não fazia nada, né? Então, estudar foi uma forma que me ajudou, então foi muito legal pra mim, assim, eu nunca... quando eu fiz a primeira vez para fazer Letras - Português, não era o momento... mas depois foi o momento e aí eu gostei. O

ano passado eu dei o ano inteiro aulas só de Português, dei muito pouca aula de 1º ao 5º ano para... para menores, Pedagogia Fund I.”.

Quando a professora nos diz que já tinha cursado alguns semestres da graduação em Letras, mas não havia dado prosseguimento, afirmando que não sabe por que fez, que não era o momento, mas que depois gostou, trago a seguinte problematização: vivendo o possível (imaginação: retornar para o curso) e os sentimentos (a morte do pai), a professora passa pela catarse - contradição de dois afetos, que acarreta uma mudança -, necessária para aquele momento. Vigotski (2000) nos diz que a passagem para a ação implica a (re)elaboração que é possível depois dos processos, exatamente o que aconteceu com Soninha. Hoje, já mais ambientada no contexto educacional e parecendo aderir a ele, ela nos diz que no ano de 2023 continuou dando aulas de Língua Portuguesa em várias escolas, mas com o questionamento:

“Nossa, será que é isso que eu quero? Porque assim eu subi, subi para os grandes e de repente, agora eu acho que eu quero voltar para os pequenos, porque os grandes assim, sabe? E são várias coisas que você é colocado à prova o tempo inteiro, das coisas que eles falam, deles quererem ser melhor que você, de te desafiar...hoje em dia você não pode falar mais nada na escola, você tem que tomar muito cuidado como você fala, né?”.

O enunciado nos revela mais contradições: a dúvida da professora sobre em qual ano lecionar, devido a fatores relacionais do ambiente escolar, mas são tensões necessárias para o desenvolvimento humano. Levanto a hipótese de que isso pode acontecer por serem ações que ainda operam no nível não-consciente e que serão mobilizadas pela consciência, pela elaboração de (re)significação e sentido que ela vai atribuir ao que viveu e quer viver, como vimos acontecendo com outras professoras que (re)afirmam a certeza de lecionarem no 5º ou no 6º ano. Nessa entrevista dialógica, por meio de um trecho de seu enunciado, a professora também falou sobre um tema, a **lembrança** que tem de uma professora, quando estudava no SESI:

“Fiquei assim quando eu estudei no SESI, há muitos anos atrás. Eu tinha a minha professora de português, a Soninha (...) quando eu estava na classe dela, assim, acho que eu estava no 4º, 5º ano e ela deu aula para mim até o 8º. Eu falava nossa: se um dia eu ser professora, eu vou ser professora de Português igual a professora Soninha. Então, essa pra mim é a memória dela. E de repente, quando eu dou aula, eu sou uma professora brava igual ela era, sabe? Então essa memória que eu tenho dela é muito legal sim.”

Talvez a professora Soninha tenha sido e é o ponto-chave para entendermos o processo de constituição da docente, pois a professora Sônia a faz pensar na profissão docente. A elaboração psíquica que ela fez e faz do que viveu sendo aluna da professora,

pode ter impulsionado-a a querer viver a profissão docente, tanto é que, quando está em sala de aula, ela se vê tendo as mesmas atitudes da sua professora. Lembrar da professora do Ensino Fundamental não foi uma coincidência, mas uma rememoração possível enquanto ela pensava na sua trajetória pessoal e profissional para me contar. Além disso, a morte do pai corrobora para que ela (re)signifique suas vivências, já que, de acordo com Vigotski (1930), na relação entre si e com a situação, existe a intersubjetividade, a atitude social que é parcial, transitória e atualizada sempre, já que nossa constituição acontece nos diversos momentos de nossa vida.

A singularidade plural na constituição humana das professoras que ensinam Língua Portuguesa

No ballet, cada bailarina tem seu momento único em palco, quer seja por uma dança solo, um passo ou um momento em que ela pode demonstrar ao público sua performance, resultado de muito estudo e treino. Porém, o espetáculo apenas acontece quando elas se juntam e cada uma se expressa, formando, em harmonia, o corpo de baile. A magia da apresentação está no entrecruzamento de movimentos de sujeitos singulares! Em outras palavras, o singular torna-se plural e nos encanta, arranca suspiros da plateia, *frisson*⁶⁹ e até lágrimas. Na nossa pesquisa-dança, as professoras também tiveram o momento de se apresentarem e terem suas narrativas analisadas cada qual a partir de suas experiências e vivências, lidas anteriormente por você, leitor.

Agora, é chegada a hora de elas se unirem e mostrarem que na singularidade do *corpus* há traços, características, momentos que são plurais, ou seja, situações que todas viveram, mas cada qual (re)significou/(re)elaborou de uma forma e nos apresentou tal como viveu esse(s) momento(s). Para mostrar isso a você, leitor, e continuando o processo analítico que se deu por meio dos temas: infância, lembrança, família, escolarização, formação e trabalho, debruço-me sobre eles, observando as convergências e divergências nas entrevistas dialógicas das professoras entrevistadas.

Os temas que emergiram durante as entrevistas narrativas e que me chamaram atenção, fazem parte de enunciados que se relacionam, estão interligados e quando analisados, mostraram-me como cada professora foi elaborando, atribuindo sentido ao vivido e, assim, constituindo-se.

⁶⁹ *Frisson*: palavra francesa que significa arrepio de frio ou sensação de excitação intensa.

É interessante observar que cada professora vai se constituindo e se desenvolvendo pessoal e profissionalmente em razão do meio social no qual estão inseridas, ou seja, vamos atribuindo diferentes sentidos ao mundo em razão do que vivemos e de como vivemos. Longe de uma visão determinista, mas é importante dizer que o meio possibilita e contribui para nossa constituição. Entende-se aqui por meio não somente um lugar espacial, mas as interações, as vozes dos outros, os instrumentos aos quais temos acesso para também interagirmos, enfim tudo o que temos acesso e foi social e historicamente construído pelo próprio homem.

As entrevistas dialógicas mostram a importância da língua(gem) para estruturar e organizar o pensamento. Vivendo em contextos e épocas diferentes, cada uma delas teve suas experiências e suas vivências, momentos marcados por contradições, tensões e drama, importantes quando pensamos no desenvolvimento do psiquismo pelas lentes vigotskianas. Parece-me que nessa vertente de Vigotski (1930), com as entrevistas dialógicas, esse momento de contar a trajetória, foi como um instrumento para que as participantes elaborassem e reelaborassem os acontecimentos pelos quais passaram. Retomando Passeggi (2021), narrar é complexo e, nesse movimento, as participantes e eu fomos (re)significando muito do que vivemos, até porque eu me via em muitos enunciados produzidos por elas. Em muitos momentos, os enunciados delas me atravessavam e eu me lembrava de Volóchinov (2018) sobre a questão de nossas palavras serem palavras alheias.

Também, é importante sustentar essas observações sobre a vivência por meio de lentes teóricas para iluminar nosso caminho analítico. O modo como as participantes e eu, pesquisadora, mas que em muitos momentos fui participante ao interagir com elas nas entrevistas, mostraram-me como cada uma delas refratou e refrata as experiências sociais. A isso, Vigotski (2003) e depois Toassa (2010) e Veresov (2014) chamam de *perejivanie*: um aspecto dialético, de tensões, entre o social e o individual e que vai nos constituindo na relação com os outros, instaurando em nós uma nova forma de ver e lidar com a realidade.

Uma questão que a princípio poderia aparecer como divergente, mas foi desconstruída, diz respeito à formação das docentes. Todas elas, professoras do 5º ou do 6º ano possuem a Graduação em Letras. Ou seja, as que atuam no 5º ano também são especialistas de língua, mesmo não sendo uma titulação obrigatória como é para as docentes que atuam no 6º ano. Isso tem um impacto diferente e positivo em sala de aula, pois elas têm um olhar diferente para o ensino da língua(gem). Desse modo, todas elas e

eu já lecionamos tanto no 5º ano como no 6º ano em algum momento da carreira. Rosa Vermelha e Sônia, a camélia japonesa atuam no 5º e no 6º ano, assim como Lúcia Prado, a flor de Santa Lúcia, que no momento só trabalha com o 5º ano, pois está de licença do cargo no Estado, onde atua como professora de Fundamental II e Médio, Lee, a flor-de-liz leciona como professora de reforço no 6º ano e Soninha, a orquídea, atua como professora substituta/eventual tanto no 5º como no 6º ano.

Se formos comparar o tempo de cada uma na função docente, isso varia de 40 anos de tempo professoral, com Violeta, a 5 anos, com Soninha, a orquídea. As outras professoras, estão entre 30, 20 anos na docência. Soninha, a orquídea, foi a única docente que mencionou a questão salarial. Talvez por ter um contexto de trabalho diferente, já que seu trabalho fixo é em uma empresa. Ela parece estar confortável trabalhando na empresa e atuando, quando pode, como professora substituta e talvez, apenas o ingresso em um concurso público a faria trocar o emprego, mas ela pensa nos benefícios que uma empresa tem e o cargo público não, como: plano de saúde, vale-refeição e vale-alimentação.

É interessante observar também o caminhar acadêmico delas: Lee, a flor-de-liz e Lucia Prado, a Flor de lótus, por razões diversas pararam os estudos e retornaram mais tarde, na EJA, porém, decidiram pela carreira docente. Sônia, a camélia japonesa, parece que foi sendo guiada para a profissão, em razão de não querer seguir para a área de Exatas, assim como aconteceu com Violeta - momento em que me vi na narrativa delas. Girassol e Rosa Vermelha tiveram a oportunidade de cursar uma graduação logo após o Ensino Médio (assim como eu), e Soninha, a orquídea, terminou o curso recentemente, na modalidade EaD. Dentro da possibilidade de cada uma, todas elas foram incentivadas e motivadas pela mãe, pela avó, pela irmã, pela prima ou por alguma professora que tiveram em algum momento da vida. Nesse momento, eu me sinto atravessada novamente pelos enunciados alheios, e lembro de meu memorial em que cito várias mulheres que contribuíram com minha constituição, pois, assim como algumas participantes, eu também me via em minha mãe e nas minhas professoras e desejava ser como elas, minha mãe que lia muito, mesmo com pouca escolarização e minhas professoras, exemplos de postura e seriedade com a Educação.

Girassol sempre teve contato com a cultura letrada, ao dar aula para os barris de vinho do avô na tentativa de imitar uma de suas professoras. Rosa Vermelha via a mãe lendo os jornais que o pai trazia da fábrica e viu nas palavras da irmã a possibilidade de fazer Letras. Eu via minha mãe, nas poucas horas vagas, lendo os romances da época.

Soninha, a orquídea, desejava ser como a professora Sônia, do antigo ginásio, hoje Fundamental II. Sônia, a camélia japonesa, teve incentivo e hoje tem apreço por sua professora que a incentivou a continuar no caminho das Letras. Lee, a flor-de-liz, via as primas no curso de Letras e se enveredou por esse mesmo caminho, pois também recebeu incentivo de várias professoras. Lucia Prado, a flor de lótus, recebeu incentivo na escola e gostava muito de poesia, principalmente de “A bailarina” que a emociona ainda hoje, quando trabalha com os alunos em sala de aula. Violeta escrevia cartas para os tios, incentivada pela avó. Eu também fui escriba da minha avó que era analfabeta. Percebo que histórias singulares se tornam plurais, já que no processo de (auto)biografização há uma reflexividade narrativa que perpassa aquele que conta e aquele que ouve. Nós nos identificamos com os momentos vividos pelos outros e que fazem parte da constituição desses sujeitos singulares/plurais, da mesma forma acontece com eles.

Nas situações adversas, no(s) e com os outro(s), nas tensões, nas contradições cada uma de nós fez um caminho diferente. Essas situações resultaram em vivências, porque cada uma deu um sentido, atribuiu significação ao que vivia e, assim, fomos nos constituindo: professoras que ensinam a Língua Portuguesa. Docentes que em um agir político mostramos, indiretamente, à sociedade, nossa visão de mundo. Alcançamos a liberdade da qual fala Vigotski (2000)? Acredito que nosso agir dentro e fora de sala poderá, ao longo do tempo, responder à essa questão...

Nesse movimento de rememoração, também é importante destacar o que foi destaque (sim, a repetição foi proposital, leitor) nos enunciados delas, nas entrevistas: o papel da mulher, do feminino. Todas as participantes citam mulheres que foram significativas para elas em algum momento da vida, mas de forma conflituosa: as mulheres não aparecem como aquelas que a sociedade construiu historicamente: do lugar do colo e do afeto, mas mulheres que impulsionaram a vida dessas professoras. Isso é significativo quando elas falam de (imitar professora, observar a mãe lendo, ouvir um incentivo...).

