



A Mobilização de Saberes Docentes na (Re)Construção Identitária de uma Professora de Língua Portuguesa

Andréia Godinho Moreira¹ (PUC Minas)

Herminia Maria Martins Lima Silveira² (UFMG)

Resumo:

Este trabalho foi motivado pelo interesse de refletir sobre os saberes docentes, levando em consideração a complexidade do ofício de professor. Busca-se aqui compreender de que forma a mobilização de saberes por parte de uma professora de Língua Portuguesa influencia no processo de (re)construção identitária dessa profissional, considerando que o sujeito professor se constitui na sua prática cotidiana. Sob esse enfoque, este estudo, à luz de uma abordagem discursiva, com base nas teorias de Bakhtin (1992; 2003), além de Silva & Matencio (2010), em diálogo com Tardif (2010), interessa-se em verificar como a identidade profissional dessa professora é construída discursivamente, em meio aos saberes mobilizados no evento em análise.

Palavras-chave: saberes docentes, identidade, discurso.

Abstract:

This work was motivated by concern to think about teacher knowledge, taking into account the complexity of the teacher profession. We seek to understand how the mobilization of knowledge by a teacher of Portuguese Language affects the process of (re) construction of professional identity considering that the teacher is constituted by the daily practice. Under this approach, this study, in light of a discursive approach, based on the theories of Bakhtin (1992, 2003), and Silva & Matencio (2010), in dialogue with Tardif (2010), is interested in checking how the professional identity of this teacher is discursively constructed in the midst of knowledge mobilized in the event under analysis.

Palavras-chave: teacher's knowledge, identity, discourse.

Introdução

O saber-fazer do professor, com base em Tardif (2010), é constituído por múltiplos saberes, provenientes de diversas fontes, que são mobilizados pelo professor na sua prática diária de sala de aula e regulados pela esfera social do seu ofício, num processo contínuo e dinâmico.

Nessa perspectiva, concebe-se que o professor é sujeito ativo capaz de produzir, de mobilizar e de transformar saberes específicos ao seu ofício. Os modos como o docente agencia esses saberes determina o seu saber-fazer, o seu jeito individual, particular de trabalho, a sua maneira de ser professor e refletem a posição identitária desse profissional.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2010, p.21)¹

Relativamente ao seu fazer, o professor cria elementos que deixam marcas idiossincráticas do seu pensar e agir como docente, pois nas práticas diárias desse profissional há a mobilização dos diferentes saberes que são transformados, ajustados, regulados e validados uma vez que são (re)produzidos e (re)modelados nas diversas práticas pedagógicas empreendidas por esse profissional, conforme as necessidades de trabalho desse sujeito. O gerenciamento desses saberes pelo professor nos permite apurar os diferentes papéis e lugares sociais assumidos por ele, bem como a construção da sua identidade profissional manifestada nas práticas discursivas em sala de aula.

No que se refere ao *corpus* deste trabalho, os dados a serem analisados se organizam com base na seleção de ações discursivas de uma professora de Língua Portuguesa no contexto de uma aula ministrada para uma turma de 8ª série/9º ano, de uma escola da rede particular de ensino, localizada numa cidade do interior de Minas Gerais.² Em relação ao trabalho analítico, optou-se por abranger um trecho da referida aula, dada a

¹ Grifo do autor.

² Nessa aula, a professora trabalhava aspectos referentes à acentuação gráfica, ao novo acordo ortográfico e corrigia atividade de gramática apresentada no material didático.

impossibilidade de se proceder a uma análise que contemple a complexidade dos dados transcritos, tendo em vista as especificidades do gênero artigo.

A constituição da identidade profissional docente

No quadro deste estudo, apropria-se da ideia de discurso como produto da interação social determinado pelas relações interdiscursivas e pelas condições do meio sócio-histórico na qual se manifesta, levando em conta a atitude responsiva do outro, numa produção ativa de compreensão, em que o interlocutor responde ao enunciado proferido, construindo sentido para ele. Bakhtin afirma que

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p.297).

Ainda sobre esse aspecto, pode-se afirmar que a atualização do discurso se dá nas práticas sociais marcadas pelos sujeitos nelas envolvidos, pelos pares da interlocução – eu e o outro (BAKHTIN, 2003), num movimento dialógico, polifônico. Essa relação com o “outro” é determinante para a constituição do sujeito, uma vez que a alteridade, caráter fundante do discurso, marca reflexos de uma atitude responsiva, da inserção de fios dialógicos e ideológicos no discurso. O sujeito, ao produzir sentido, significa a si mesmo e ao outro. Em diálogo com essa ideia:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p.294-295).

