

O RELATO REFLEXIVO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA.

Alexandre José P. Cadilhe de A. JÁCOME¹

RESUMO: O Relato Reflexivo pode ser compreendido como um gênero discursivo que apresenta por função dar voz ao professor, permitindo, “através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e produção/reprodução deste campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais, e de grupo” (SIGNORINI, 2006, p.54). Partindo deste pressuposto, este estudo tem por objetivo compreender os modos pelos quais um professor da rede pública estadual do Rio de Janeiro posiciona-se em relação ao seu trabalho em sala de aula, através do relato escrito sobre suas práticas pedagógicas, sua formação profissional e também pessoal, enquanto leitor, com o intuito de, dando voz a este educador, reconhecermos os bastidores dos processos de ensino e aprendizagem da língua materna. Os dados, analisados à luz da perspectiva sociointeracionista da linguagem (BAKHTIN, [1929] 2004) bem como do discurso enquanto espaço de construção identitária (MOITA LOPES, 2003; SIGNORINI, 2005, 2006), indicam a frustração do professor face aos desafios educacionais, a dificuldade de formar leitores na escola e a preparo deficitário do curso de graduação em Letras para o alcance dos propósitos educativos no tocante ao ensino da língua e da literatura na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de Letramento; Construção Identitária; Formação Profissional.

Introdução

O estudo aqui apresentado foi produzido no âmbito de uma pesquisa sobre práticas de letramento e literatura no ensino médio noturno (JÁCOME, 2007). A temática se justifica com base na necessidade de uma maior legibilidade e compreensão da singularidade deste contexto no que concerne à baixa proficiência de leitura, conforme apontado por exames de avaliação da educação básica realizados até 2007,

¹ UFF – Instituto de Letras ; UNIFESO – Centro de Ciências Humanas e Sociais; Rede Estadual de Educação – RJ. Endereço para correspondência: Av. Feliciano Sodré, 34/402, Várzea, Teresópolis, RJ, Brasil, CEP 25963-000. Endereço eletrônico: alexandre_cadilhe@hotmail.com.

como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Nestes exames, indicadores apontam que o alunado da escola pública noturna tende a apresentar maiores *déficits* no que concerne à prática de leitura, principalmente quando esta é através de gêneros de caráter literário.

Na realização da pesquisa, leitura e literatura são compreendidas como práticas sociais. Este posicionamento baseia-se numa concepção de linguagem fundada principalmente na inter-ação entre sujeitos, situados em um contexto sócio-histórico construído, tal como aponta Bakhtin:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. 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 apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se no meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (2004, p.113).

Este modo de compreensão da linguagem diferencia-se de outras mais clássicas, as quais compreendiam esta somente enquanto estrutura. Apesar de ser inegável a também constituição estrutural da linguagem, esta concepção acabou por influenciar o modo como a leitura foi compreendida por considerável tempo: enquanto decodificação de palavras, isto é, “reconhecer os itens lingüísticos já conhecidos e des-cobrir (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos” (CORACINI, 2002, p.14). Uma atividade de verificação de leitura teria por característica “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2004b, p.20; cf. KLEIMAN, 2004a; CORACINI, 2005).

Já na concepção bakhtiniana, a linguagem passa a ser fundamentalmente um acontecimento dialógico, como citado, a partir do momento que inclui a interação entre sujeitos como elemento fundamental. Concomitante a esta perspectiva, encontra-se a de

que nos sujeitos envolvidos nesta interação, por serem sócio-historicamente constituídos, ecoam diversas vozes na sua produção discursiva, fenômeno este conhecido como polifonia.

Em suma, a leitura enquanto prática social fundamenta-se neste ponto de vista dialógico e polifônico de uso da linguagem, cabendo ao leitor um posicionamento ativo na construção de sentidos do texto, atribuindo intencionalidade, ressignificando o texto em suas práticas sociais e utilizando seu conhecimento prévio – sejam eles sobre a língua, sobre o texto ou sobre o “mundo” – durante o ato de ler.

A leitura enquanto prática também é conhecida como letramento. Este termo, correlato do inglês *literacy*, passou a ser utilizado no Brasil, a partir da década de 80 do último século, para caracterizar as práticas de leitura e escrita de um modo diverso da chamada “alfabetização”. Tal necessidade surgiu quando se observou, nas práticas cotidianas, que ser alfabetizado – ou dominar os códigos da linguagem escrita – não significava necessariamente que o aprendiz estaria apto a ler e escrever um texto de forma compreensiva (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004). Deste modo,

só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2004, p.20).