Assim, todas nós, cada qual com seu horizonte social, rompemos as barreiras, ou num olhar vigotskiano, (re)elaboramos os acontecimentos e usamos o meio como instrumento para galgar outros horizontes sociais, mostrando que ele, o meio, não determina nossas vidas, mas nos auxilia a construí-la. Por isso, as interações sociais que temos são força potente para (re)significarmos os acontecimentos que presenciamos. Assim, retomo Vigotski (2000) sobre a questão ainda que pouco explorada por ele sobre visão de mundo. Cada um de nós (re)constrói esses processos de visão de mundo de

acordo com os valores que damos às palavras, porque para Volóchinov (2018), a palavra é ideológica, carregada de conteúdo valorativo, uma vez que somos vestidos pela língua(gem) e por ideologias.

Desse modo, em vários momentos percebemos como fomos escolhendo a profissão docente – pela atribuição de sentidos dados às palavras – e o papel do outro nesses nossos processos de constituição. O que nos fica claro também é a potência da narrativa que faz com que mostremos, indiretamente, nossa visão de mundo, por meio de nossas ações, mostramos também nossa personalidade, concretizada nos enunciados e nas nossas ações, ou seja, por meio da linguagem.

Se as professoras (re)elaboraram o vivido durante o processo de interação que tivemos – por meio da linguagem –, o mesmo movimento aconteceu comigo, já que nesse processo, por meio dos enunciados, locutor e interlocutor refletem e refratam a realidade. E, por diversos momentos me vi nas narrativas das professoras ou percebi que elas pareciam dar novo sentido ao que viveram, por meio de hesitações, pausas, choros, sorrisos saudosos e muita emoção, principalmente ao se lembrarem das pessoas que passaram pelo caminho delas. Já que, nas tramas de nossas histórias há dramas que nos (re)significaram...

Assim, pude perceber a força da língua(gem), por meio da narrativa, para nos mostrar quem somos e onde estamos e, a constatação de que a teoria histórico-cultural nos auxilia a explicar a força da mulher na história e na cultura de uma determinada sociedade de uma determinada época, mas há de se destacar que essa potência transcende qualquer época e momento histórico! Assim como a palavra-chave dessa teoria é a dialética, a força feminina também é uma questão dialética e que parece transcender para além de épocas, de teorias e de estudos. Nossas vozes polifônicas e daquelas que vieram antes de nós ultrapassam as explicações e papéis sociais atribuídos ao feminino, pois a força, a resiliência, a resistência e o amor que vem delas nenhum acontecimento histórico foi capaz de barrar ou parar! E talvez não será...

Ressalto aqui que queria saber mais para escrever mais sobre o poder do feminino na nossa constituição, mas isso terá que ficar para um outro momento. E por que trago essa reflexão?

Porque escolarizadas, graduadas ou não, as palavras no aparelho fonador de uma mulher fazem grandes proezas, constroem e produzem significados nas vidas que elas tocam. Ser mulher é um desafio na sociedade, desde sempre o foi. Sobra violência, falta

sororidade. Porque elas-nós-todas nós, carregamos a palavra que pode acalmar, pode libertar, pode construir pontes, como me disse Violeta!

Pra todas as mulheres (composição de Mariana Nolasco, 2020)

*Abafaram nossa voz
Mas esqueceram de que não estamos sós
Abafaram nossa voz
Mas esqueceram de que não estamos sós
Essa vai pra todas as mulheres
Marianas, índias, brancas, negras, pardas, indianas
Essa vai pra você que sentiu aí no peito
O quanto é essencial ter, no mínimo, respeito
Essa dor é secular e em algum momento há de curar
Diga sim para o fim de uma era irracional, patriarcal
(...)
Então eu canto pra que em todo canto
Encanto de ser livre, de falar, possa chegar, não mais calar
Então eu canto pra que em todo canto
Encanto de ser livre, de falar, possa chegar, não mais calar*

Nós, professoras: como damos sentido ao ensino da língua e vemos as questões da docência?

Nesta parte do IV ato, apresento o 2º eixo desta pesquisa, que diz respeito ao trabalho que nós, professoras que ensinam Língua Portuguesa, realizamos em sala de aula. Esse é o 2º objetivo específico desta pesquisa, o qual retomo aqui: buscar indícios, a partir das narrativas das professoras, de como elas compreendem o conceito de língua e o processo de ensino e aprendizagem. Melhor dizendo, analiso como, a partir de nossa constituição, damos sentido ao objeto do conhecimento – Língua Portuguesa – e o processo de ensino e aprendizagem. Diferente da forma de análise apresentada no 1º eixo, neste momento, as falas das professoras já aparecem entrecruzadas para que possamos observar as convergências e divergências em relação ao ensino da língua. Começo por apresentar um trecho da fala de Rosa Vermelha:

“Primeiro que eu gosto sempre de levar novidades. Uma aula que às vezes eu preparei há uns 15 dias, eu já quero trocar para aplicar para outra turma,

porque eu sou uma pessoa ligada também acho que a gente é professora, né? Às vezes eu estou ouvindo uma música no rádio, estou vendo um programa na TV, eu já penso nossa, isso vai encaixar certinho para tal turma com aquele assunto. É o movimento. Então eu procuro aliar tudo isso. Eu não abandono as práticas antigas, levo o texto, ajudo a localizar as informações do texto. A gente marca parágrafo por parágrafo, questiono, faço eles participarem. Procuro sempre associar a realidade de hoje aquilo que eles estão vivendo e falo muito pra eles que o importante é você saber interpretar tudo o que você vê, que às vezes eles conseguem analisar perfeitamente um conteúdo de vídeo, a hora que passa para a leitura do texto, eles não tem a mesma facilidade, então eu falo... a língua é isso é a mesma que está no vídeo, é a mesma que está no texto para tentar ganhar essa geração, que é muito mais sensorial do que as anteriores... os conteúdos, com certeza são mais. Maior volume, mais acelerados, né? Erro ortográfico vejo muitos, mas eu não cobro todos. Vou por partes, né? Para que seja feito esse caminho de uma maneira mais leve, porque pressionar não é o caminho”

O enunciado de Rosa Vermelha traz vários pontos importantes: ela me diz que procura inovar, em virtude de a geração ser mais sensorial, mas também diz que não abandona as práticas antigas: ortografia, paragrafação, localização de informações no texto, mas sempre com leveza, porque pressionar o aluno não é o caminho. Parece haver uma mistura entre o ensino do letramento autônomo e o ideológico (Street, 2014). Observamos também que ela utiliza várias práticas: parece ser uma professora conhecedora do documento norteador (BNCC), tenta dar uma abordagem dialógica para suas aulas, ao trazer práticas do cotidiano para dentro da sala e também é ciente da necessidade de que o aluno precisa ter contato com a língua padrão – aquela língua de prestígio social e tida como a politicamente correta, considerada modelo linguístico oficial de um determinado país, que está nos compêndios para ser aprendida com suas regras e normas –, já que para Gnerre (1991), a língua é o arame farpado da sociedade: inclui ou exclui os sujeitos. Para Lee, a flor-de-liz:

“então a Língua Portuguesa? Nós terminamos aí, uma... as propostas que vêm da Secretaria de Educação. Então a gente tinha que trabalhar o poema narrativo. Então a gente nessa proposta, nesse trabalho como poema narrativo. Então a gente estudou muito a história, as narrativas, né? Aí a gente foi trabalhando alguns textos que vão narrando: fábula, conto e aí... até filmes e... aí a gente para trabalhar o poema narrativo com os alunos na construção dele. Além de trabalhar toda a parte, as características do poema... mas a... a questão, a questão das produções textuais, porque 5º ano tem que ver. Ah, ele viu conto de assombração. Ele vê o poema. Agora ele vai ver carta de leitor. Depois ele vai ler resenha de livros.

Lee, a flor-de-liz, me conta sobre o trabalho com gêneros discursivos, mas que são propostas vindas da secretaria de educação do município, ou seja, na teoria, todos os

5º anos que estudam nas escolas públicas do município, devem trabalhar, ao mesmo tempo, o gênero previsto: poema, depois carta do leitor e resenha. Assim como Rosa Vermelha, a preocupação dela também está na escrita padrão quando ela comenta sobre a importância das produções no 5º ano. Recorrendo à teoria e pesquisando sobre o trabalho realizado na rede, Lee está falando das sequências didáticas, proposta por Dolz e Schenuwly (2004), também nos fala sobre letramento, Magda Soares (2003) e da necessidade da escrita padrão, mas dentro de um contexto, que é por meio do trabalho com gêneros, Dolz e Schenuwly (2004).

A participante Sônia, a camélia japonesa, narra que:

“eu me baseio na questão dos gêneros e não tem um trabalho com as regras gramaticais, propriamente dito. Mas, percebo que algumas questões vão ficando de lado porque preciso suprir defasagens que talvez poderiam ter sido sanadas ou minimizadas no 3º ano. Eu gosto de trabalhar com diagnóstico, no sentido de perceber o que o grupo está precisando. Mas, priorizo o trabalho com gêneros, com destaque para a leitura dos textos, momento em que faço perguntas, inferências para trabalhar os assuntos dos gêneros previstos para o bimestre. Por conta das defasagens de sala de aula, a coordenadora propõe que eu trabalhe com grupos de alunos, dando mais atenção para um cada grupo e um dia diferente, mas para mim, sempre estou deixando alguém para trás.”

Sônia, a camélia japonesa, converge com Lee, a flor-de-liz ao nos dizer sobre o trabalho com gêneros textuais, seguindo as diretrizes que vêm da secretaria da educação. Parece que ela não trabalha com a gramática propriamente dita, que seria ver a língua como um instrumento de comunicação, como um conjunto de códigos que não mudam e transmitem mensagem entre emissor e receptor (Travaglia, 2006). Mas, por meio dos gêneros, ela vai trabalhando atividades de interpretação e compreensão, de modo que os alunos atribuam sentido ao que leem. Diferente das outras professoras, e em tom de desabafo, ela comenta sobre a defasagem que tem em sala de aula e, mesmo com orientação da coordenadora, ela acha que sempre está deixando alguém para trás. Papel complexo esse nosso. Como lidar com a desigualdade de conhecimento em sala de aula, causada por diversos fatores?

Na entrevista de Lúcia Prado, a flor de Santa Lúcia, ela diz que:

“Sobre o trabalho que realiza com a língua materna em sala de aula, sou mais tradicional, mas utilizo a sala de Informática para realizar os simulados e o Google Forms para a realização de algumas provas. Destaco o trabalho com a leitura para que os alunos interpretem e compreendam o que leem, além das sequências didáticas de gênero, solicitadas pela prefeitura. Para mim, muitos alunos não têm vocabulário, outros reclamam do tamanho do

texto a ser lido (mesmo não sendo longo), além do desconhecimento por parte deles da estrutura do gênero, embora eu saiba que eles tiveram contato por meio de uma leitura ou alguma atividade. Eu também invisto na escrita e na produção para que escrevam de forma clara. Por isso, participo com eles de vários concursos de redação e, ao ver um colega ganhar, isso dá motivação para o grupo. Agora, eles estão escrevendo poemas e eu estou corrigindo mas, é preciso que eles vejam sentido no que fazem, eles estão escrevendo por eles, não estão copiando, eles estão começando a juntar, tecendo, porque um texto é um tecido. Isso é autonomia...”

Assim como Rosa Vermelha, Lúcia Prado, a flor de Santa Lúcia, também fala que é preciso motivá-los. Como Sônia, a camélia japonesa e Lee, a flor-de-liz, ela também segue o trabalho com gêneros, proposto pela rede municipal. Enquanto Sônia, a camélia japonesa, fala do trabalho com a escrita, Lúcia Prado fala sobre o trabalho com a leitura e com a escrita. É ela a professora que nos contou que gosta de ler poema e destaca “*A bailarina*”, talvez por isso, ela explore essa questão com os alunos. De acordo com Volóchinov (2018), o enunciado traz a representação da realidade, sendo que essa retrata a realidade e nela se refrata, dessa forma, a (re)significa. Foi esse movimento possível de inferir na postura da professora que (re)significou algo que gostava muito, o poema. Assim, a constituição dela como docente reflete na forma como ela dá sentido e explora o ensino da língua. A docente também nos faz um desabafo: os alunos do 5º ano reclamam do tamanho do texto, não conhecem a estrutura do gênero (mesmo ela sabendo que eles já estudaram em algum momento). Além disso, ela nos diz que muitos deles não têm vocabulário. Aqui cabe-me fazer uma reflexão: eles não tem vocabulário ou estão se apropriando de diferentes léxicos ou ainda, têm um vocabulário que advém dos contextos nos quais estão inseridos? Pois, o ato de ler e escrever, considerando as práticas sociais, é complexo e um *continuum*, uma vez que a língua é viva e vai aos poucos sofrendo alterações para se adequar às necessidades dos falantes e aos diferentes contextos. E a escola não pode ser espaço apenas para as atividades com a norma-padrão, pois atinge uma parte reduzida dos falantes, de acordo com Gnerre (1991), o que não deve ser o objetivo da escola.