Considerando o discurso como produto das relações interdiscursivas, pode-se dizer que toda enunciação depende do discurso-resposta para a sua manifestação, exigindo, portanto, a presença de um interlocutor, mesmo que esse não seja real, pois há uma projeção, por parte do locutor, das características do outro no seu discurso; “é impossível

alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Sob essa ótica, o sujeito, como já dito, é concebido como um ser social que se constitui na relação com o outro, pelo reconhecimento do outro no discurso, lugar de encontro das múltiplas vozes sociais, as quais se relacionam dialogicamente para a construção da (inter)subjetividade, num processo de organização, (re)construção e (re)formulação. Portanto, pode-se pensar o sujeito que se constitui no e pelo discurso, num processo de interação entre indivíduos em um determinado espaço social e temporal: “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Ao se considerar o caráter sócio-histórico do sujeito, faz-se necessário pensar o trabalho docente como parte de uma rede na qual as ações languageiras do professor são reguladas pelas relações hierárquicas estabelecidas de acordo com os papéis sociais instaurados pelos interlocutores no processo de interação em sala de aula. O fazer do professor envolve a mobilização de ações que (re)validam seu *status* de professor. Para tanto, esse sujeito empenha-se em desenvolver ações de linguagem que possam garantir a posição social assumida por ele. Assim, pode-se afirmar que a identidade é o resultado dos processos de significação estabelecidos tendo em vista as relações de poder vinculadas à interação discursiva. Segundo Hall, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (2006, p.13).

Em outras palavras, pode-se afirmar que a constituição identitária de um sujeito está atrelada à maneira como são engendrados determinados valores, saberes e crenças produzidos no seio de uma comunidade simbólica, como uma escola, por exemplo. Nas palavras, o autor:

em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 2006, p. 88, ênfase do autor).

Ao se fazer a transposição das ideias de Hall acerca da mobilidade das identidades culturais para o processo de construção identitária do professor de Língua Portuguesa, é possível afirmar que esta tende a ser (re)construída nas (e pelas) práticas discursivas vigentes nas esferas de atuação desse profissional. Isso significa que os discursos empreendidos pelo docente parecem refletir (e refratar) os saberes postos em prática nas esferas sociais onde esses profissionais atuam, seja como docentes, nas escolas onde lecionam, ou discentes, em cursos de formação continuada e/ou em serviço.

As considerações de Tardif (2010) acerca dos saberes engendrados nas atividades docentes parecem ajustar-se a um dos pressupostos deste estudo, a partir do qual a identidade do professor é fluida, construída na e pela interação com os diversos sujeitos e discursos com os quais o docente entra em contato. Isso implica dizer que a identidade profissional do professor parece ser construída conforme a sua afiliação às relações sociais, a filiação do discurso em determinados espaços sócio-discursivos e a alternância dos sujeitos do discurso no processo de interação discursiva.

No curso de sua enunciação, em sala de aula, o professor tende a mobilizar ações linguageiras que concorrerem para a construção de diferentes posicionamentos identitários assumidos por ele na teia discursiva. Dito de outra maneira, em cada atividade didática realizada pelo professor, há uma superposição de vozes sociais que regulam a negociação de imagens desse sujeito, já que o ser professor, lugar social, é representado (dramatizado) conforme as injunções da cena interativa, na interação face a face. E esses movimentos de (re)constituição identitária acabam por revelar o caráter plástico, dinâmico e multifacetado da identidade do professor.

Os saberes que subjazem a prática docente

O professor, no seu fazer cotidiano, traz para a sala de aula características pessoais (seus valores culturais, sociais, sua história de vida pessoal) e profissionais (formação acadêmica, experiência ou saberes práticos, a troca de experiências com colegas de trabalho) integradas às condições reais em que atua profissionalmente (cf. TARDIF, 2010). Dessa forma, o modo de fazer do professor, motivado por suas experiências profissionais, provoca efeitos de sentido no processo de ensino/aprendizagem, de modo a influenciar o

objeto de ensino, a aprendizagem dos alunos, bem como mudanças sobre o próprio saber-fazer e saber-ser desse profissional.

O saber fazer do professor, seu fazer pedagógico (materializado nas (e pelas) tarefas didáticas de sala de aula) estão diretamente implicados com os modos de produção e circulação de saberes nas esferas em que ele atua, o que demanda considerar, igualmente, os modos de participação e inserção desse profissional nas práticas sociais, a partir dos papéis sociais e posições identitárias assumidos e das ações/tarefas empreendidas. (SILVA E MATENCIO, 2010, p.2).

Há uma diversidade de saberes que concorrem para a formação do saber profissional docente e o modo como o docente agencia esses saberes determina o seu saber-fazer, o seu jeito individual, particular de trabalho, a sua maneira de ser professor. Essa relação do professor com os seus saberes é constituída nas e pelas relações sociais. Sobre isso, Tardif afirma que “os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado” (TARDIF, 2010, p.218).

