

PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO:

Considerações sobre letramento, formação e identidade do professor de língua materna

Silvio Nunes da Silva Júnior*

Eliane Bezerra da Silva**

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPEAL – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. Objetiva refletir sobre o ensino de produção textual em língua portuguesa como língua materna através de pontos importantes como a constituição do letramento do professor para/na prática da produção textual, a formação docente e a identidade profissional adquirida pelo professor no decorrer de seu trajeto em sala de aula. Assim, denominamos a narrativa autobiográfica como *corpus* da pesquisa, utilizando, para a análise, o método interpretativista da pesquisa qualitativa, dividindo-a em dois tópicos: a carga horária da disciplina de língua portuguesa e o planejamento educacional, atrelando essas noções à produção textual em sala de aula e as possíveis implicações desses aspectos para a obtenção de resultados positivos e negativos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, as principais constatações giram em torno de uma crise na identidade dos docentes colaboradores, por alguns pontos que levam o professor a deixar de lado a busca por qualificação necessária para a constituição de olhares contemporâneos para a produção textual de seus alunos, o que dificulta o processo de letramento, sejam eles: a desvalorização profissional, as relações interpessoais e a falta de planejamento educacional para abranger os conteúdos necessários na curta carga horária da disciplina.

Palavras – chave: Produção Textual. Língua Portuguesa. NarrativaAutobiográfica.

ABSTRACT

The present work was supported by FAPEAL – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Foundation of Support to Research of the State of Alagoas). It aims to reflect about the teaching of text production in Portuguese as mother language through important points such as the constitution of literacy of the teacher to/in the practice of text production, the teaching formation and the professional identity acquired by the professor during its path in classroom. Thus, we denominate the autobiographical narrative as corpus of the research, utilizing, for analysis, the interpretative method of the qualitative research, dividing it in two topics: the workload of the Portuguese subject and the educational planning, tying these notions to the text production in classroom and the possible implications of these aspects for acquiring positive

* Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e Bolsista PIBIC/FAPEAL. Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil. E-mail: junnyornunes@hotmail.com

** Mestre em Letras pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas e Orientadora do PIBIC/FAPEAL. Arapiraca, Alagoas, Brasil. E-mail: linebarros21@gmail.com

and negative results in the teaching and learning process. This way, the main observations are about an identity crisis of the collaborative teachers, by some points that take the professor to leave behind the search for required qualification to constitute a contemporary look for the text production of its students, what hampers the literacy process, being them: the professional devaluation, the interpersonal relations and the lack of educational planning to contemplate the necessary contents in the short workload of this subject.

Keywords: Text Production. Portuguese language. Autobiographical narrative.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a exigência curricular sobre a produção de textos em língua materna (doravante LM) é explícita em qualquer nível de ensino. As principais correntes teóricas que norteiam o ensino LM desde o seu histórico até a contemporaneidade explicam que a prática da produção textual faz-se de extrema importância na formação dos alunos, uma vez que são, antes de tudo, cidadãos sociais.

De acordo com Geraldi (1984), uma das principais causas para esses impactos foi, sem dúvidas, a democratização do ensino através de uma política educacional, de modo que alunos com diferentes letramentos¹ começaram a conviver e dividir concepções variadas sobre os diversos meios em que se inserem como seres sociais. Outro aspecto que merece destaque é a demasiada abrangência dos gêneros textuais na sociedade, onde todos os textos apresentados diversificadamente no cotidiano se transformaram em gêneros pertinentes para o trabalho em LM em sala de aula.

Esses reverendos sociais foram de extrema importância para o estabelecimento de um ensino democrático e capaz de acatar os mais diversos públicos de discentes, porém, segundo Guedes (2006), desde quando foi estabelecida uma norma padrão na língua portuguesa brasileira, um ponto inquietante veio chamando a atenção de pesquisadores há aproximadamente 12 anos: a formação do professor de LM.

Discutir os parâmetros que regem a formação inicial e continuada, aqui, seria fácil, mas, o verdadeiro sentido empregado nessa discussão é a chamada crise de identidade do professor de LM (GUEDES, 2006). A crise, então, se deu pela maneira com que os professores tiveram que passar por diversas transformações de currículo, métodos e táticas para a prática docente,

¹ “Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento, é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento).” (SOARES, 1998, p.24).

através de temáticas diferentes como: Que língua devemos ensinar? O que seria ensinar a LM sem a prática polêmica do preconceito linguístico?