Inicialmente, as investigações e avaliações das práticas de leitura e escrita no contexto escolar eram voltadas às decorrências cognitivas do processo de alfabetização. Era o ponto de vista individual do letramento: no tocante à leitura, esta era compreendida como a citada habilidade de decodificação, interpretação, que por sua vez compreendia previsões, monitorações e reflexões como estratégias metacognitivas de

leitura (cf. SOARES, 2004). Kleiman caracterizou tal prática como *modelo autônomo de letramento*, com base nos estudos de Street. Nesta proposta, “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p.21).

Em sentido diferente, recentes investigações e avaliações das práticas de leitura e escrita passaram a entender letramento como “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p.72.). Trata-se da perspectiva social do letramento: leitura e escrita são compreendidas como práticas situadas em determinados contextos. Kleiman, baseada em Street, define esta prática como *modelo ideológico de letramento*, caracterizando-a pela idéia de que “todas as práticas de letramento são aspectos não de uma cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade” (KLEIMAN, 1995, p.38).

Na pesquisa então realizada, buscou-se investigar quais seriam as práticas de leitura presentes em uma sala de aula da escola pública noturna, ou seja, quais modelos de letramento estariam presentes nas interações entre professor e aluno. Acreditamos que tal investigação possa nos indicar como estudantes do ensino médio noturno lêem textos e, conseqüentemente, o porquê de sua baixa proficiência nas avaliações da educação básica.

Para a investigação de práticas de leitura no ensino médio, diversas propostas metodológicas de cunho interpretativo podem ser aplicadas, como as introspectivas e as etnográficas (cf. VÓVIO & SOUSA, 2005). Com a primeira, através do protocolo verbal produzido pelo leitor no exato momento de uma atividade de leitura, foi possível compreender alguns dos mecanismos cognitivos que organizam esta prática. Foi

apontada, por exemplo, a função das estratégias metacognitivas de leitura, ou seja, aquelas que são dispostas pelo leitor de forma consciente. Com base em tal metodologia de investigação, foi possível, então, propor um ensino da leitura voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas, como o saber idiomático, o textual e o elocucional.

A investigação de cunho introspectivo foi fundamental para novas práticas de trabalho com a leitura; contudo, segundo Kleiman (1998),

a leitura é complexa demais para ser estudada apenas por um enfoque. Daí talvez a emergência e o eventual domínio dos estudos microetnográficos da interação e da utilização de métodos interpretativos (1998, p.65).

Deste modo, temos uma segunda proposta metodológica de investigação das práticas leitoras na sala de aula: a de cunho etnográfico. Segundo Moita Lopes (1994), com base nas contribuições do etnógrafo Erick Erickson, um estudo com este enfoque metodológico buscará investigar um grupo situado num evento social tendo como pressupostos quatro questões básicas:

1) o que está acontecendo no contexto da investigação? 2) como os eventos são organizados? 3) o que significam para os participantes? e 4) como podem ser comparados a outros contextos diferentes? (MOITA LOPES, 1994, p.334).

Assim realizou-se a pesquisa sobre as práticas de leitura de textos literários por estudantes de uma turma do ensino médio público noturno. Para isso, foram analisados dados gerados a partir de questionários, gravações e transcrições orais das aulas, entrevistas em grupos focais, análise de documentos (como atividades escritas e livro didático) e relato do professor regente de língua e literatura da turma investigada. Os resultados desta pesquisa foram apontados por Jácome (2007). Nesta comunicação, são discutidos os dados baseados no relato autobiográfico do professor, por acreditarmos que a forma como os sujeitos envolvidos na interação em sala (entre eles, o professor)

compreendem a leitura e a literatura, bem como as crenças e valores atribuídos aos estudantes, trabalho pedagógico e escola influenciam sobremaneira a prática docente (cf. BARCELOS, 2006). Este dado, diferentemente de como foi apresentado por Jácome (2007), é aqui analisado com o intuito de compreender a identidade profissional construída pelo professor através de sua produção discursiva.

São apresentados, a seguir, como compreendemos a relação ente identidade profissional e discurso, à luz dos estudos lingüísticos de cunho sócio-interacional, bem como uma discussão sobre o relato autobiográfico produzido pelo referido professor da turma investigada.