Os saberes docentes, segundo Tardif (2010), são plurais, heterogêneos e temporais. A ideia de pluralismo do saber refere-se aos diferentes e variados saberes provenientes dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, das experiências profissionais vividas pelo professor, dos conhecimentos das disciplinas ministradas nas universidades durante a formação profissional, dos conhecimentos presentes nos programas curriculares e nos textos didáticos. Ainda para esse autor, “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2010, p.68). Nesse sentido, o saber docente é marcadamente heterogêneo, pois é formado por diferentes fontes de saberes e pelo modo como o professor se relaciona com essa diversidade de fontes e os produtores desses saberes: instituições e pessoas.

O aspecto da temporalidade do saber está relacionado à vivência do professor, ou seja, sua história de vida pessoal, escolar e sua experiência profissional construída ao longo dos anos; “a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação de rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática” (TARDIF, 2010, p. 107). É no seu fazer diário que acontecem mudanças, transformações capazes de fundamentar as

escolhas de seus próprios saberes profissionais conforme os objetivos estabelecidos durante a prática de ensino.

Em diálogo com essa ideia, pode-se atestar que o professor, num movimento dinâmico e dialógico, produz um saber-fazer singular, pois sua prática profissional se dá num processo que envolve (re)construção de saberes outros numa relação de interação com o aluno, sujeito ativo, dotado de emoções, valores e afetividade, o que influencia, modifica as (re)ações pedagógicas do professor em sala de aula.

Os modos como o professor se inscreve nas suas práticas profissionais e desenvolve saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, normas e valores, refletem os papéis identitários assumidos pelos sujeitos no processo de interação entre outros indivíduos e a instituição de ensino.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2010, p. 56-57).

O saber docente é construído e atualizado no curso do processo de subjetivação desse sujeito e, dessa forma, traços da individualidade desse profissional, juntamente com uma série de fatores e injunções sociais, históricas, culturais e políticas perpassam o seu fazer. Portanto, trata-se de um saber que carrega as marcas da experiência desse professor, de suas ações cotidianas, em cujo processo “há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes” (TARDIF, 2010, p. 69), o que não exclui, em grau maior ou menor, a produção de novos saberes por parte desse profissional.

Ainda para esse autor, o saber docente se estrutura na relação entre os saberes provenientes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O saber profissional se caracteriza pelos saberes trabalhados pelas instituições responsáveis pela formação de professores. Esse saber, marcadamente científico, é produzido por teóricos e pesquisadores das ciências da educação e muitas vezes não há por parte desses produtores uma relação direta com o universo da sala de aula.

Os saberes disciplinares dizem respeito a diversas áreas de conhecimento (matemática, história, literatura, etc.) apresentadas pelas universidades em forma de disciplinas; “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplina, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2010, p. 38).

Em relação aos saberes curriculares, aqueles que se apresentam no âmbito escolar, podemos pensá-los como os saberes materializados nos programas escolares. Esses saberes devem ser apropriados pelo professor e aplicados em sala de aula, conforme orientações de ordem teórico-metodológica provenientes da instituição de ensino em que leciona, pois “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2010, p. 38).

Já os saberes experienciais ou práticos advêm das experiências vivenciadas pelos docentes no trabalho cotidiano e por eles são validados. Esses saberes são incorporados à experiência docente (individual e coletiva) por meio do que o autor denomina *habitus* e habilidades. Sobre a prática docente, Tardif afirma que:

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias do seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2010, p. 53).

Em consonância com o autor, pode-se afirmar que é no e pelo trabalho que os saberes do professor são validados, uma vez que são (re)produzidos e (re)modelados nas diversas práticas pedagógicas empreendidas por esse profissional. Dessa forma, verifica-se que o professor desempenha o papel de produtor do seu saber-fazer e saber-ser, o que lhe confere a característica de sujeito mediador, regente do processo de ensino/aprendizagem. Para Tardif, “o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor” (2010, p. 44). Mas isso não

garante ao professor a sistematização desse saber pelos pesquisadores, pelas universidades, pois se trata de um saber individualizado, um saber-fazer que reflete diferentes papéis sociais e posições identitárias assumidos pelo sujeito no processo de interação.

Uma proposta de análise

Como dito, a identidade profissional do professor tende a ser (re) moldada no curso dos eventos interacionais dos quais participa, com os diversos sujeitos com os quais interage, no cotidiano escolar. Isso ocorre por meio da mobilização de diversos saberes postos em cena tanto pelo docente quanto pelos demais sujeitos com os quais ele interage, na(s) esfera(s) de atuação profissional.