Já Soninha, a orquídea, que é professora substituta no 5º e no 6º ano, ao ser questionada sobre o ensino da língua, narra que:

“Assim, eu sempre me preparo para quando eu vou para dar aula de Língua Portuguesa, né? A gente sempre tem dois caminhos ou você vai dar continuidade do que o professor está dando, que ele deixa já... olha, você tem que fazer a página tal e tal e tal com o aluno e dar esse texto aqui para eles fazerem, né? Ou você chega na escola que é 99% das vezes... 1% e o professor deixar e 99% o professor não deixou nada para você, né?” (...) Eu

sempre tenho... eu ando com uma pasta que eu tenho vários tipos de texto, do 6º ao 9º ano, para trabalhar a parte de interpretação de texto... na parte deles, é continuidade, dar continuidade num texto que eu dou... eu falo até sobre ortografia. A minha vontade, juro, era entrar com caderno de caligrafia para cada ano que eu vou. Olha, antes da gente começar, aqui A, E, I, O, U,... vocês fazem bonitinho, tudo igual... para eles desenvolverem mesmo, sabe... porque tem letras muito bonitinhas, mas tem letras que a gente... eu falo a minha letra não é uma letra linda, então eu faço uma letra de forma, porque aí a pessoa entende o que eu estou escrevendo com a letra de forma. Mas, basicamente em Português, quando eu não tenho que seguir um livro ou o professor deixa um material para eu fazer, eu tenho textos que eu trabalho interpretação, eu trabalho a parte de redação, a Língua Portuguesa toda a gente não consegue porque a gente nem tem tempo para isso, né? (...)"

A docente também faz um desabafo ao dizer que quando chega na escola, na maioria das vezes, o professor não deixou nenhuma orientação, por isso ela tem uma pasta para trabalhar texto e interpretação, redação, pois não tem tempo para trabalhar tudo. Além disso, comenta sobre ortografia e a letra dos alunos, ilegível, o que a faz sentir vontade de recorrer ao caderno de caligrafia. Novamente, recorrendo à constituição da professora que estudou, na década de 1980, em uma escola bastante rígida, ela atribui esse sentido à escola: o aluno deve ter letra legível, fazer atividades de interpretação e produzir textos. Parece haver nessa fala uma perspectiva que aproxima a língua de uma abordagem como instrumento de comunicação. Para Travaglia (2006), isso garante o falar e o escrever bem (a retórica, tão ensinada no passado), porém está distante das práticas sociais.

Quanto ao uso dos recursos nas aulas de Língua Portuguesa, Rosa Vermelha comenta que:

"Trabalhamos com livro didático, mas eu utilizo pouco. Eu recolho alguns textos do livro e aí eu gosto de inovar mesmo, de montar em cima de outros conteúdos também, né? Às vezes eles até estranham que utilizam pouco livro, mas é que eu gosto dessa aula mais dinâmica, de não só leitura e exercício."

Neste trecho de Rosa Vermelha, ela reitera o gostar de aulas mais dinâmicas e que pouco utiliza o livro didático, motivo de estranhamento por parte dos alunos, já que na escola prevalece uma cultura de que se deve usar todo o livro didático, a fim de aprender. Além disso, também como professora, percebo que os pais se preocupam pelo uso do livro e, ele estar completo ao fim do ano, significa que o filho aprendeu o conteúdo. Porém, sabemos que o conhecimento não é algo transmitido, mas construído coletivamente, por meio da dialogicidade, da interação e do uso de bons instrumentos,

pois de acordo com Vigotski (1995), as relações sociais são forças potentes para nossa constituição e nosso desenvolvimento.

Lee, a flor-e-liz, sobre o uso de recursos, fala que:

“Uso muito o livro didático porque hoje em dia ficar escrevendo o texto na lousa. É inviável. Acho que. Mas, eu continuo. Eu ainda uso lousa assim, né? Hoje mesmo eles tinham que ver as características de uma carta pessoal. Então, quais são as características, então? Os livros não estão trazendo isso para a gente chegar na carta de leitor depois. Eu passei para eles as características da carta e eles vão copiando, fica no caderno isso.”

Ao falar do livro didático, Lee explicita uma falha que observamos em muitos deles: às vezes os conteúdos aparecem e supõe-se que os alunos já viram ou estudaram tal aspecto da língua ou de um texto, o que nem sempre acontece. Por isso, ao fazer uso dele, ela recorre também à lousa a fim de completar as lacunas deixadas pelo livro didático. Como professora, essa estratégia nos dá a sensação de “dever cumprido” e não simplesmente passar pelo livro e se limitar ao que ele traz e mostra que deve ser ensinado. Aqui também podemos entrar em outras questões: sim, existem bons livros didáticos no mercado, mas muitos apresentam lacunas. Seriam essas lacunas propositais, já que possuímos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷⁰ ou isso nos sinaliza que não podemos tomá-lo como único ponto de partida e de chegada para a aprendizagem?

Continuando nesta questão, Girassol argumenta que:

“Utilizo o livro didático em alguns momentos, seja para interpretação, leitura ou mesmo a análise linguística, utilizo o computador e outros recursos audiovisuais. E porque são instrumentos, como eu já falei, ligados, interligados. Eu acho essa questão do aprendizado e o que chama muito a atenção dos alunos. Então, eu tenho a preocupação em diversificar as estratégias, desde oferecer um trabalho mais individual, como o trabalho em dupla, em grupos. Então, desde uma leitura dirigida e sistematizada como uma leitura mais livre por prazer. As atividades também vão desde atividades escritas, espontâneas ou que envolvem a escrita ou produções dentro de um gênero textual mais específico.”

Assim como Rosa Vermelha, Girassol também diversifica o uso de instrumentos em sala de aula, trabalhando com o livro didático, o computador e recursos audiovisuais. Segundo ela, pela preocupação em diversificar o trabalho, mas observando melhor o trecho, nota-se que isso vai além: é uma estratégia dela para, em diferentes momentos, contemplar/atingir, de alguma forma, todos os alunos. E isso talvez possa ser justificado no trecho que segue, já que ela continua:

⁷⁰ Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), objetivando a socialização e a universalização do ensino por meio da seleção, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das redes públicas do Ensino Fundamental.

“Mas, os alunos aí de 11 a 14 anos, nessa faixa de 6º a 9º ano, é o que eu acho mais fantástico e inspirador, tanto em questões pedagógicas, até pelo fato de eles quererem mesmo essas inovações constantes e questões também sociais, psicológicas. Então eles vivem num mundo que parece ser só deles e eles pedem por um auxílio que muitas vezes por eles não terem, terem esse apoio em casa, na família, eles buscam no professor esse contato, esse conversar, esse conselho. Então isso é extremamente também compensador. Eu utilizo os paradidáticos, então a gente tem projeto de leituras que acontecem simultaneamente, tanto em Língua Portuguesa quanto em Práticas de Leitura e Produção de Textos.”

Girassol leciona no 6º ano e me conta algo até então não comentado pelas professoras: o aluno dessa idade tem diversas questões a serem consideradas, desde cognitivas, como mencionado pelas outras professoras, até questões sociais e psicológicas, que influenciam o aprendizado e esse auxílio, que muitas vezes falta em casa, eles buscam na figura do professor. Ela destaca o trabalho com os livros paradidáticos, que explora nas aulas de Língua Portuguesa, que seriam as de Gramática e nas aulas de Produção de Texto. Penso ser um caminho interessante, pois instiga os alunos a lerem para que possam participar das discussões sobre os livros e também considerando os últimos índices de nosso país em relação à leitura. A “Pesquisa Retratos da Leitura – 2024”, realizada em 208 municípios, aponta que “53% das pessoas não leram nem parte de um livro – impresso ou digital – de qualquer gênero, incluindo didáticos, bíblia e religiosos, nos três meses anteriores à pesquisa”.

No diálogo com Rosa Vermelha, observamos uma fala parecida:

“Eu gosto que eles trabalhem bastante em grupo, que eles discutam a atividade, pesquisa, que eles também elaborem os seus trabalhos, deixando assim mais dinâmico para que não fique só seguindo a leitura do texto. Uma outra coisa importante também é mostrar sobre a preservação da nossa língua, que, claro, com as redes sociais, com a tecnologia, houve uma grande abertura. Tudo é aceito, mas eles não podem perder essa visão também da linguagem oficial, do padrão, daquilo que é clássico e que é atemporal na nossa língua. Então, tudo o que veio através das redes sociais, essa linguagem mais facilitada, ela deve ser acrescida ali, à língua... agregada, e não eles ficarem com essa visão de que o que é ensinado na escola é menos importante.”

Assim como Girassol, Rosa Vermelha novamente comenta sobre sua forma de trabalho: dessa vez fala do trabalho em grupo para que as atividades fiquem mais dinâmicas e não apenas na leitura do texto, o que é fácil de fazer quando se utiliza o livro didático. Mas, ela também mostra preocupação em trabalhar e preservar a língua, em virtude das variações que essa apresenta nas redes sociais e que também mostra conflito que vivemos em sala de aula: os alunos não dão importância para a língua aprendida na escola, pois a consideram menos importante que a língua a que têm mais contato, que é a

das redes sociais. Retomando Street (2014), enquanto professoras, temos a preocupação e trabalhamos com o letramento autônomo e o ideológico. Pois, outra vez, Rosa Vermelha mostra, pelo trecho, a sua preocupação em fazer os alunos terem contato com a língua de prestígio, além da língua que já utilizam no dia a dia, questão já apontada por ela. Amparo-me novamente em Gnerre (1991), uma vez que o linguista italiano afirma que há um distanciamento entre a língua padrão e a realidade da variação, mas que a norma-culta é sinônimo de poder e garante posição social àqueles que a dominam.

Aqui, faço nova alusão ao ballet. Se durante um espetáculo precisamos improvisar, lidar com diferentes situações, na dança que fazemos em sala de aula acontece o mesmo movimento. No ballet, cada bailarino explora o máximo de si para construir um belo repertório. Na sala de aula, essas professoras estão nos mostrando que também se desdobram entre perspectivas de trabalho, alunado, o próprio conhecimento que é algo vivo! Na sequência, duas professoras comentam sobre os documentos que orientam o trabalho do professor, como se vê em Rosa Vermelha:

“Porque o nosso currículo também ele é bem sistemático e com muito conteúdo. Não só o nosso, como todo o currículo depois da... da reforma da BNCC. Então tem essa preocupação do professor também, porque ele é cobrado pela continuidade do currículo para dar conta de tudo o que está sendo sugerido ali. Então, não é fácil equilibrar o volume de conteúdo que precisa ser ensinado e as crianças que não estão aptas ainda para aprender nesse formato.”

E Lee, a flor-de liz:

“Então, a gente tem a apostila que vem da secretaria, mas aí a gente faz um apanhado nessa apostila, porque não dá para se trabalhar em um bimestre, né... 50 atividades, então a gente seleciona algumas... Só que, assim, como a gente tem que seguir um currículo municipal. A gente tem coisas no livro didático que ou já foi trabalhado no 4º ano ou eles vão ver no 6º. Então tem algumas coisas que a gente sente que pula, né? Mas, não pular por não, não querer viver, por não ter tempo mesmo, né?”

De formas diferentes, as duas professoras evidenciam as mesmas problemáticas:

1) seguir um currículo, dar conta de tudo o que está nele e que é um documento em consonância com a BNCC, 2) o excesso de conteúdo e a falta de tempo para poder trabalhar tudo o que está nesses documentos. Profissão complexa essa que escolhemos seguir. Porém, em momento algum as professoras se queixaram ou dizem se arrepender da escolha feita, assim como nenhum bailarino apaixonado deixa um dia de o ser. Reclamamos, desabafamos, mas insistimos e acreditamos que uma nação é alicerçada e construída por meio da educação!

Retomando um artigo de Geraldi “*O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*”, de 2015, ao descrever a relação entre a língua e o documento normativo, deparei-me com um trecho que ele retoma de um outro texto de sua autoria, de 1991, em que ele discute o ensino da língua e argumenta que a

atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem e que estas são marcadas pela ação da linguagem que o constitui e que continuará o constituindo no curso das interações com outro de que participa (Geraldi, 1991).