Identities e práticas discursivas: representações sociais em gênero catalisadores

A relevância da investigação da construção identitária profissional baseia-se em “mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão atravessando o mundo e que são experienciadas, em maior ou menos escala, em comunidades locais específicas (MOITA LOPES, 2003, p. 15), mudanças estas que influenciam sobremaneira os modos de viver e compreender o a vida social, o que pode ocasionar uma chamada “crise de identidade”.

A identidade aqui é compreendida com uma construção, fundamentada numa concepção de sujeito caracterizado pela fragmentação. Ao contrário de perspectivas que apontam o homem como um sujeito racional (em que seria movido fundamentalmente pela razão) ou como um ser produto do social (determinado pela sua origem sócio histórica), a identidade do sujeito pós-moderno pode ser caracterizada pela fragmentação: suas características, atitudes e valores são situados em contextos singulares (cf. HALL, 2000). Assim, um homem brasileiro, casado, pai de família,

profissional, praticante de esportes, assumirá estas características de acordo com a situação em que está inserido: em casa, no trabalho, no clube. Outras identidades podem ser construídas, dependendo das situações em questão. Por isso a concepção de uma identidade fragmentada: o sujeito é múltiplo, sendo vários em uma só pessoa.

Ainda situado nesta perspectiva, por partir-se também da compreensão da linguagem como prática dialógica, como apresentado na Introdução, torna-se impossível

pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores (MOITA LOPES, 2003, p.19)

Deste modo, as identidades sociais passam a ser compreendidas justamente através dos discursos produzidos por sujeitos específicos, situados também em práticas discursivas singulares. Em suma, o discurso torna-se ponto chave para a compreensão da construção identitária – entre elas, a profissional.

Neste âmbito, um estudo que busque investigar as identidades produzidas por um sujeito específico deve analisar o discurso produzido por este. Resta-nos, então, selecionar quais gêneros discursivos apresentam-se potencialmente produtivos para esta análise. Signorini (2006) aponta uma categoria que parece cumprir este critério no que concerne à construção identitária do profissional docente: os chamados gêneros catalisadores, isto é, “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes (SIGNORINI, 2006, p. 8). Ainda segundo a pesquisadora, os gêneros que mais parecem cumprir este papel são bilhetes, cartas, relatos produzidos no espaço escolar, através dos quais podem ser

constituídas as identidades profissionais e institucionais, além das individuais e de grupo, tanto do corpo docente quanto discente.

A respeito da identidade profissional docente, consideremos o relato reflexivo: este constitui-se num gênero em que, através de uma organização narrativa, o professor relata a sua experiência, adicionando ao texto o caráter auto-biográfico. Ainda segundo Signorini, tal relato assume duas funções primordiais: (a) permite dar voz ao professor enquanto profissional e (b) possibilita “criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de reprodução deste campo de trabalho, bem como as identidades pessoais, profissionais e de grupo” (2006, p.54).

Nesta perspectiva, torna-se fundamental uma análise do gênero catalisador de forma a compreender-se os modos de construção discursiva e os efeitos de sentido que tal gênero, como o relato, pode causar no que concerne à construção da identidade. Não seria o conteúdo informacional o principal tópico, de modo a tentar-se apontar verdades absolutas, e sim o modo como tal realidade foi construída, ou as formas de representação social – profissional ou pessoal – são estabelecidas pelo professor.

Por último, o relato reflexivo constitui-se num elemento de grande valor para uma pesquisa, pois “as histórias contadas pelos professores dizem muito para o leitor tanto sobre as vivências, valores e atitudes individuais quanto sobre processos históricos e sociais mais amplos em curso no Brasil contemporâneo” (*idem*, p.57).

Com base nesta perspectiva que selecionamos o relato reflexivo de um professor de uma escola pública noturna do Rio de Janeiro para compreender como as identidades são construídas por ele neste contexto. Tal reconhecimento pode ser de grande valia para que sejam compreendidas algumas práticas deste contexto tão singular que é a escola noturna. Partimos, então, para alguns dos dados.