Com base no que se afirma neste trabalho, acerca da (re)construção identitária do professor de Língua Portuguesa e os saberes por ele mobilizados, na prática docente, com a sustentação teórica de Tardif (2010), apresenta-se, a seguir, um excerto do *corpus*³ que parece ilustrar o processo de mobilização desses saberes na prática docente e a implicação desse movimento com a constituição identitária da professora informante.⁴

- (1) ((professora pede aos alunos para entrarem em sala))
- (2) **A1:** Positivo
- (3) ((pede para organizar a sala))
- (4) **P:**NÉ
- (5) **P:** Obrigada ().... muito obrigada... eu fico TÃO satisfeita quando vocês empregam tudo que a gente vem trabaLHANDo que é essa organização de sa::la... essa volta pra/pro lugar sem a gente ter que chamar atenção né? POR QUE essa prática não é feita em todas as AULAS? evita o desgaste emocional TANTo dos colegas quanto de vocês... não é verdade?
- (6) **A1:** É::
- (7) **P:** outra coisa... voltan::do a acentuação e ao uso do acordo... nós PREcisamos nos assegurar de uma () primeiro... vocês mesmos

³ As transcrições foram baseadas nas normas adotadas por CASTILHO (2000). Os sujeitos da pesquisa estão assim representados: P (professora) e A (aluno).

⁴ Além das informações acerca da professora informante, constantes na introdução deste artigo, acrescenta-se que essa profissional tem mais de vinte anos de carreira e leciona em escolas das redes estadual e particular de ensino.

disseram... coloCAvam sem saber por quê... algumas pessoas sabem/algumas pessoas sabem que era para proNÚncia... não sabe? vocês empregam tudo que a gente vem trabaLHANdo

Nesse trecho, verifica-se a tomada de posição de P como a coordenadora do grupo, apta, portanto, a tomar decisões na sala de aula, como se verifica no início do excerto, no momento em que a professora pede para que os alunos organizem a sala. Ao proceder dessa maneira, P tende a mobilizar saberes experienciais, decorrentes de sua prática pedagógica e, ao que parece, esse fazer docente é alimentado pela reação dos alunos, o que faz com que a professora, ao perceber que seu desejo é realizado, enfatize o posicionamento de quem gerencia as ações pedagógicas, junto ao grupo de estudantes. Tal comportamento discursivo se evidencia no trecho a seguir: **"obrigada ().... muito obrigada... eu fico TÃO satisfeita quando vocês empregam tudo que a gente vem trabaLHANdo que é essa organização de sa::la..."**. Note-se o efeito de sentido gerado pela repetição do agradecimento e pela escolha do adjetivo **satisfeita**, precedido pelo advérbio **tão**, pronunciado enfaticamente pela professora.

Nesse sentido, os saberes experienciais permitem ao docente verificar, ainda no momento de realização da atividade, se o objetivo da proposta está sendo atingido, pois ele deverá ser capaz de (re)criar as ações, (re)direcionar a atividade para que possa satisfazer o propósito didático-pedagógico da aula. Pode-se afirmar que, no segmento (5), P transforma a proposta feita aos alunos em objeto de reflexão sobre sua prática pedagógica (saber-fazer), ao questionar os estudantes sobre a prática de organização da sala de aula (**"POR QUE essa prática não é feita em todas as AULAS?"**), arrematando com a afirmativa: **"evita o desgaste emocional TANTo dos colegas quanto de vocês"**. Além disso, é possível dizer que a expressão **"não é verdade"**, utilizada por P, ao final do trecho, traz à tona um sujeito professor que tenta mobilizar seus alunos a fim de que haja uma adesão a seu ato de linguagem, com a consequente (re)validação dos saberes experienciais mobilizados pela docente.

No exemplo em exame, no excerto 7, a docente, recorrendo aos saberes curriculares, provenientes dos programas escolares, portanto, direcionado àquilo que os alunos devem conhecer e dominar em determinada série escolar, esforça-se em conduzir os alunos de modo que eles sejam capazes de reconhecer a importância das ações realizadas naquele

momento para a sistematização do conhecimento sobre acentuação gráfica: **“você^s mesmos disseram... coloCAvam sem saber por quê”**. Esse movimento produz efeito de envolvimento do outro, de adesão ao que foi dito, de convite para refletir acerca da importância do conteúdo gramatical apresentado.

Verifica-se, ainda, no mesmo excerto, que de forma estratégica a professora projeta a imagem de aluno participativo, comprometido com o processo de ensino/aprendizagem: **“você^s empregam tudo que a gente vem trabaLHAndo”**. Em contrapartida, essa ação discursiva contribui para a construção da imagem de professor bem-sucedido no seu fazer pedagógico, pois P afirma que os alunos colocam em prática o que foi trabalhado em sala de aula.

Ainda no que se refere aos saberes mobilizados por P, na condução da aula, faz-se necessário ressaltar, com base em Tardif (2010), que os saberes docentes não se tratam de categorias estanques, uma vez que pode haver um entrecruzamento de saberes engendrados na prática pedagógica dos professores. Com base no excerto (7) isso implica dizer que a aplicação dos saberes curriculares por parte de P, no que tange à acentuação gráfica, revela um saber decorrente do estudo da Língua Portuguesa, ou seja, um saber disciplinar. Além disso, pode-se dizer que a maneira como P ativa os saberes curriculares, em sala de aula, ou seja, o saber-fazer, que a legitima a dizer o que diz aos estudantes e da maneira como o faz, trata-se de reflexo de uma prática docente, na qual o professor costuma mobilizar os saberes experienciais ou práticos decorrentes de sua profissão.