Parece-me que essa é a nossa intenção enquanto professoras de Língua Portuguesa: possibilitar situações de uso e ação com e sobre a língua(gem), próximas das que participamos no cotidiano e que vão nos constituindo (aluno e professor) dentro, fora e futuramente, depois da escola, sem cristalizar os gêneros envolvidos nas diferentes atividades humanas, como propõe Faraco (2009), ou então, que sua apropriação na escola seja mais aprofundada pelas professoras, considerando, assim, o conceito bakhtiniano sem distorções. Porque essa nossa ação docente visa o devir e por que não pensar na liberdade e na transformação social, ideias defendidas por Vigotski (2000) e Volóchinov (2018) e possíveis pela língua(gem)?

Escrevendo aqui, leitor, penso que só esse eixo daria uma tese enorme ou várias! Porque trata-se de um tema inesgotável, há muito o que ser problematizado e (re)pensado sobre esse conhecimento enquanto disciplina nas salas de aula; como nós, professoras, damos sentido a ele; a influência e limitação que os documentos trazem, pois embora necessários, nos impõem uma demanda muitas vezes (i)realizável e (i)real. Então, como trabalhar, diante desse cenário, a Língua Portuguesa com os alunos? O que nos fica claro é que, como profissionais professoras, andamos por vários e, às vezes, confusos caminhos teóricos e metodológicos, muito por conta das políticas públicas que mudam a cada governo, pois parece haver uma política de governo, não uma política de Estado. É certo que algumas teorias e abordagens podem se juntar, no entanto, parece que esse não é o problema, mas sim dar à Língua a importância que ela precisa ter para todos, visando a transformação social em um olhar de Volóchinov (2018) ou a liberdade, pelas lentes de Vigotski (2000).

Ao falar sobre o ensino da língua, as docentes também trouxeram outros dois aspectos importantes, já que o *corpus* é formado por professoras do 5º e do 6º ano: a transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II e a formação continuada. Esses itens serão abordados como um desdobramento do 2º eixo, ou ainda de

acordo com a dança, um arranjo complementar necessário para entender todo o espetáculo.

A transição entre 5º e 6º ano: um problema ou um processo?

Para tratar dessa questão, começo pelo trecho de Rosa Vermelha. Se para narrar a escolarização, a formação houve bastante interação comigo, o processo para falar do momento de transição foi marcado ainda mais pela dialogicidade em que, por vezes, os papéis de locutora e interlocutora fundiam-se:

“Cada ano tem o seu desafio. O 6º ano. Eu sinto bastante a dependência e uma necessidade constante de ser bajulados, de serem reconhecidos. Eu tenho 33 em cada 6º ano e eles querem o reconhecimento e acho que um pouco a insegurança também. Eles escrevem uma palavrinha e vem mostrar se está ok. Então é uma relação muito de dependência. E é desgastante porque todos querem a mesma atenção. Já começa na porta. Você não consegue nem entrar porque eu chego, eles já estão com o caderno na mão querendo mostrar o que eles fizeram da última aula. Eles não estão preparados para essa autonomia... já estamos aí no 2º semestre e eles não apresentaram essa evolução. É e com alguns professores, parece que é onde eles se sentem mais acolhidos. Eu acredito que eles venham de uma aprendizagem mais lúdica até o 5º ano, quando eles chegam para nós, que nós somos orientados a fazer? Na minha área, por exemplo, eu sou cobrada a trabalhar o texto, a produzir o texto, a cobrar paragrafação, ortografia, escrita correta, algo que eu considero bastante pesado para eles. Tanto que eu ainda mantenho esse aspecto lúdico. Eu trabalho o texto por partes. Eu sempre acrescento uma imagem. Peço para eles reproduzir com desenho, com música, porque faz a diferença. Eu sinto que eles estão esperando ainda essa aprendizagem mais lúdica. E não, não temos essa orientação para agir dessa maneira. Então, acho que impacta sim.. mas, é progressivo, não é? Porque como eu estou trabalhando com o 5º ano e eles sempre falam: ‘Se sobrar um tempinho da aula, dá para fazer uma brincadeira ou dá para cantar uma música’. Então eles têm necessidade disso. Não dá para ser uma aprendizagem estritamente formal. São os finais de ciclo. Acredito que eles não são bem encerrados justamente por conta de toda essa demanda de trabalho. A gente não tem esse tempo suficiente para trabalhar tudo o que a criança precisa e ainda fazer essa transição para o 6º ano, porque muda bastante o fundamental II. Eu, por exemplo, tenho, como eu trabalho com o 5º ano e depois inicia no 6º... porque é a didática tem que ser diferente. Precisa ter essa maleabilidade e essa parte lúdica... o 6º ano, não, eles não estão prontos ainda.”

Durante o processo analítico, eu quis trazer trechos menores, mas as informações importantes se completavam, dificultando o corte ou omissão de partes que me ajudaram a tentar entender esse período escolar, vivido por professoras e alunos. Rosa Vermelha comenta que trabalhar com o 6º ano é um desafio, os alunos parecem querer a todo tempo reconhecimento, mostrando uma certa insegurança e dependência. Eles também querem atividades mais lúdicas, mas a professora não foi orientada sobre como agir com eles que

estão vivendo uma transição. Ela ainda comenta que a didática tem que ser diferente e que talvez, por ter sido o fim de um ciclo e o início de outro, ele pode não ter sido encerrado como deveria.

Retomando nosso aporte teórico, Vigotski (1932), comenta sobre a periodização do desenvolvimento que precisam ser problematizados, uma vez que existe a questão da sensibilidade de alguns períodos do desenvolvimento relacionados a determinadas influências pedagógicas e isso implica que conheçamos o que rege a transição de um período para outro, ou seja, exige um coletivo de trabalho para estudo para pensar em práticas assertivas e passar por esse momento com menos peso e culpa por ter falhado ou ter tido a impressão de não ter dado conta.

Sobre essa transição, Violeta que leciona no 6º ano argumenta:

“Ainda estou pra entender o 6º ano. Eles parecem muito meninos ainda muito novinhos. Parece que o 6º é um 5º. Que essa história de eles começarem menor, eles começaram com seis anos de idade, eu tenho visto ser esses anos de uma maneira mais infantilizada. O 6º ano que eu vi anos atrás, eles eram um pouquinho maiores e parecem um pouquinho mais abertos para outras coisas. O 6º ano agora briga por umas bobagenzinhas. Sumiu a caneta. Não sei por que fulano entrou na minha frente na fila. Eles fazem questão dessas provocaçõeszinhas então parece que está mais infantil.”

Novamente recorrendo a Vigotski (1932), como o desenvolvimento tem seus períodos, o que garante que cada um seja bem finalizado é a estrutura qualitativa das relações e dos instrumentos e ferramentas. Porém, isso não se dá de forma evolutiva, mas por meio de um processo dialético e de saltos qualitativos. Talvez essa definição explique a narrativa da professora ao dizer sobre sentir os alunos mais infantilizados. Porém, junto a isso, temos um elemento significativo: a mudança de idade para iniciar o Ensino Fundamental. Em 2019, para cursar o 1º ano do Fundamental I, a criança deveria completar 6 anos até março do mesmo ano da matrícula. Lembro-me de que no início isso causou insegurança nos professores e nos pais, que já previam essa questão da imaturidade. E, parece que agora estamos vivendo isso em sala de aula. Porque a criança que hoje está no 6º ano, pela antiga legislação, estaria no 5º ano. Então, ao mesmo tempo em que tentamos refletir sobre o que fazer em sala de aula, o governo federal vem de encontro com o trabalho que pretendemos realizar ao mudar a idade de ingresso dos alunos.

Sobre o mesmo aspecto, Lee, a flor-de-liz, professora do 5º ano diz:

“... a didática do professor de Fundamental II é um pouco diferente da didática do professor PEB I, né?” E o que eu percebo, por exemplo, com o

Fundamental II, é que esse trabalho individual com o aluno, não dá tempo, principalmente com o professor de Língua Portuguesa, né? Então isso daí já é mais o Fundamental I que faz essa... essa correção... do aluno no particular. E eu sinto que o professor PEB II, ele está distante do aluno. Ele fica longe, né? Ele só pega o que o aluno produziu e corrige. Ele não é aquele... ele não tem aquele perfil de sentar do lado, de explicar e chamar pra uma correção... a distância entre professor e aluno quando eles passam para o Fundamental II fica muito grande. Por falta de tempo. O tempo é corrido... 50 minutos, enquanto que o PEB I ele tá lá... 5 horas com o aluno. É muito diferente.

Lee comenta sobre a duração das aulas que muda no Ensino Fundamental II, pois se antes o aluno ficava o tempo todo com um professor, no Fundamental II, ele passa 50 minutos com o professor. Isso dificulta um trabalho mais individual, como acontece no Fundamental I. Aqui faço uma reflexão sobre como nós, a escola, a legislação vê o aluno, qual(s) concepção(s) temos, porque se pensarmos na questão do tempo e que isso aconteceu no prazo de 2 meses (tempo de férias dos alunos para ingressarem em outro ano escolar), as teorias e os estudos não darão conta de nos ajudar a fim de mitigar os problemas que as professoras do 6º vivenciam e narram. Se, para Vigotski (1932), o desenvolvimento é dialético e passa por saltos qualitativos para que se passe para outro estágio, o que fazemos enquanto professoras do 5º ano e do 6º ano para garantir que os alunos experimentem esse processo dialético e não evolutivamente inato, como muitos imaginam que acontece?

Ainda segundo o autor, o desenvolvimento humano é marcado por crises em que o começo e o final são difíceis de determinar. No entanto, há um período crítico em que a criança torna-se difícil de ser educada. Na escola, isso fica visível com o baixo rendimento e pouco interesse pelos estudos. Poderíamos assim dizer que a transição entre o 5º e o 6º ano se dá por essa razão? E, por desconhecimento nosso, nada ou pouco fazemos para diminuir os conflitos vividos por essas crianças?

Atrelado a isso, aparece a questão do rendimento escolar, comentado por Sônia, a camélia japonesa, como ela comenta:

Eu acho que um desafio é ser professora dos 5º anos e dos 6º anos porque muitos alunos do 5º ano que não leem, não escrevem e não entendem um texto. Então, os alunos que são mesmo do 5º ano e vão para o 6º, ficam, quase sempre, de lado porque há outras prioridades: fazer os outros avançarem. Além disso, muitos pais parecem não se interessar ou não têm noção de que o filho precisa de um acompanhamento de especialista, mesmo que a gente mostre a eles as condições da criança em um 5º ano. Para muitos pais, os filhos são saudáveis e isso basta para ir à escola e aprender. No 6º ano parece que os alunos estão vivendo em um buraco negro, pois como no 5º ano é preciso dar uma certa autonomia para eles e se preocupar com os alunos que precisam se alfabetizar, por exemplo, eles começam a não dar

valor para as atividades, e isso vai sendo reproduzido no 6º ano, pois eles se tornam cumpridores de tarefas, não os realizadores do conhecimento deles. Eu me sinto culpada porque muitos alunos poderiam estar melhor, mas como não há tanto tempo para trabalhar com eles, o aprendizado avança, mas pouco, em virtude das outras urgências com os alunos ainda não-alfabetizados ou alguns que tem nível de Educação Infantil. Então, tenho alunos em vários níveis, desde aquele que tem perfil de Educação Infantil, aquele que está se alfabetizando e o que realmente está no 5º ano, quando chegam no 6º ano, há um vácuo na aprendizagem.”

Sônia narra um aspecto bastante questionado por muitas professoras, os alunos que chegam no Fundamental II e não saber ler e escrever e o quanto isso é angustiante para a professora que, além de caminhar com os alunos do 5º ano ou do 6º ano, tem que alfabetizar alguns, que parecem alunos da Educação infantil. Para ela, os alunos do 6º ano estão numa espécie de buraco negro e se tornam “*cumpridores de tarefas*”, não “*realizadores do conhecimento deles*”, pois como já adquiriram certa autonomia, a eles é pedido que façam atividades. E isso se arrasta para os outros anos. Desse modo, como afirma Vigotski (1932), o desenvolvimento passa por essas fases tensas (mas necessárias) e estaríamos nós reforçando, com essas estratégias de dar atividades para que eles façam autonomamente, os aspectos tensos e incitando o não gostar de estudar, que vai ficando ainda mais visível com o passar dos anos do Fundamental II?