Relato reflexivo: espaço de construção identitária de um professor

Os dados aqui analisados foram gerados no segundo semestre de 2006, quando a turma do referido professor foi acompanhada durante quatro meses. Aos últimos dias da pesquisa na escola, foi solicitado ao professor que este produzisse um relato reflexivo de forma livre e desimpedida (dado inclusive que tanto a escola quanto seu nome seriam mantidos em sigilo). Sugerimos alguns tópicos para que tal relato fosse gerado, tais como a) como você se vê enquanto leitor? b) como foi a sua relação com a leitura na infância? c) quais eram suas práticas ou hábitos de leitura durante o período escolar? d) o que você entende por leitura? e) o que você entende por literatura? f) você se considera responsável pela formação de leitores na escola? g) a faculdade de letras contribuiu para a sua formação enquanto professor de leitura? h) você reconhece alguma dificuldade para trabalhar a leitura de textos literários em sala de aula? i) qual seria seu ideal pedagógico sobre o trabalho com a leitura? e j) qual é a sua opinião sobre o ensino médio noturno?

Com base nesta proposta, segue abaixo a análise do relato produzido pelo professor.

Eu me vejo como um leitor que teve o interesse despertado pela literatura e principalmente pelos textos teatrais e atualmente concentro meu tempo (pouco) de leitura em textos acadêmicos.

A leitura de textos acadêmicos está presente nas práticas do professor, o qual relega ao tempo a impossibilidade de outras leituras. Ressalta-se a não indicação de leitura de textos literários, apesar de ser este o objeto de ensino do professor

Na infância meu contato foi muito pouco [com a leitura], por quatro motivos básicos eu acredito. 1º extrema agitação em brincadeiras na rua. 2º Nasci em uma época onde a televisão ganhava muita força e os desenhos encantavam a juventude. 3º Pouco incentivo familiar. 4º Pouco incentivo escolar.

As práticas de leitura também não estiveram presentes na infância do professor, pelos motivos sublinhados, indicando que não seria pela experiência pessoal que o docente buscaria fontes para um trabalho com a leitura na escola.

[As leitura no período escolar] se resumiam às leituras obrigatórias, até iniciar no teatro. Ao iniciar no teatro (em período escolar) havia muita leitura não só de textos teatrais, como também de qualquer livro que ajudasse a compor o personagem ou entender mais a época em que se desenrolava a trama.

No período escolar, apesar das leituras obrigatórias, o teatro é apresentado como elemento incentivador da leitura. Contudo, podemos apontar que, dado o relato anterior, tal leitura não seria legitimada como fundamental para sua formação enquanto leitor, por não reconhecer na infância práticas que o incentivavam a esta prática, apesar de o texto teatral cumprir essa função.

O conceito de leitura está cercado teorias e reflexões, contudo tentarei dar um que se aproxima da minha prática em sala de aula com os alunos da escola estadual. Leitura é o processo que contribui na formação de um cidadão crítico, talvez seja o que aproxima ele das práticas sociais, contudo há muita resistência na prática cotidiana (minhas impressões apenas). Leitura acaba sendo um promissor processo de formação de uma cultura crítica nos alunos, que está sendo desperdiçado na escola.

A leitura, em uma perspectiva teórica, é apontada como um processo que visa a um fim: formar cidadão crítico. Ressoam aqui as vozes acadêmicas em sua constituição profissional, dado que teoricamente o professor reconhece a importância da literatura, apesar de seu pouco contato na infância.

[Literatura é] Mais um conceito que incita a um levantamento teórico e as conclusões que surgem a partir daí. Contudo novamente, me especificarei a realidade que presencio. Literatura é algo que não faz parte da realidade dos alunos por, talvez, falta de cultura da leitura de textos literários, isso faz com que o professor tenha dificuldades em

propor um trabalho mais profundo com a literatura, até mesmo porque já foi falado da dificuldade de um trabalho com leitura. Literatura para mim (enquanto professor de colégio público – ensino médio) é algo que tenho dificuldade para trabalhar.

Interessante observar o modo de compreensão da literatura por parte do professor: algo que não faz parte da realidade dos alunos. Aqui foi dada primazia à dificuldade e não a aspectos teóricos literários, construindo-se uma representação do estudante enquanto sujeito sem predisposição à leitura literária, e também não indicando uma perspectiva de construir outra realidade em sala de aula.

Talvez esta [a responsabilidade pela formação de leitores] seja a origem de minha frustração na sala de aula. Me sinto responsável e até hoje ainda não encontrei uma forma eficaz de formar leitores, ou no mínimo de criar novos leitores.

Salienta-se aqui a o termo “frustração” como elemento característico representante da identidade do professor na formação de leitores, em que há uma relação híbrida da representação pessoal e profissional que fluem com este sentimento.