Segundo Tardif, o professor é “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. (TARDIF, 2010, p. 230). Assinala-se, então, que a prática docente coloca em cena um entrelaçamento de saberes de caráter pessoal e profissional, em que o professor se mostra sujeito do seu fazer, cujo papel é de mobilizador, de produtor de saberes que se manifestam na sua prática cotidiana em sala de aula. Na esteira desse raciocínio, ressalta-se que os modos de agir desse sujeito contribuem para a construção da sua identidade profissional.

Palavras finais

É importante salientar que a análise, aqui empreendida, não teve a pretensão de descrever nem explicar toda a complexidade dos posicionamentos identitários assumidos por P, no curso da interação, tendo em vista a maneira como a informante mobiliza os diversos saberes docentes, em sua prática pedagógica, uma vez que os dados analisados se tratam de um recorte de um evento discursivo, parte de um conjunto de dados, a partir do qual foi empreendida uma pesquisa. Por esse motivo, recomenda-se que sejam vistos como mera ilustração de modos a partir dos quais se dá a mobilização de diversos saberes por parte de uma professora de Língua Portuguesa e a implicação desse movimento com os mecanismos que atuam na constituição identitária desse sujeito.

Constata-se, neste trabalho, que o saber docente não se apresenta em um modelo ideal que sirva de artefato para a construção da prática profissional, pois ele é único, particular, produzido por cada indivíduo. Isso porque o professor constrói o seu saber-fazer pelo modo como se relaciona com esses saberes no seu dia a dia, influenciado pelas circunstâncias reais de trabalho nas quais realiza o ofício de docente.

Na linha desse raciocínio, pode-se dizer que a identidade profissional é construída, modificada e/ou negociada no curso da interação, o que lhe garante a característica de não fixa, estável, mas em constante movimento.

Anexo

Transcrição de uma aula de Língua Portuguesa

((professora pede aos alunos para entrarem em sala))

A1: Positivo

((pede para organizar a sala))

P: NÉ

P: Obrigada ().... muito obrigada... eu fico TÃO satisfeita quando vocês empregam tudo que a gente vem trabaLHANDo que é essa organização de sa::la... essa volta pra/pro lugar sem a gente ter que chamar atenção né? POR QUE essa prática não é feita em todas as AULAS? Evita o desgaste emocional TANTo dos colegas quanto de vocês... não é verdade?

A1: É::

P: Outra coisa... voltan::do a acentuação e ao uso do acordo... nós PREcisamos nos assegurar de uma () primeiro... vocês mesmos disseram... coloCAvam sem saber por

quê... algumas pessoas sabem/algumas pessoas sabem que era para proNÚncia... não sabe?

A2: Sim

P: Pronúncia de quê mesmo? Como chama aquele:: pedacinho lá?

((aluno responde baixo))

A2: Raiz.

P: Não... não era raiz não/ não era raiz não... como chama aquele pedacinho lá:: é:: onde é colocado acento.

A3: Ditongo.

P: Não... era/era para evidenciar um ditongo... aí em concordo com ocê... mas não chamava só ditongo era para fazer uma diferença entre o::... né? o u e o:: i para não se tornarem um?

A2: QÜI

P: não ((vozes)) pra não ter um qui o "qui" é o quê?

A2: "K" "i"

P: Não... "q" "i"... o que é um "qui" som "qui"... qual a classificação do "qui" sozinho... do quiabo ((risos))

P: O qui do ()

A: Hiato

P: hiato... muito bem... aGOra ficou na nossa responsabilidade saber que continua sendo ditongo... E que:: na verDAde... o som continuamos a pronunciá-lo ago:ra... saibam vocês de uma coisa... outro dia tava assistindo às entrevistas... NEM o pessoal da Academia Brasileira de Letras está é:: TOtalmente assegurados () vocês notaram? Ouviram as entrevistas?

A: Não

P: NÃO? Outro dia um... seNHOR de oitenta () da Academia Brasileira de Letras falô:: olha... eu quero ainda permiSSÃO para o u::so de algumas coisas... agora eu gostaria de lembrar-lhes que:: as paroxítonas... com ditongos aBERtos... perde::ram... as paroxítonas com base em ditongos aBERtos () tônicas em ditongos abertos...perderam... né? aquele acento no ditongo aberto... porém as outras paroxítonas continuam acentuadas tá? Tem gente que tá desprezando acento ne TU:do... e:: AS:: oxítonas... continuam acentuadas em ditongos abertos herói é acentuado também ... então tem gente colocando os heróis sem acento e:: né? a coisa fica.