Confesso que essa parte da pesquisa, que para mim não seria tão complexa, está sendo a mais reflexiva, pois me exigiu leituras nunca feitas e também olhar para meu trabalho como professora que ensina Língua Portuguesa. Por isso, reafirmo: os enunciados das professoras me tocaram muito! Eles me fazem pensar em tentar um novo repertório para dançar. Por ora me sinto bem e acolhida, por ora me sinto em um caminho sem saída pensando e repensando nossas práticas em sala de aula. Retomo Volóchinov (2018) e eu percebo que estou sendo constituída e (des)construída por estas 7 mulheres participantes da pesquisa. Estaria eu, em meio a essa pesquisa, vivendo um drama?

Em meio a tudo isso, parece haver um alento na narrativa de Lúcia Prado, a flor de Santa Lúcia:

“Como sou inquieta, falo para a diretora que qualquer ano vou pegar aula, como carga suplementar, de Língua Portuguesa, porque quero saber o que e se realmente acontece o que os professores do 6º ano dizem quando recebem nossos alunos vindos do 5º ano. Sobre o trabalho com módulo, para mim é importante porque já vou ensinando um pouco sobre a organização do 6º ano para o aluno. Eu faço isso porque depois tudo muda: vai ter a questão do horário, das disciplinas e, nesse formato, eles vão se adaptando ao processo.”

Lúcia Prado, por ser professora do 5º ano, mas já ter lecionado no 6º ano, comenta sobre uma questão delicada que é a reclamação que o professor do Fundamental I escuta em relação a como os alunos chegam no Fundamental II. Isso me remete a ideia de que parece que, em um determinado momento, automaticamente, o aluno deva estar pronto e preparado para um novo ciclo, o que contraria a teoria na qual me debruço e defendo: aprendemos por meio e nas relações sociais que são conflituosas, tensas, dialógicas e dialéticas e que não acontece da mesma forma e ao mesmo tempo para todos os alunos. Contudo, a professora comenta que na escola em que trabalha, eles dividem as disciplinas em módulos. Por serem 2 salas de 5º ano, as professoras dividem as disciplinas entre elas e com tempo de duração de aula, mostrando assim, um pouco do que é o Fundamental II. Enfim, o meio nos fornece ferramentas para operarmos sobre e com ele. Novamente, falo que o que nos falta, até por questão de tempo, é o coletivo de trabalho para estudo para pensarmos juntos os desafios que encontramos em sala de aula, como parece ter ocorrido na escola onde atua esta professora. Na escola, as horas existem, mas são majoritariamente usadas para tratar questões burocráticas, dificultando a discussão sobre situações do cotidiano escolar, da sala de aula.

Já Soninha, a orquídea, sobre essa fase de transição diz que:

*“Muitos, muitos do 6º ano, vem de um 4º, 5º ano que eu já peguei escolas que não sabe escrever o nome dele...ah, não pode repetir porque... você vê poucas repetências né? E eu acho que o desafio deles de saírem foi exatamente isso, do Fundamental I para o um Fund II que de repente eles tinham lá a professora deles, que davam todas as matérias que cuidava deles, que vai para um 6º ano, que tem várias professoras que vai entra, sai, eles têm que acompanhar, né? Eu acho que eles vão passando, passando de ano e não conseguem acompanhar o ritmo. Então, assim, **eles estavam no 5º, que era aquela professora com aquela coisinha deles. De repente eles estão no 6º ano, e não sabem onde estão. Estão ali, perdidos, mas estão indo, sabem que vão para o 7º.**”*

Assim como Sônia, a camélia japonesa, ela também vê, como professora substituta, alunos no 6º ano que não sabem escrever o nome. E, como Rosa Vermelha, percebe que os alunos vêm de uma etapa escolar com didática e dinâmica diferentes e se sentem perdidos em uma sala de Fundamental II. Além disso, a docente comenta sobre uma outra questão complexa: eles estão na sala de aula, muitas vezes sem saber os conteúdos, mas sabem que irão para o próximo ano. É importante também dizer que além de externamente o aluno viver um período de transição (escolar), o mesmo acontece no nível psíquico, uma vez que às vezes ele participa do mundo mais infantilizado e outras exigem dele um amadurecimento que vai, sim, acontecer, mas por ser um processo

individual/social-social/individual terá seu tempo, que é diferente para cada um. É nitidamente o que Vigotski (1932) chama de crise. Para o autor, nas crises dos sete anos se generalizam pela primeira vez as vivências ou os afetos, aparecendo a lógica dos sentimentos. Não falo aqui desse momento cronológico – os 7 anos –, mas os períodos de crise acontecem outras vezes durante a vida. E quando falamos da transição do 5º para o 6º ano, falamos de um período de tensão que, claro, não acontece no mesmo momento e do mesmo modo para todos, mas em algum momento e de alguma forma acontece.

Girassol também comenta sobre essa questão como professora o 6º ano:

“Quanto ao trabalho no 6º ano, esse é um momento que apresenta desafios bem específicos e uma faixa etária em transição: saindo da infância e entrando na pré-adolescência. Por isso, é importante saber lidar com a diversidade de maturidade, com as mudanças físicas, emocionais e, ao mesmo tempo, oferecer estímulos para mantê-los engajados, no sentido de perceberem que existe uma conexão entre o conteúdo e a vida cotidiana. Além disso, há a dinâmica diferente com a qual eles estavam acostumados no 5º ano, pois no 6º ano diminui o tempo e o contato com o professor, aumentam os cadernos e as disciplinas. Então, o 1º bimestre do Ensino Fundamental II é importante para as questões de organização, rotina de estudos, além da questão da autoestima, dos relacionamentos interpessoais e da identidade deles, ou seja, olhar a questão do desenvolvimento do aluno como um todo.”

A docente comenta sobre o 6º ano e explicita na fala a palavra “transição”, assim como Rosa Vermelha. Ela entende a fase como a saída da infância e a entrada na pré-adolescência, marcada pela diversidade de maturidade, questão problematizada acima. Além disso, ela também fala que é preciso ter dinâmica diferente para eles e que o início do Fundamental II é importante para mostrar a eles o funcionamento dessa nova organização social em que estarão inseridos. Recorrendo a Vigotski (1932), o avanço no desenvolvimento em uma fase, modifica a influência do meio sobre esse sujeito e, pelas mudanças internas, ele toma consciência da sua relação com o meio e consigo mesmo.

Girassol, a flor que sempre está voltada para o sol, talvez tenha nos apontado um caminho: é preciso prestar atenção a esse pré-adolescente que passa por mudanças internas e externas e mostrar a ele esse novo contexto, vendo seu desenvolvimento como um todo, da mesma forma como nos propõe Vigotski (1932). Dessa forma, podemos pensar no título dessa parte do trabalho: a transição do 5º para o 6º ano é um problema ou um processo? Parece-me que estamos diante de um processo complexo, mas possível se pensarmos que se trata de um trabalho entre os pares, coletivo, assim como em uma dança no ballet e que exige estudo de nossa parte para tentar entender melhor esse período, além

de uma parceria entre escola e família. As professoras também me falaram sobre como veem a formação continuada e o tema é explorado no próximo item.

A formação continuada: é preciso continuar estudando... (?)

Começo esse item trazendo um trecho de Rosa Vermelha:

“Eu penso a formação continuada como essencial, porque acho que muitas pessoas já disseram isso e que o trabalho do professor é um pouco solitário em sala de aula. Então, acho que precisa estar com esse grupo justamente para as trocas de experiência, para a gente ver que a dificuldade do outro às vezes é a mesma da nossa encontrar caminhos e estratégias que dão certo. Uma formação também alicerçada em conteúdo teórico, com esse respaldo de autores, projetos que funcionam e o sempre é uma profissão que não dá para a gente estagnar naquilo que a gente viu, principalmente pela nossa área de ser de humanas, de ser de língua, que é algo que está sempre em evolução. Então, a gente não pode estacionar. Essa formação, inclusive, que dá o UP para a gente continuar no nosso dia a dia.”

Rosa Vermelha aponta aspectos importante sobre a formação: 1) é essencial, 2) o trabalho do professor parece ser solitário, 3) no grupo, vemos que nossa dificuldade pode ser também a do outro, 4) a formação precisa ser também teórica, 5) não podemos estagnar, já que lidamos com a língua que está em constante evolução, 6) a formação traz ânimo. A docente é a mais velha do grupo de professoras desta pesquisa, já lecionou em todos os segmentos e mostra aspectos que para mim também são de extrema importância em uma formação. Novamente me vejo inundada ou, teoricamente falando, atravessa pelas palavras alheias/dela.

Nosso arcabouço teórico-metodológico também nos sustenta, uma vez que para os autores que embasam a pesquisa, somos seres que nos desenvolvemos culturalmente, por meio do mundo social e histórico, daí a importância da formação continuada. Já quando falo e o fiz por mais de uma vez neste processo analítico, ao dizer que me vejo atravessada pela palavra do outro, no caso, as professoras participantes da pesquisa, é porque a narrativa delas não se trata apenas de um diálogo, no sentido estrito da palavra, mas de algo vivo, uma dialogicidade orientada para uma percepção viva e ativa, como nos ensina Bakhtin⁷¹ (2003) com o conceito de excedente de visão: o outro que dá a nossa completude/acabamento provisório.

Já Sônia, a camélia japonesa, argumenta sobre a formação docente:

⁷¹ O conceito excedente de visão” aparece na obra “*Estética da criação verbal*”, de Bakhtin (2003).

“...isso é um aspecto muito importante, mas que, às vezes, precisamos de alguém para apagar o fogo, as necessidades de sala de aula, porque não me sinto saciada dentro de minhas necessidades. Às vezes, é preciso um psicopedagogo ou terapeuta em sala de aula para nos ajudar. Por isso, talvez não seja, de fato, uma formação, mas alguém que afague as nossas necessidades. Eu sinto falta de uma maior interação entre os professores e que poderia acontecer durante as formações, para aliviar as angústias e talvez melhorar o trabalho que realizo, já que nesses momentos, poderíamos perceber que nem todas as responsabilidades são nossas. Acredito que somente depois dessas questões será possível pensar, de fato, em uma formação continuada para os docentes...”

Sônia fala de aspectos que vão ao encontro da fala de Rosa Vermelha: 1) a formação é importante, 2) é preciso alguém que nos ajude nas nossas dificuldades do dia a dia, 3) é preciso maior interação entre os professores, 4) a formação continuada deve acontecer, mas há, no momento, outras prioridades. Mas, considerando o contexto de sala de aula de Sônia, que tem alunos não alfabetizados no 5º ano, ela tem outras necessidades a serem supridas ou minimizadas antes de pensar em uma formação continuada propriamente dita. Porém, mesmo assim ela vê a formação como um momento em que os professores podem conversar para se ajudarem, a fim de aliviar as tensões que muitas vezes não são nossas. Recorrendo a um de meus aportes teóricos para amparar esse trecho narrativo da professora, nas interações sociais as palavras ganham forma e significação e, as palavras alheias tornam-se minhas (Volóchinov, 2018).

Já Lee, a flor-de-liz, narra:

“Eu acho que é tudo. Tanto que eu sinto muita falta, que há algumas gestões atrás na prefeitura, nós tínhamos formações e formações assim: ah, vai trabalhar esse tipo de texto. Vamos nos reunir, todos os professores de 5º ano, vamos nos reunir. Nossa, eu aprendi muito com as duas formações e de um tempo para cá, a prefeitura... assim, a gestão não só está dando mais essa ênfase de ajudar o professor auxiliar o professor, né? Eu sinto muita falta. Eu acho que, nós tínhamos muitas formações e acho que está tudo parado agora um pouco foi a pandemia. Mas a gente não pode culpar a pandemia de tudo. Mas é como se diz acabou a pandemia e nos estamos no normal novamente. É um novo normal? Para alguns até é, mas eu acredito que teria que ter voltado a essas formações, essas orientações, porque o que a gente percebe que... entra-se muitos professores novos na rede. Se pega, um aluno aqui ... vem daqui, um de lá, aí não tá assim sincronizado, uma turma com a outra e aí fica, é difícil o nosso trabalho... porque se pega, pega aluno que vem de outras, de outras regiões e outras escolas. São níveis diferentes. Nossa, muito, muito complicado. Eu acho que a troca, a troca de experiências é muito importante. É muito válida. Eu aprendi muito com as outras professoras. Mas, ninguém aprende sozinho.”