O fato de minha graduação ter sido bacharelado não valorizou esta formação [o de professor de leitura], contudo a formação em licenciatura especificou muito na parte pedagógica, ou seja, existe uma lacuna quanto a parte de formação de professor de leitura.

Aqui, reforça-se a identidade profissional constituída a partir do currículo acadêmico deste professor, no âmbito das matrizes tradicionais, em que a licenciatura era pensada de forma separada do bacharelado.

Encontro dificuldades para trabalhar a leitura de textos literários em sala de aula, por alguns motivos, dentre eles: Falta de possibilidade de fazer cópias de textos para a turma. Falta de habilidade (minha) em trabalhar com diferentes textos ao mesmo tempo de modo eficaz. Textos e trabalho com textos são fracos no livro adotado. Falta de interesse nos alunos e dificuldade (minha) em instigá-los para isso. Forte apelo visual da sociedade atual, dificultando o estímulo a leitura. Objetivo dos alunos para o estudo, ou seja, o interesse está em conseguir notas suficientes para passar de ano e terminar o ensino médio e nada mais.

A dificuldade no trabalho com a leitura é novamente apontada pelo professor, que a relaciona basicamente a três fatores: falta de material, sua inabilidade em formar leitores e o desinteresse dos alunos.

Ainda estou reformulando minhas estratégias para tentar tornar este trabalho com leitura melhor, por isso o ideal para mim é aquele que gere resultados, forme cidadãos críticos e forneça condições para os alunos perceberem a realidade, formularem conceitos através da leitura. Em virtude disso, não tenho uma resposta definitiva quanto ao ideal pedagógico, uma vez que pretendo continuar lendo sobre o assunto e fazer relações com a prática de sala de aula, para quem sabe chegar a um consenso do ideal pedagógico para esta realidade.

A leitura, novamente, é reconhecida como instrumento na formação de cidadãos críticos, reforçando, contudo, o mito do letramento como propulsor a uma melhor vida social.

O perfil dos alunos que chega para estudar à noite é bem peculiar, ou são peças que perderam tempo e querem recuperar e peças que além de perderem tempo, trabalham e precisam deste “diploma”. Em suma, alunos que não têm como foco principal o aprendizado. Em contrapartida eu percebo que os professores acabam “entrando nesta dança” e dançando conforme este ritmo. O número de faltas de professores, e o conseqüente (ou melhor, inconseqüente) adiantamento de aulas, que faz com o professor esteja em dois (ou até três) lugares de uma só vez, ajudam a comprometer a qualidade do ensino. Assim, um trabalho sério com o ensino noturno é árduo e por vezes (muitas) frustrante e conseqüentemente desestimulante.

Os alunos do ensino médio público noturno são apontados como estudantes que não possuem foco no aprendizado, e sim na obtenção do diploma, reforçando a identidade de estudantes desinteressados na construção de conhecimento.

Em suma, com base nestes dados, podemos compreender algumas identidades construídas pelo professor a partir do relato por ele produzido. Ressaltamos algumas que representam como este professor compreende-se e como caracteriza seu trabalho:

(a) a frustração profissional, (b) as dificuldades teóricas, culturais e materiais de

trabalho com a leitura, e (c) a formação deficitária que indica ter sido dada por seu curso.

Quanto ao item (a), a identidade profissional que ressoa na pessoal constitui-se como um elemento que, apesar de preocupante, indica a conscientização do professor e seu perfil crítico ao assim caracterizar-se. Isso, a nosso ver, significa um passo fundamental para a mudança, partindo-se do pressuposto que a satisfação pessoal constitui uma busca contínua do ser humano.

Já no (b), podemos observar o quanto os bens materiais e simbólicos são fundamentais na constituição do trabalho e da identidade profissional. A partir do momento que não há acesso ou possibilidade de aquisição de tais bens, o professor constrói-se como profissional incapaz de lidar com tantas adversidades. A primeira, teórica, caracteriza-se pela falta de conhecimento técnico para trabalhar leitura e literatura em sala de aula; a segunda, cultural, indica a representação dos estudantes enquanto público que não valoriza determinadas culturas, estando implícita uma visão de sujeito que possui uma identidade fixa, desconsiderando a possibilidade de desconstrução e reconstrução de outras formas de representação cultural; por fim, a terceira, de cunho material, aponta para a necessidade de objetos de ensino, como texto, que permitam um trabalho diversificado em sala de aula.