A: Feia

P: A gente/olha aqui eu acredito que valeu a pena pelo fato de:: todo mundo tá cuidando um pouco mais de/PENsar:: no assunto... nem que seja pra confrontar pra mostrar que sabe mais um pouco do que o outro... nu é? (não tem esse discurso?) Pois é.Bom... nós vamos é::é:: fazer uma inversão... o que que vocês acham de vocês:: comecem a falar um pouquinho das cartas de "Tem carta pra mim?"((livro de literatura lido pelos alunos)... vocês mostrarem um pouco daquilo que vocês... colocaram nas cartas.

A3: Professora

P: Sim

A3: Posso perguntar?

P: Pergunta

A3: Posso ir:: na sala de Matilde é que deixei uma carta lá.

P: Ah... deixou? Aí você faz um favor também pra mim... você vá::... peça licença... entre na sala dos professores... pegue minha::... é:: garrafinha mágica/meu caneco mágico de água lá e coloca um pouco de água que minha garganta tá seca (vai) pode ir lá... meu escaninho é

um que fica com a porta aberta... tá? pra entrar todas as coisas lá dentro que são... possíveis...

quem vai falar em? sobre as:: CARTAS... né? do livro "Tem carta pra mim" que a gente tá trabalhando... em Luciene?

((vozes))

P: Com esse portfólio chique aí.

A4: ()

P: Então vem cá pra frente né Luciene?

((alunos reclamam))

A5: (Nossa) professora.. ai você quebra a bicicleta.

P: Paula... eu disse assim... é obrigatório? falei? eu convidei()... então vamos todos observar agora Raís? () com o nosso lorão de cabelo cortado... então Luciene vai falar um pouquinho do/do porquê... né?

A4: A gente fez um baú de cartas.

P: Ah:: pra representar o que Luciene?

A4: As cartas que a gente fez porque assim... CARTAS eu acho que é um tesouro porque assim...muita gente não/hoje são/são poucas as pessoas que utilizam esse meio e eu acho assim... eu sou apaixonada por carta eu acho uma coisa assim... maravilha::sa .

P: Mesmo com o advento do e-amil?

A4: Mesmo assim.

P: Também concordo.

A1: O orkut e MSN rola solto.

P: Porém né... João? são coisas que vão e que vêm né? que chega um tempo que a gente tem que fazer um limpeza LÁ:: no fundo do baú... né?

A4: É... a gente fez as cartas em forma de pergaminho.

P: Ah::

A1: Oh... que chique.

P: Que que vocês entenderam disso em gente? fazer cartas em forma de pergaminho... lembra o quê?

A4: An::tigo

P: Coisas antigas... que mais? qual palavra que lembra antigo?

A6: Lembranças.

A1: Segredos.

P: Lembran-ças... segredos... que mais?

((vozes))

P: Tem uma palavrinha boa pra falar aqui.

((aluno fala um palavra))

P:É... mas igual a lembrança... quem lembra? uma palavrinha que nós usamos mu::ito ano passado num livro que a gente trabalhou...

A7: Qual livro professora?

P: No livro o () ou um deles que nós trabalhamos ano passado que falava de coisas antigas... começa com re quem lembra?

A8: Começa com o quê?

P: Com re

A1: Re::

P: Re-COR

A: Dações

[
P: Dações... retrospectiva também ()... recordações... é.

[
A1: Retrospectiva

P: Né? eu já falei .

((risos))

P: Então vamos lá ((vozes/risos))... então vamos lá... sua primeira carta foi pra quem?

A4: Foi assim... eu escrevi.

((aluno pede pra ir ao banheiro))

((inaudível))

P: Então vamos lá né?

((aluna faz a leitura da carta que escreveu para um amor))

((comentário do colega))

P: Aqui é:: essa carta teve mais um toque SEU do que de Roberto?

A4: Foi... a gente dividiu assim..

P: E o que que foi de Roberto?

A4: De Roberto foi:: ((aluno mostra a carta))

P: Então deixa ele/deixa Roberto apresentar uma das deles.

A: É:: eu::/eu fiz nu/numa folha de caderno porque a impressora lá de casa/ela::.

P: Deu pau.

A9: Eu fiz sobre:: (os pais)

((aluno faz leitura da carta que escreveu para os pais))

P: E quem escreveu para o presidente?

A10: Fui eu... nó... a minha do presidente eu ().

((vozes))

A10: A minha do presidente foi a minha avó que fez.

P: Você conversou com ela? Então nós vamos querer que você conte.

A1: Com quem que você conversou?

P: Com a vó dela .

A1: Com a vó dela?

P: É:: e aí você vai conhecer um pouquinho.

A1: Quem que é a avó dela?

P: A vó dela é uma senhora que já passou por mu::itas histórias... se Carla quiser falar um pouquinho.

((risos))

P: Vale a pena Carla... vale a pena... né?

A1: Fale da sua avó ((risos))

P: Então vamos lá.

A4: A:: do presidente fui eu que fiz não ficou boa não porque::né?

((aluna faz a leitura))

((aluno começa a ler outra carta))

P: Ah essa é pra Deus.

((aluno continua a leitura depois de ser interrompido))

A4: A minha carta é pro amigo.