Já Lee, a flor-de-liz, também traz em sua fala trechos que se assemelham aos das outras professoras, como: 1) a formação é essencial (“tudo”), 2) a troca de experiência é

importante. Contudo, ela acrescenta outros aspectos: 1) sente falta de não haver formações, o que acontecia antes, 2) a pandemia fez as formações pararem, mas ela acabou, 3) é preciso voltar porque o professor precisa de formação e orientação por conta dos novos professores que entram na rede de ensino e também dos alunos que mudam de escola. Ela toca em um ponto delicado, ampliando a problemática da formação, já que ao dizer sobre a não oferta de formação, tocamos em investimento e políticas públicas. Em um cenário caótico que presenciamos (e ainda vivemos), pós-pandemia, a formação seria, em minha opinião, uma extensão da sala de aula, ou seja, de caráter obrigatório e necessário para lidar com um contexto que mudou muito e pelo qual nunca havíamos passado. Mas, a pergunta que sempre me faço: a quem interessa e por que é interessante investir em educação? Quais são as consequências ou ainda, como vivem as regiões e os países que cuidam do ensino? Se antes o professor se via sozinho em sala de aula, agora ele está ainda mais...

Passemos a um trecho de Lúcia Prado, a flor de Santa Lúcia:

“Sobre a formação docente, sinto um incômodo quando alguns professores menosprezam esses momentos, porque alguma coisa sempre se aprende. Posso citar vários bons cursos formativos que fiz, mas também percebo que alguns deles parecem não estar bem direcionados. Eu destaco o PROFA e as formações que tinha com professores-formadores da própria rede das quais gostava muito, mas percebi que depois da Pandemia, isso parece estagnado na rede. A formação é válida porque durante os encontros, os professores podem ter contato com outros docentes e saberem da realidade deles. Então, a formação seria espaço para isso, para as trocas.”

Novamente, temos falas parecidas. Lúcia Prado também comenta que sente falta da formação que após a pandemia estagnou. A formação proporciona o contato com outros professores, o que é importante para nós, como já comentado anteriormente e citado por outras professoras. Ela também toca em um aspecto importante que permeia as formações: há docentes que não gostam, não aceitam ou não veem a importância que esses momentos têm. Em outro trabalho encontrado na revisão de literatura, de Paiva (2009) e intitulado “*A formação do professor de Português frente aos desafios da práxis: a mobilização de um saber plural*”, a autora defende a ideia de que existe a necessidade de políticas públicas promoverem cursos de formação continuada para ampliar os conhecimentos dos professores, sendo necessária uma renovação do ensino de Língua Portuguesa, para protagonizar uma educação linguística e habilitar o aluno para a competência discursiva.

Assim, como já citado por todas elas, a formação é espaço de aprendizado porque, como disse Rosa Vermelha, precisamos desse movimento, pois nosso material de trabalho é a língua, ela é viva e está em constante evolução. Poderia elencar vários motivos para a descrença de algumas professoras na formação, mas fico aqui com a ideia de que para alguns o fato de ter se formado em uma Graduação basta. Estudar cansa, é trabalhoso, é até doloroso porque nos deixa em contato com nossas fragilidades. Também aproveito e faço um link com as narrativas das professoras quando falam sobre a transição do 5º para o 6º ano, pensando a formação como espaço para discutir teoria e pragmática essa questão que é difícil para alunos e professoras, como bem trazido por todas.

Girassol também se posiciona sobre a formação:

“Acredito que a educação, ela forma e transforma os seres humanos. Então, estar envolvida nisso é fascinante, principalmente porque a gente está em contato com essa geração de adolescentes que é movida a experiências desafiadoras. Então isso também me cativa e isso me desafia. Mas, é um desafio prazeroso, que me move a querer sempre mais, buscar mais, estudar mais, pensar mais a respeito de toda essa formação. Então eu gosto de estudar, busco práticas diferentes e inovadoras. Isso através de cursos, de outras leituras, de conversas com colegas que também são professores, educadores. Não é fácil. Então, tem quando os desafios, aí a gente acaba esbarrando em muitas coisas, ainda mais sendo mãe, esposa, filha, profissional, neta. Então tem a vó pra cuidar, o filho, enfim, a casa. Mas, assim como todas as outras professoras que também vivem e passam por essa situação, eu me desdobro aí pra ter uma vida de qualidade, saúde física, mental. Mas, essa parte profissional me move muito. Então, eu gosto muito disso, vejo como algo positivo e não como algo negativo.”

Diferentemente das outras professoras, Girassol comenta sobre a formação continuada como uma busca que ela, enquanto docente, precisa sempre fazer e ter consciência de que isso é necessário e importante. Ela destaca que é um desafio, mas prazeroso e tenta conciliar as demandas da profissão com os outros papéis que exerce. Assim como as outras professoras, ela fala: 1) dos cursos, 2) das conversas com colegas. Melhor dizendo, ela também vê a formação continuada acontecendo entre os pares, de forma coletiva, assim como defende que é o aprendizado e o desenvolvimento para um de seus referenciais teóricos, Vigotski (2000), destacando a natureza histórica, cultural e social dele.

Já Soninha, a orquídea, mesmo atuando como professora eventual também me fala sobre a formação:

“eu acho fundamental assim... Eu acho que a gente devia ficar assim, constantemente estudando, sabe? Eu acho que assim, o professor, por mais

que ele esteja preparado, ele nunca tá preparado, né? Ele tá ali fazendo as suas coisas, né? E a gente precisa dessa profissionalização do professor, né? Porque a gente tem que oferecer qualidade, né? A gente tem que ter uns saberes necessários, eu acho, sabe? Então, essa formação, que não é todos os professores que gostam de fazer, né? Fazem obrigatoriamente, né? Mas, eu acho que transforma muito, sabe? O nosso contexto ali, né? Eu acho fundamental. Acho que tem que ter muitos cursos, muitos treinamentos, muitos workshops, sabe? Para a gente ter o melhor desempenho na sala mesmo porque assim a prefeitura oferece. Mas não é tanto, né? Tem lá o HTPC que você tem que fazer alguns cursos, mas nada assim, né? Ver por você (referindo-se a mim), ali você fica louca, você tem que estudar, tem que dar aulas (...) Então quando eu tiver, ser professora de profissão e ser concursada e aí sim, eu vou parar e fazer um Mestrado também.”

Ela também traz em sua fala aspectos já mencionados pelas outras professoras, mas acrescenta elementos para pensarmos: a profissionalização da profissão, pois é preciso pensar na identidade que foi sendo construída de nós e por nós ao longo do tempo. Soninha foi mais enfática ao dizer sobre a formação: “a gente devia ficar assim, constantemente estudando”. Como professora de língua, retomo a palavra “profissionalização”, que tem o sufixo ‘ção’ dando-nos uma conotação de ação ou resultado de uma ação. Talvez seja isso que buscamos: que as professoras se coloquem em posição de ação *in loco* e advoguem para seus alunos e sobre a profissão, como fazem outros profissionais de outras profissões. Talvez seja esse um caminho a ser pensado e trilhado por nós...

Para encerrar essa discussão, trago um trecho de Violeta, bastante realista e empático, já que ela é a mais velha do grupo de professoras desta pesquisa:

Formação continuada é uma coisa eterna. Muitos professores torcendo o nariz para isso (...) Um monte de coisa que a gente está lidando que a gente não sabe tudo e a gente nunca sabe tudo, né? Então a gente tem que estar aberto para o que vem logo. Mas no geral, acho que as formações continuadas são sempre contribuições. Pode ser que eu tenha sabido já essa coisa, aquela história eu nasci antes do pessoal, então muita coisa eu até acho que eu já sei, mas eu espero porque o meu colega não sabe ainda. Ele precisa saber desse assunto. E se a gente já sabe, também acho que não é pra se sentir melindrada pra entrar na roda e falar não (...) Para confirmar o que a gente já sabe, para de repente reforçar o que coordenador tá falando, o que o formador tá falando, mas no sentido de contribuir, não no sentido de acha... isso eu não preciso nem ouvir. Sempre acho que é para compartilhar tudo, porque a gente lida com o ser humano, é ser humano. É um negócio muito sério, muito importante e muito valioso também. Então, acho que sempre as formações são muito válidas. Mesmo que esteja falando uma coisa que eu já vi. Mas o meu colega não viu ainda e eu preciso respeitar esse momento dele, porque alguém me informou na época que eu também não tinha visto nada. Então é esperar a vez do outro também. Muita coisa já aconteceu de lá para cá. Sério, eu até vi o homem chegando na lua. Poxa vida, Só que não dá para parar. Realmente parou, está fora da rota e tem que seguir, né?

Violeta que já leciona há 40 anos e como ela mesma disse “*eu até vi o homem chegando na lua*”, já vivenciou muitos momentos enquanto docente e mesmo assim enfatiza que a nossa formação deve ser eterna. Além disso, para ela o compartilhar é importante, pois cada um tem sua vez e seu momento de aprender e é preciso respeitar a vez desses professores que estão chegando nas escolas porque um dia alguém já a ajudou e ela aprendeu e, mesmo tendo visto o homem chegar à Lua, ela diz que não pode parar de aprender, destacando a importância do compartilhar, como também fizeram as outras professoras.

Possivelmente, essa ideia de compartilhar, estudar, formar-se continuamente é traço comum entre as professoras e da qual eu comungo, pois embora cada uma de nós tenha se relacionado com o meio de modo diferente, todas nós tivemos pessoas importantes que nos auxiliaram e mostraram o caminho da Educação. Elas falam de pontos importantes que envolvem desde a inclinação e aceitação do professor para fazer uma formação, como a proatividade e até mesmo as políticas públicas que nem sempre colaboram para esse movimento de formação contínua. Assim como lá no início desse texto, em meu Memorial, comento que “*mas eu sempre tinha a certeza de estar no caminho...*”, as professoras participantes dessa pesquisa-dança implícita ou explicitamente mostram, por meio das entrevistas dialógicas, que elas também gostam desse caminho. Tortuoso, sinuoso, desafiante, mas prazeroso, como me disse Girassol.

Ainda antes das entrevistas, eu pensava e questionava não a formação, mas o nome desse momento que nos é tão caro. Digo isso porque a palavra me dá ideia de “colocar em formas” ou “seguir um modelo”. Porém, durante as interações e pelos enunciados alheios, fui pensando na dimensão da palavra para nós. Não, não queremos seguir um modelo ou ficarmos todos parecidos, mas refletir entre e com os pares, buscar soluções, aprender continuamente sobre nosso objeto do conhecimento, a língua que é um elemento capaz de “*fazer miséria*”, como me disse Violeta. Por isso, sim, é preciso continuar estudando...

Estamos chegando ao fim de nossa dança, leitor. Estamos separados dele por apenas um ato, o último ato, que mostra a você algumas conclusões que foram possíveis de se alcançar com esse estudo e a (re)elaboração que eu, como professora-pesquisadora fiz durante todo esse percurso investigativo.



ÚLTIMO ATO

Neste último ato, leitor, compartilho com você um pouco do que a pesquisa fez comigo neste momento dialógico que resolvi fazer ao iniciar este estudo. Depois de todos em cena terem mostrado suas trajetórias (ou performance, em uma linguagem da dança) e elas terem sido analisadas, é chegada a hora de concluir essa pesquisa biográfico-narrativa que lá no início ousei chamá-la de pesquisa-dança, em virtude do movimento que me acompanhou por esses anos de dedicação ao que me move: a língua(gem)! Assim como no ATO IV, eu ainda desejo. Desejo que essa leitura tenha em algum momento/movimento chamado a sua atenção, porque penso a pesquisa num *grand jeté* pulando os muros da academia para que as vozes da ciência cheguem a quem quiser ouvi-las...

grand jeté: é um grande salto do ballet clássico em que as duas pernas ficam esticadas no ar

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES OU OUTRAS (RE)SIGNIFICAÇÕES PARA E DE NÓS, PROFESSORAS QUE ENSINAMOS LÍNGUA PORTUGUESA

“Como educadora, a cada dia eu me formo, desformo, reformo, faço, desfaço. A cada dia eu me movo e me renovo”

(Roberta Balarini)

Caro leitor ou espectador, chegamos ao fim desta pesquisa biográfico-narrativa, a qual ousadamente chamei de pesquisa-dança. Como professora de Educação Infantil e de Língua Portuguesa, as questões da língua(gem) sempre me trazem reflexões e movimentos para buscar práticas assertivas e entender meu papel enquanto profissional da Educação, enfim, como e por que nós nos constituímos como professoras que ensinam Língua Portuguesa? Por isso, para esta pesquisa, tive como pergunta: como se dá o processo de constituição das professoras e como elas dão sentido e significam a língua materna em sala de aula? Para responder a essa pergunta, realizei entrevistas dialógicas com sete professoras que lecionam nos 5º e 6º anos de diferentes escolas públicas situadas em uma cidade no interior do Estado de São Paulo.