Finalmente, em (c), o docente indica uma questão também fundamental, brevemente apontada, que é a relação entre currículo e construção identitária profissional. Assume-se, aqui, que um currículo, no qual há uma separação entre conhecimentos teóricos da linguagem e competências práticas pedagógicas, como

caracteriza-se o currículo da instituição onde o docente se graduou², contribui para a construção de um profissional inseguro ao lidar com questões práticas de sua profissão. O discurso do professor aponta um saber de ordem teórica que pode significar o acesso ao mercado de trabalho e concurso público, enquanto também indica a necessidade de um saber de ordem mais prática, não proporcionado pela instituição, no dizer do mesmo professor.

Com base na descrição, análise e caracterização sumária das identidades construídas pelo professor, partimos para as considerações finais.

Considerações finais

A realização deste breve estudo de caso nos chama a atenção a um tópico por muitas vezes negligenciado pelas instituições educacionais: a voz do professor. Anualmente, diversas provas são aplicadas a estudantes da educação básica, muitas vezes em conjunto com questionários que buscam diagnosticar o que se passa na escola brasileira. Contudo, os profissionais docentes habitualmente não são consultados quanto ao posicionamento dos resultados destas avaliações, bem como nos momentos de reformas curriculares ou novos direcionamentos educacionais.

Vivenciamos, ainda, um período em que a mídia – que exerce uma influência sobre a opinião pública – indica compreender os exames da educação básica como instrumento classificatório, numa escala que vai da “pior” escola à “melhor”. Quando alguns resultados são apontados, divulga uma inferência particular de que o professorado das escolas apontadas como “pior” não possuem interesse em melhorar o

² O professor, com 27 anos no período da pesquisa, havia graduado-se há quatro anos em uma instituição de ensino superior da rede pública federal do Rio de Janeiro, e também cursara um mestrado em Linguística, o qual não concluiu por razões pessoais.

aprendizado de seus estudantes. Deste modo, escutar a voz do professor deveria constituir o primeiro passo para lidar com as dificuldades enfrentadas no âmbito da educação brasileira.

Somamos a isso a responsabilidade dos centros de formação de professores no que concerne à construção da identidade profissional dos futuros docentes. Partindo-se da concepção de sujeito fragmentado, considerar as identidades dos estudantes das licenciaturas antes da produção ou reprodução de conhecimento pode ser um passo para que a conscientização de novas possibilidades de trabalho pedagógico seja possível, considerada toda diversidade e adversidade encontradas em nossas salas de aula. Refletir com um estudante sobre suas práticas de leitura, por exemplo, leva-o a colocar-se no lugar de seus futuros alunos, no sentido de apontar o que o levou a gostar de ler ou não.

Em suma, reconhecemos a necessidade de uma redefinição da função da escola (cf. SIGNORINI, 2007) bem como da formação dos professores e sua construção identitária profissional para que novas práticas escolares sejam construídas. Afinal, será que a competência leitora desenvolve-se através da obrigação curricular, ou no modo como tal prática é trabalhada? Partindo deste posicionamento, finalizamos este estudo com uma questão, que poderá vir a constituir-se como um encaminhamento (ou sugestão) de novas pesquisas: como pensar em inovação no ensino da língua situado neste contexto, em que a formação do professor pode não estar sendo seguramente trabalhada, no que se refere a sua identidade profissional?

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud et alii. São Paulo: Hucitec, 1929/2004.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In _____ & ABRAHÃO, M.H.V. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

CORACINI, M.J. Leitura: decodificação, processo discursivo... ? In _____ (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2.ed. Campinas: Pontes, [1995] 2002.

_____. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In LIMA, R.C.P.(org). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

HALL, S. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

JÁCOME, A.J.P.C.A. **Letramento & Literatura no Ensino Médio Noturno: um estudo de caso etnográfico**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2007.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e a prática de alfabetização na escola. In _____ (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9.ed. Campinas: Pontes, [1989] 2004a.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 10.ed. Campinas: Pontes, [1992] 2004b.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In **D.E.L.T.A**, vol. 10/2, 1994, p. 329-338.

_____. Sociointeracionismo: Discurso e Identidades Sociais. In _____ (org). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SIGNORINI, I. O relato autobiográfico na interação formador-formando. In KLEIMAN, A.B. & MATENCIO, M.L.M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In **Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In _____ (org.). **Significados da inovação do no ensino da língua portuguesa e na formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VÓVIO, C.L. & SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In KLEIMAN, A.B. & MATENCIO, M.L.M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.