((aluna lê outra carta))

((colega comenta sobre um ítem da carta lida)

P: Que que vocês perceberam de uma/ que que cês perceberam de um carta para outra?

A11: Diferente.

P: Uma pessoa de cada vez....o que que é diferente Wendell?

((alunos comentam))

P: O tipo de linguagem... que mais?

A11: Diferentes formas de tratamento.

P: Diferentes formas de tra-ta-men-to... fala.... fala.

A12: Eu não ai falar nada não.

P: Ah... pensei que você queria falar alguma coisa... então... quem vai agora?

A1: Deixa André que já tá ()

P: Então vem André... André e quem?

A13: Esse João fala demais gente.

P: Você percebeu isso já... Andre.

((vozes))

P: André e quem?

A13: Só eu professora.

P: Você fez sozinho?

A13: Foi

P: Que dó.

A5: Nossa véio

P: Que que você percebeu André?

P: Fabrício faz favor de prestar atenção...

A13: Pode fechar aqui pode?

P: O que você percebeu quando você estava escrevendo as cartas André?

A13: Ah professora... percebi () dependendo de quem a gente vai falar tem um pouco de mais de dificuldade tipo se uma pessoa que você já tem mais intimidade tipo pra:: escrever prum amigo distante se é uma pessoa que você já conhece a mais tempo... fica mais fácil de escrever... tipo... cê/cê vai escrever pro/pro presidente você começa a pensar um pouco mais no que você vai falar:: na sua escrita se você vai escrever certinho pra:: é:: depende muito da pessoa pra quem você escreve .

P: Beleza... então manda ficha... faça a sua leitura.

((vozes))

P: Mostra primeiro como ocê (as suas cartas aí) os envelOpes André.

A13: Eu mesmo fiz com papel e coloquei coisas que me lembram do/do conteúdo da carta e das pessoas pra quem escrevi.

P: Então quer dizer que... até o envelope já é:: bastante significativo...né?

A8: Personalizado

P: Per-so-na-lizado... que mais que a gente pode chamar isso? Quando a gente associ::a... aquilo que a gente escreve a/a imagem... a gente tá fazendo o quê?

A: ()

P: Que/que eu/quando.

A5: Associação

P: Pois é mas como chama essa associação?

((vozes))

P: IN/ inter-tex-tualização... que mais? Caracterização... pode falar ((vozes/risos)) não precisa ficar () não.

A14: Linguagem não verbal.

P: Linguagem não verbal... vão bora André... leitura.

((aluno faz leitura das cartas))

P: Nó que lindo... muito bom... a gente aplaude todo mundo no final gente... pra fazer um... né? um aplauso bem caloroso né? essa segunda é a Deus?

((aluno lê a carta para Deus))

P: Muito lindo.

A1: Amém ((tom irônico))

P: Amém mesmo né? e amém com louvor né João? Sem zombar né? ((aluno fica resmungando)) porque... você notou citações da palavra... você notou?... pois é... essa pra quem André?

A13: Pro presidente.

P: Pro presidente? Vocês estão esquecendo de fazer a saudação e a::

A13: eu coloquei a data

P: Pois é... então vamo lá André.

((aluno lê a carta para o presidente))

((vozes))

P: ((professora muda de lugar)) vou ficar aqui porque daqui eu ouço melhor.

((aluno pede para beber água enquanto os outros se organizam para a apresentação))

((aluno lê a carta para o amigo))

P: "Espero te vê"? ((professora repete uma parte da carta que o aluno leu))

A1: Nó que legal

P: E essa é pra quem?

A13: Essa não precisa não né... professora?

((aluno comenta que não quer ler a carta para um amor))

P: Essa é a que mais me:: assim interessa... né? pra aprender... eu tô aprendendo com cês.. ué... né?... de repente (nosso repertório de amor) existe uma pesso::a e você não citou né? obviamente... né?

((aluno lê carta para um amor))

P: Muito bom... André me parece assim... aquelas pessoas que já estão observando a pessoa há muito tempo né? estão querendo chegar mas ().

A15: Essa é de que? Ao Deus... né?

((risos))

((vozes))

P: Vai Carla... Carla e quem? Edna?... Edna e Carla?

((vozes))

((alunas se organizam para apresentação))

((risos))

P: Como é que foi::: o trabalho?

[

A10: Ah... tipo... a gente dividi::u... três... dois.

A16: A gente foi lá na casa dela fizemos do presidente e depois separamos ()

P: E aí? antes de falar do presidente vocês foram para casa da sua AVÓ? Como é que foi o caso da sua avó.

A10: Ela... fui na casa dela... e aí falei que tinha que fazer uma carta assim... falando

P: Como é que surgiu o assunto?

[

A10: Eu falei ... ela só fala dele.

((risos))

P: Ela gosta? Por que será que sua avó gosta TANTo do/do presidente?

A10: "Ela só fala dele" ((colega repete a fala da aluna))

((risos))

P: Sua avó foi casada com quem?