Implicada à questão, estava o objetivo geral: analisar, por meio das narrativas das professoras, o processo de constituição das professoras que ensinam Língua Portuguesa e os específicos: 1) compreender como as docentes foram se constituindo como professoras que ensinam Língua Portuguesa; 2) buscar indícios, a partir das narrativas das professoras, de como elas compreendem o conceito de língua e o processo de ensino e aprendizagem.

No início deste estudo, meu pressuposto era o de que o meio define o sujeito e tem as ferramentas necessárias (já que elas são construídas pelo próprio homem) para que ele se desenvolva e passe a atuar e interagir na sociedade. No caso das professoras que ensinam Língua Portuguesa, o meio – aqui sempre considerando os interlocutores, as situações diversas e adversas, os instrumentos e tudo o mais com o qual interagimos – atua para que elas se constituam, signifiquem e explorem a língua em sala de aula, mas apenas tratar dessa forma, seria reduzir o ser humano a uma visão determinista, uma vez que é preciso considerar o que acontece nesse meio social e não aceitar que, por tudo estar posto ou ser construído, nós nos constituímos e vamos fazendo nossas escolhas, aqui lembrando que são as nossas escolhas pela carreira docente. Assim, meu pressuposto se configura como tese, mas foi para além disso...

Por que digo isso? Porque, por meio das interações dialógicas que temos nos diversos momentos de nossas vidas, especialmente as que aconteceram nessa pesquisa, percebi ainda mais como cada um (re)elabora e (re)significa o que vive, possibilitando nossa constituição, como se pôde observar nas entrevistas e que é questão primordial para meus aportes teóricos: a relação eu-outro na constituição humana. É esse aspecto que faz com que o desenvolvimento humano seja social e dialógico e, por meio dele, mostramos nossa personalidade e nossa visão de mundo. Pelas histórias das sete professoras fui (re)elaborando também a minha, porque as histórias de vida se entrecruzam de acordo com a cultura. Elas compartilharam comigo diversos momentos e em muitos deles eu me via, eu me vejo e fui atravessada pelas histórias e palavras alheias, numa visão do Círculo de Bakhtin.

Ao trazer o ballet, em um primeiro momento por ser uma paixão, fui percebendo que um de seus elementos se fazia presente e se fez ao longo da pesquisa: o drama, que passa por todo o trabalho e após a análise, entendi que esse conceito foi o pano de fundo da pesquisa. Pois, como argumenta a teoria vigotskiana, o *drama* é constituído por movimentos psíquicos sutis, eles ocorrem, mas nem sempre podemos evidenciar o momento exato deles.

É como quando estamos espectadores de um espetáculo. Rememoramos situações, temos catarse(s) e ninguém vê, porque aos olhos dos outros, isso parece sutil e, para um pesquisador é também complexo afirmar categoricamente e evidenciar isso durante uma análise de dados. Porém, na sutileza, eles acontecem, ele é singular, resultado das tramas que nos envolvem nas relações com os outros e nos (trans)formam.

Assim, nessas experiências vividas (*perejivanie*) nós, eu e as sete professoras, fomos nos constituindo e hoje entendemos e exercemos nossa profissão de um modo singular-plural. Porque, se considerarmos o meio em que cada uma de nós estava, pelas leis deterministas, talvez seríamos como nossos familiares e pessoas mais próximas. No entanto, cada uma de nós atribuiu sentidos variados ao vivido em várias áreas da vida e situações. Por isso, quero compartilhar aqui os aprendizados que a pesquisa me trouxe, bem como as reflexões que só foram possíveis por meio, através e estando mergulhada nela.

Como aprendizado, percebi que hoje, em sala de aula, temos conhecimento de várias perspectivas de trabalho, acreditamos na eficácia de algumas, mas no chão da escola, para fazer a diferença na vida dos alunos, por vezes recorremos a diversas delas.

Insegurança? Conflito? Penso que seja uma questão de compromisso político e social com a profissão.

Fui presenteada com entrevistas que me mostraram caminhos para pensar o ensino da língua. Por meio da dialogicidade, produzimos, juntas, conhecimentos. Porque o ser é para os outros, ao mesmo tempo em que o outro está em e para mim!

Esse movimento, o de fazer pesquisa, levou-me a pensar nos significados e nos sentidos que vamos dando às nossas práticas e ao conhecimento. Na escola habitam corpos, é espaço e lugar da corporeidade ou melhor, é espaço primordial da linguagem, por isso, ainda no início, ousadamente chamei e reitero aqui o nome carinhoso a que dei à pesquisa: pesquisa-dança!

Há, entre tantos outros, um movimento que é silenciado e oculto, mas que precisa aparecer, que são as vozes dessas e de outras professoras que insistentemente acreditam no que fazem e o fazem com maestria.

Ao apontarem caminhos, as narrativas me fazem pensar no ensino da língua. O material semiótico fornecido pelas participantes, por meio das entrevistas dialógicas, favorecem o salto para o ensino da língua que precisa dialogar com as necessidades dos alunos. Está claro, está nos enunciados delas e nas reflexões minhas.

Ao falarem de língua, elas também me disseram sobre o desafio e complexo trabalho no 5º e no 6º ano, mas todas elas, cada qual a seu modo, apontou direções, ou melhor, encontrou um jeito de fazer educação, como: a organização de uma sala de 5º ano e a do 6º ano, o relacionar-se com esses alunos que se encontram em momentos distintos de aprendizagem, as estratégias que utilizam para gerirem salas tão heterogêneas, além das práticas de trabalho com a língua, muitas vezes estando em situações adversas de aprendizagem. Enfim, as docentes me mostraram que parecem ter uma espécie de varinha mágica capaz de fazer o mundo da educação rodar, girar e acontecer. Tudo está/foi posto por elas.

Além disso, as professoras dividiram as angústias de lecionar no 5º e no 6º ano, momentos de fim de ciclo. E, todo fim de ciclo é complexo, como está sendo escrever essa última parte da pesquisa. A sensação que fica é: fiz o que precisava ser feito? Fui fiel ao que me foi contado? Porque fazer pesquisa é algo sério, caro e precioso! E, lá na sala de aula, nós, professoras, pensamos: será que vai dar certo? É assim que devo agir? Mas, pelo que me narraram, elas não desistem, continuam em movimento. E eu estou com elas, também em movimento entre sala de aula e mundo acadêmico, que a nós, mulheres, é tão injusto pelas poucas oportunidades que temos de adentrar nesse terreno! Por isso a

importância de professoras-pesquisadoras nas escolas, para que os diálogos se tornem intensos e rotineiros porque a impressão que tenho é que o coletivo passa, hoje, por um processo de derretimento. Ao falar de processo e movimento, muitas vezes me vi fazendo pesquisa e me (re)descobrimo e me (re)constituindo como docente por meio das vozes alheias, das vozes potentes das sete professoras. Porque nas e pelas vozes dos outros, nós sempre nos vemos e nos identificamos...

Diversos desafios nos acompanharam em nossa trajetória e hoje somos o que somos porque muitas pessoas vieram antes de nós, ajudando-nos a ser quem somos. Para surpresa, percebi que todas nós tiveram o impacto do feminino em nossa constituição e, isso fazemos agora, nos diversos papéis sociais que nos são atribuídos. Muitas são as funções do profissional docente e nós seguimos caminhando, (re)significando nossas práticas para atuarmos com ética e civilidade. Fazemos isso de forma contínua, como vimos nas falas das professoras, porque nossa formação é um *continuum* (ou deveria ser). Porém, pensando de forma mais analítica, as professoras cobram e querem mais formações, pois sentem falta. E a pergunta, para mim, é sempre a mesma: a quem interessa as formações? O que significa ter um grupo de professoras engajadas e cumprindo seu papel social, sabendo de seus direitos e deveres? Como serão as aulas dessas professoras? E seus alunos? Alguns temem...

Outra questão que apareceu nos enunciados das professoras foi o trabalho talvez um pouco inflamado com os gêneros, trazido na BNCC, mas muito distante do que nos ensinou Bakhtin (2003) e foi questionado por Faraco (2009). Ao mesmo tempo em que as professoras estão em movimento para que a educação aconteça, há outro movimento vindo de encontro: as políticas neoliberais, que ao colocarem um documento verticalizado e normativo nas escolas, têm seu objetivo muito claro: treinar os alunos para o mercado (barato) de trabalho. As habilidades e competências trazidas na BNCC hoje, ditarão os bons trabalhadores de amanhã, os habilidosos e competentes para determinadas funções. Por isso, o documento entra como uma ação educativa nacional que visa às necessidades do mercado e não da educação em si. Quanto menos eu sei, mais eu acredito em tudo! É um pouco assim que funciona a sociedade... as prescrições nos limitam, nos amordaçam. E até quando seremos reféns ou coniventes?

Outro aprendizado que me trouxe reflexão foi sobre a complexidade entre o 5º e o 6º ano, trazida pelas professoras nas entrevistas. Comigo, fica uma certeza: é preciso organizar o trabalho de transição entre esses anos escolares. Mas, ao mesmo tempo, questiono-me: quais são nossas condições de trabalho? Quais possibilidades e limites nos

barram? Contudo, as próprias professoras iluminam essa reflexão: é preciso ouvir mais nossos alunos para, dessa forma, organizar o trabalho em sala de aula (gerir um grupo) e o organizar o trabalho com o conhecimento (práticas de ensino da língua). Os estudantes nos dizem muito e de diversas maneiras. O corpo é uma delas e suporte para todas as outras linguagens. O que estamos olhando e não estamos vendo? Para quais direções as atitudes deles apontam e ignoramos ou, pelas questões burocráticas (que parecem infinitas) não temos tempo para um olhar cuidadoso e afetuoso para observar os movimentos desses corpos que habitam a escola?

Como disse Violeta, a palavra é ponte, a palavra pede calma e, infelizmente, hoje isso vai na contramão do que é disseminado sobre os processos educativos e nas formações de professores. Os alunos precisam de nós para passarem por essa transição de ciclos e nós precisamos deles para aprender como fazer esse movimento, que não segue receita, mas caminha, corre, dança, pula até se organizar... no entanto, o sistema neoliberal dificulta essa organização, pois é a ele que interessa a antecipação do Ensino Fundamental.

Ainda nesse raciocínio e sobre essas questões, outras me aparecem como continuação de raciocínios já iniciados aqui: a transição é apenas uma questão organizacional ou mostra a dificuldade que temos em promover uma educação para a autonomia? O Magistério parece derreter-se aos poucos. Vaidade! Egos! Jogo de interesses! Politicagem...

O neoliberalismo tem protagonismo (algumas vezes velado) nas políticas educacionais, facilitando uma lógica mercadológica que compromete toda a escola. A educação, nessa perspectiva, é vista como um serviço e não como um direito de todos os cidadãos, o que leva à degradação, precarização e sucateamento das condições de trabalho docente, além da adoção de currículos, vide a BNCC, voltados para as demandas do mercado, em detrimento de uma formação que visa à transformação, à liberdade e à emancipação de todos. Essa concepção limita o papel da escola, que passa a ser regida por métricas de desempenho e produtividade, desconsiderando todo o mundo da diversidade sociocultural que existe, está nela.

Por isso, a formação continuada de professores, nesse contexto, também sofre impactos significativos. Com a ênfase na eficiência e na redução de custos, há pouco investimento na valorização docente, (trans)formando o magistério em uma profissão cada vez menos atrativa. Esse cenário compromete a educação e os futuros professores

que são privados de uma formação mais consistente e sólida e que os capacite para enfrentarem as complexidades do ensino da língua nos diferentes contextos escolares.

Assim, o ensino da língua também reflete essa lógica neoliberal, sendo muitas vezes reduzido a uma perspectiva instrumental voltada para a formação de mão de obra. O ensino da gramática e da produção textual tende a ser direcionado para avaliações padronizadas e externas, descuidando da função social da língua, uma vez que ela é o arame farpado da sociedade: inclui ou exclui os cidadãos. Dessa forma, em vez de estimular a leitura, a interpretação e a escrita como práticas de empoderamento, a escola, influenciada por diretrizes neoliberais, parece limitar-se a um ensino pragmático, que não propicia a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Por tratar-se de uma pesquisa em que o feminino prevaleceu por diversas razões, trago também algumas-outras considerações ou devaneios meus. A presença feminina na docência tem sido historicamente marcada, com destaque na educação básica, na qual as mulheres representam a maioria desses profissionais. Contudo, essa predominância não significa valorização, mas diz respeito a um processo de feminização do magistério associado à desvalorização da profissão. A docência está alicerçada historicamente na extensão das tarefas domésticas do cuidar, atribuídas às mulheres, resultando, dessa forma, em baixos salários, pouca autonomia e condições de trabalho muitas vezes precárias. Apesar de sua inegável importância social, a profissão docente, exercida por mulheres, continua enfrentando desafios relacionados à dupla jornada, sobrecarga de trabalho e à falta de reconhecimento, evidenciando as desigualdades de gênero.