A10: Waldemar

P: Waldemar das Dores foi quem? Antes de ser prefeito... antes de ser político... quem é/era senhor Waldemar das Dores?

A1: Tio de () ((tom de brincadeira))

((risos))

P: Não... era um sindicalista... né? sou avó te contou isso? era um sindicalista... é:: parece uma coisa assim coincidente né? Luis Inácio Lula da Silva também foi o quê? sindicalista... então a ligação da vó de Carla/da Carla é uma ligação com a história... né? Principalmente com a história do nosso município... a vó de Carla...é/passou pelo processo da Ditadura Militar:: né? passou pelo processo da Ditadura Militar... TE::ve naquele TEMPO né? bastante sofrimento dentro do processo porque eles não/não tinham senão u::ma:: simpatia pelo sindicato o avô dela era sindicalista () na época com pessoas que passaram pelos processos né? de perseguição... do AI5 né? então é/é:: isso deve significar assim... bastante honra pra ela...né uma neta que tá já:: pensando é/é em questões... mesmo que Carla diga que ela não gosta de poLítica.

((vozes))

P: Pois é Carla... mas TOdo mundo/ todo mundo

((vozes))

A10: Eu/eu/eu ((vozes)) eu gosto mas não quero continuar essa

A1: Essa linhagem...essa linhagem ((colega completa a fala da aluna))

P: Você não gostaria de/de/de ser uma/uma pessoa () mas se por exemplo num momento lá... né? quando chegar a sua vez a vez de ((cita nome dos familiares)) de todos que estão mais ou menos dentro da família...se por acaso chegar o momento e/e eles disserem assim... ô Carla quem tem o melhor perfil é você... cumé que você vai fazer?

A1: Vai ignorar. ((colega responde pela amiga))

((vozes))

A10: Não... ignorar não.

P: Não vai ignorar tá vendo?

A10: Ai eu vô.

P: Ai::: ocê muda o com/modo de pensar

((vozes))

P: Com certeza... ocês notaram? Por que que ela não tá ignorando?

A1: Porque tá no sangue

P: Muito bem... é famí::lia... que mais que tem? tem todo um aprendiza::do... num é? hoje política pra E::les... não é meramente uma questão... mas é um aprendiza::do... uma tradição::né? tem todo um processo... então é interessante... vamo lá vê? Então a carta () Como é que chama mesmo sua vó?

A10: Dona ()

P: Dona () ou melhor tem apelido de dona LoLo... então vamo lá... e é a matriarca ... né? a matriARca... chama matriAR::ca... essa senhora que tem esse perfil.

((aluna lê a carta ao presidente))

P: Você acha que você chamô/cê acha que você puxô saco? Ah... num acho não... eu acho que você foi:: reaLISta porque na verdade mesmo que ele não esteja fazendo miLAgre... ele

está () ((vozes)) ele está se colocando na Mídia ele está () é claro que a oposição sempre vai criticá-lo.

A13: Lula vai salvar o Brasil da (ALCA)

P: Vamo adiante... Renata... Renata... essa é pra quem?

((vozes))

A16: Carta aos pais... essa carta aqui num é::: num fui eu que escrevi não... a colega minha que me contou e eu escrevi.

P: Ótimo.

((aluna lê cartas aos pais))

P: Muito bom.

((risos))

((aluna não consegue tirar a carta que colocou dentro de uma garrafa de refrigerante))

((vozes))

A11: Leandro enfiou a mão toda lá.((aluno fala brincando com o colega))

P: É por isso que tem horas que é bom se pequeno.

((vozes))

((aluna lê carta ao amigo de infância))

((aluna vai ler a carta ao namorado e justifique que é do namorado da amiga))

((risos))

((gozações))

((aluna lê a carta à Deus))

Ocorrências

Sinais

Incompreensão de palavras ou segmentos

()

Hipótese do que se ouviu

(hipótese)

Truncamento

/

Entonação enfática

maiúsculas

Comentários descritivos

((minúscula))

Alongamento de vogal ou consoantes

:: ou :::

Silabação

-

Qualquer pausa

...

Superposição, simultaneidade de vozes

[

Observações: "P" representa a fala da professora; "A" indica intervenção de aluno, sendo que o número na frente de cada "A" representa um determinado aluno; "AT" indica que vários alunos falam ao mesmo tempo. Os nomes dos alunos foram substituídos por pseudônimos com o objetivo de preservá-los. Na transcrição foi apresentada apenas a primeira letra do pseudônimo do aluno.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Subjetividade e processos de (re)construção identitária em escrita de memoriais**. (2010) inédito. Disponível em < <http://www.ich.pucminas.br/posletras/20.pdf>.> Acesso em março de 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

¹ **Andréia MOREIRA, Prof. Ms.**
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)
deiagm2007@gmail.com

² **Herminia SILVEIRA, Prof. Ms.**
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
hemartinslima@yahoo.com.br