Há ainda uma outra questão implicada a isso: nós, mulheres, na docência enfrentamos impedimentos para ocuparmos cargos de gestão e de liderança. Apesar de sermos maioria nas salas de aula, a figura feminina em posições de poder ainda é inferior à masculina, devido a fatores diversos, desde a divisão do trabalho doméstico, a estereotipação, até a descaracterização de gênero. No entanto, como vimos, as professoras desempenham um papel essencial na formação cidadã, promovendo práticas pedagógicas que contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária e, no caso dessa pesquisa, foram pessoas de importância na constituição das participantes e na minha! Portanto, torna-se urgente fortalecer políticas de valorização da mulher na docência para garantir melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional, refletindo, assim, positivamente na qualidade de uma educação voltada para todos.

Mas, ainda preciso ser mais contundente! A luta pelos mesmos direitos de igualdade deve acontecer e ser todos os dias, por meio de um movimento (in)tenso e

contínuo, que precisa de homens e mulheres, de todos nós, sem oportunismos nossos, infelizmente mulheres, que visam à apropriação ou reprodução do modelo patriarcal hegemônico para se aderirem ao poder.

Retomando meu papel de professora-pesquisadora, mas não encerrando em definitivo a pesquisa, os aprendizados e as reflexões, fazendo apenas uma pausa e encerrando esse trabalho, finalizo dizendo que os diversos processos pelos quais nós, pesquisadoras, passamos, mexem conosco a ponto de pensarmos ou vermos na própria pesquisa, a abertura para outros estudos. Talvez, nesta pesquisa tenha sido forte para mim me deparar com a questão da potência feminina em nossa constituição. Além disso, as políticas públicas de formação docente precisam ser mais cuidadas, pois há professoras, como disse acima, pedindo por ela. E há o conhecimento em si: a língua – quantas questões sobre o ensino dela ainda precisam ser discutidas e as respostas estão na própria escola, nas salas de aula?! Enfim, é o (in)acabado de qualquer estudo...

Que essa pesquisa tenha trazido a você, leitor e leitora, a identificação ou a indignação, mas que tenha mexido um pouco com você. Que nessa pesquisa, tenha ficado a sensação de que fazemos Educação no movimento, nas nossas escolhas, no compartilhar das luzes. Entre escola e mundo acadêmico, a pesquisa-dança circula – de modo pragmático ou faz seus ensaios, esperando por esse momento.

Hoje, ser docente é existir e resistir na profissão. Ser docente é inventar e se reinventar constantemente, é elaborar e reelaborar nossas ações, enquanto sujeitos inacabados que somos... Se Violeta me contou que viu o homem chegando à Lua, talvez nossas vozes docentes possam, algum dia, com vários *sauts*⁷² alcançar as estrelas...

Termino este trabalho com vozes alheias-minhas, de Fernanda Montenegro⁷³, atriz brasileira, que me tocaram, pois as transferi para nossa profissão docente: *“As esquinas que dobrei, quando deram errado... Depois eu agradei ter dado errado, porque adiante deu tudo certo. Também aprendi isso na vida. Às vezes, você se queixa de algo que ‘não foi’. Calma! Daqui a pouco a vida reverte aquilo.”* Ser docente-pesquisadora é um pouco disso, é lidar com o erro, com o caos, com as esquinas, com a rua mansa, com os que estão de passagem, com os que vemos diariamente, com o aprendizado nosso e dos nossos e sobretudo, sorrir! É fazer pesquisa e aula-dança e resistir, pois...

⁷² *sauts*: no ballet, é o nome dado aos pequenos saltos que os bailarinos fazem.

⁷³ Fernanda Montenegro é mãe de Fernanda Torres, que também é atriz. As duas protagonizam o filme *“Ainda estou aqui”* (de Walter Salles, 2024). A filha ganhou o Globo de Ouro e o *Satellite Award* de melhor atriz e concorreu ao Oscar, em 2025, também na categoria de melhor atriz. Já o filme concorreu e ganhou na categoria de melhor filme internacional.

“Nós vamos sorrir, professoras!”, como fez Eunice Paiva⁷⁴ ao resistir tantas vezes em meio ao cenário em que viveu...

⁷⁴ Advogada e defensora dos direitos humanos brasileira, Maria Lucrecia Eunice Facciolla Paiva foi uma advogada e símbolo da luta contra a ditadura militar no Brasil. Trabalhou ativamente pelos direitos humanos dos desaparecidos durante a ditadura civil militar e seus familiares e pela causa indígena.

REFERÊNCIAS

Além do agradecimento, que aparece no início de um trabalho, penso ser pertinente não apenas trazer os autores ao fim do trabalho, uma vez que já realizei um trabalho extenuante e quero colocar um ponto final nesta etapa. Mas, é também momento de enfatizar o quanto os textos aqui citados e referenciados foram importantes para iluminar o caminho desta pesquisa e me fizeram pensar para além do que as palavras ditas (as entrevistas dialógicas) me disseram. Após ler, reler e ler novamente esses autores, percebo (e as pessoas ao meu redor também) o quanto tudo isso me afetou. Se as participantes desta pesquisa merecem nossa atenção, os autores também... VIVA À CIÊNCIA!

ANDRÉ, Marli. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, vol. 33, núm. 3, set./dez., 2010, pp. 174-181.

ANJOS, Daniela Dias; NACARATO, Adair M.; FREITAS, Ana Paula. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Educação Unisinos**, volume 22, número 2, abril-junho 2018, p. 204-213.

ANTUNES-SOUZA, T., & PUCCI, R. H. P. Articulação Teórico-Metodológica: a entrevista em pesquisas educacionais na abordagem histórico-cultural. **Educação**, 47(1), e46/ 1–23, 2022.

BAKHTIN, Mikail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikail. M. (1920-1974). **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTINE, Mikail. **Pour une philosophie de l'acte** (1920-1924/1986). Tradução de Ghislaine C. Bardet. Paris: Editions L'Age d'Homme, 2003

BAKHTIN, Mikail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et. al]. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOLIVAR, Antonio. “**?De nobis ipsis silemus?**”: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. V. 4, n. 2, 2002, p. 1-26.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. Beth Brait, (org), 5ª ed. São Paulo. Contexto. 2000.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

- BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. Beth Brait, (org), 2ª ed. São Paulo. Contexto. 2016.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CONTRERAS DOMINGO, Jose. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 78 (27,3) (2013), 125-136.
- CORACINI, M, J, R, F. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** 17(51), pp. 523-536, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Economica Anthropos. 2015.
- FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: BARROS, Nadilza Martins de; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: **Idéia**, 2005, p. 202.
- FERRARESE, Elaine da S. R., FERREIRA, Luciana H., & PUCCI, Renata H. P. Narrativas (auto)biográficas de uma professora da Educação Básica: contribuições do drama para o desenvolvimento docente. **Horizontes**, 41(1), e023017, 2023.
- FORTES, Flávia Ap. Machado; NACARATO, Adair Mendes. As tensões do início da carreira docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020), p. 1-18.
- FRAUENDORF, Renata B. de S. et. al. **Mais além de uma história**: a narrativa como possibilidade de autoformação. Revista Educação PUC-Campinas, Campinas, 21(3):351-361, set./dez., 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

FREITAS, Maria T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p.21-39, julho, 2002.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras. 128p, 2012.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L.; FIORENTINI, D.; GARNICA, A. V. M.; BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

GERALDI, João. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. Em M. T. Freitas, Jobim e S. Souza & S. Kramer (orgs.), **Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin** (pp. 39-56). São Paulo: Cortez, 2003.

GÓES, Maria Cecília R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia**, 1(1),1-5, 1993.

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. Macapá. **Letras Escreve**, 2013, n.º1, vol 3, p. 41-47, 1º semestre. 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KLEIMAN, Angela. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2006.

KOTAKA, Regina C. **Balés Ilustrados**: uma enciclopédia para Dança Clássica – Editora Regina Coeli Kotaka. Volume I. Curitiba, 1ª edição, 2006.

KOTAKA, Regina C. **Balés Ilustrados**: Giselle. Editora Regina Coeli Kotaka. Volume I. Curitiba, 1ª edição, 2012.

LURIA, Alexander R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: **Centauro**, 2005.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola**. Disponível no material do REDEFOR.

MARTINS, Ligia Márcia. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. In: MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*:

contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2013, p. 269-308.

MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, António (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: Conference on teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning. **Proceedings**. Lisboa, Portugal, 2007.

NUNES, Celia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade - **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

NETO, Elói. **A linguagem**: instrumento de comunicação, valorização e respeito no convívio das diferentes culturas. Recanto das Letras, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. In PASSEGGI, Maria da Conceição e SILVA, Vivian Batista da. Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, p. 1-21, 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PINO, Angel. **A psicologia concreta de Vigotski**: implicações para a educação. In: PLACCO, V.M.N.S. (org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2003, p. 33-71.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitchi Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

- PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos, Pedro & João, 2015.
- PUCCI, Renata H. P. **O ensino da Língua Inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, porque e como ensinam**. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2017.
- REZENDE, Keila P. M; ADAMS, Fernanda W. O neoliberalismo e suas influências sobre a educação brasileira. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9707>. Acesso em: 12 de março de 2025.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira: a organização Escolar**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 1987.
- ROBINSON, Ken. As escolas matam a criatividade. *Aumagic*, 2019. Disponível em: <https://aumagic.blogspot.com/2011/11/as-escolas-matam-criatividade-ken.html>. Acesso em: 17 de setembro de 2024.
- SANFELICE, José Luiz. Da pedagogia colonial à educação mercantilista. Educação e diálogo - Encontros de Educadores em Várzea Paulista, ed. 1. Editora - FUNEP, Vol. 1, pp. 18, pp.93-110, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 10, p. 147–168, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v10i0.1356. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356>.
- SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p.26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>.
- SCHNEUWLY, Bernard.; Martin, I. L. Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116630, 2022.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de *Rede de Significações*. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Ensinar e significar**: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. (orgs.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SMOLKA et al. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Artes de Educar**, v. 7, nº 3, 2021, p.1364-1389. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63920>.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Que professor de Português queremos formar?** Boletim da ABRALIN. Associação Brasileira de Linguística, Brasília, n. 25, ago. 2005. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

SOBRAL, Adail.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-15. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>.

TAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo grau. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

VERESOV, Nikolai. **Emotions, perezhivanie et développement culturel: le projet inachevé de Lev Vygotski**. In : MORO, C.; MIRZA, N. M. (Ed.) *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Lausanne: Septentrion, p.209-237, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, n. 71, p. 21- 44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev. S. (2009). **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico: livro para professores (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática. (Original publicado em 1930).

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VYGOTSKI, Lev S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995, p. 139-168.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1932.

VYGOTSKI, Lev S. **Conscience, inconscient, emotions**. Paris: La Dispute. 2003.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensée et Langage**. Tradução de Françoise Sève, (3ª ed.). Paris: La Dispute, 1997.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

E-book: Educação e Nação no Bicentenário da Independência. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/wp-content/uploads/2022/03/E-Bool-Educacao-e-Nacao-no-Bicentenario-Final.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2023.

Pesquisa Retratos da Leitura 2024. **Abrelivros**. Educação. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/53-dos-brasileiros-nao-leem-livros-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura-2024/>. Acesso em: 20 de novembro de 2024.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Meu agradecimento sincero e especial às professoras (ou seriam coautoras?) que compartilharam suas histórias de vida comigo, mostrando-me que no singular somos plural e que sem o outro, pouco somos ou nada somos!

Obrigada! Obrigada! Obrigada!

- GIRASSOL
- LEE, A FLOR-DE-LIZ
- LÚCIA PRADO, A FLOR DE SANTA LÚCIA
- ROSA VERMELHA
- SÔNIA, A CAMÉLIA JAPONESA
- SONINHA, A ORQUÍDEA
- VIOLETA
- E A TODAS AS MULHERES CITADAS NESTA PESQUISA E QUE VIERAM ANTES DE NÓS!

Vejo flores em você (Ira, 1986)

*De todo o meu passado
Boas e más recordações
Quero viver meu presente
E lembrar tudo depois...*

*Nessa vida passageira
Eu sou eu, você é você
Isso é o que mais me agrada
Isso é o que me faz dizer...*

*Que vejo flores em você!
(...)*



"Me preparei tanto para o fim. O fim chegou e eu não estava pronto."

Autor desconhecido



... fecham-se as cortinas...

... apagam-se as luzes...