Visamos, para tanto, investigar as concepções do principal sujeito que facilita e norteia a construção da aprendizagem – o professor. Nesse sentido, optou-se pela pesquisa narrativa/interpretativista de cunho qualitativo. Analisamos uma narrativa autobiográfica de uma professora de LM atuante numa escola pública de esfera municipal, a qual desenvolveu a sua narrativa partindo dos seguintes pontos que definem essa investigação na pesquisa semi-estrutural (OLIVEIRA, 2010) da linguística aplicada (doravante LA), enfatizando, prioritariamente, o ensino da produção textual na educação básica.

Tomaremos como base de análise dois pontos que consideramos importante para refletir a temática pretendida, pois, acreditamos que a possível ineficácia da produção textual em língua materna na sala de aula não deve ser voltada exclusivamente à formação do professor, mas, também, por causas como: a carga horária da disciplina de língua portuguesa e o planejamento educacional.

Constatou-se, na análise dos dados, que a carga horária da disciplina de língua portuguesa não propicia espaço para o professor de LM desenvolver os três pilares principais desse ensino: gramática, literatura e produção de textos. Viu-se, também, que as propostas do livro didático direcionam uma prática docente restritamente normativa envolvendo os três pilares em um só, sendo assim: a gramática normativa.

A discussão se inicia com uma reflexão sobre as práticas de escrita e letramento no ensino de LM na educação básica, logo após explanamos os conceitos da crise da identidade docente, para então partir-se para a análise dos dados da narrativa autobiográfica, seguindo os pontos citados anteriormente.

2 PRÁTICAS DE ESCRITA E LETRAMENTO NO ENSINO DE LP

Na era letrada na qual estamos situados, diversos estudos vêm abordando questões contemporâneas acerca do ensino de LM no que tange à educação básica e superior, uma vez que a prática textual deve ser contínua e apta a novos paradigmas próprios dos níveis de estudo mais ou menos avançados.

Como se sabe, a língua é o principal meio de interação entre indivíduos. É, em suma, o modo mais viável para a comunicação humana na relação entre locutores e interlocutores e, para tanto, deve estar situada num processo de interlocução constituído principalmente pelo contexto sócio-histórico (KOCH, 2002), como também – cultural.

Visto isso, a modalidade escrita da língua, desde a sua grande abrangência nos primórdios dos estudos da linguagem, assumiu um espaço igualitário quando comparada a fala e, nesse sentido, transformou-se numa habilidade de extrema importância para que se constitua o letramento do indivíduo. Segundo Tfouni (2006, p. 21), os estudos dos letramentos.

Buscam investigar (...) as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e conseqüência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais.

A escrita, então, não se caracteriza pela principal forma de determinar o indivíduo como ‘letrado’, isto é, diversos tipos de habilidades constituem no indivíduo o status social de ‘letrado’ ou ‘iletrado’

Para Britto (2007, p. 3)

Ser letrado’ significa, acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, deste ponto de vista, se resume ao fato de o modo de produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida.

Com base no que Britto explica, vê-se que ser alfabetizado, de modo algum, caracteriza o indivíduo como letrado. Estudos como os de Cavalcante & Freitas (2008) determinam uma nova perspectiva para pensarmos em letramento, a dos níveis de letramento. Nessa perspectiva, o sujeito só pode ser letrado a partir do décimo terceiro ano de escolaridade, ou seja, somente em um dado momento da vida e da formação acadêmica os indivíduos podem desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de modo que descreve a sua própria vivência real com autonomia através de experiências já tidas anteriormente (CAVALCANTI & FREITAS, 2008, p. 99).

Dessa maneira, observa-se que a escrita tomou um patamar altamente elevado nos novos estu-

dos que a sociedade delega. Escrever, atualmente, se tornou uma prática imprescindível, tanto em questões intelectuais e profissionais, como pessoais, uma vez que o indivíduo, quando aluno, precisa desenvolver em sua formação a compreensão responsiva ativa.

A responsividade ativa é vislumbrada por Zozzoli (2012) quando ancorada a uma perspectiva dialógica na concepção de língua/linguagem do Chamado Círculo de Bakhtin. O autor, para tanto, desconsidera qualquer concepção de língua como abstrata. Como filósofo da linguagem, Bakhtin (2003) acredita numa noção dialógica, afirmando que linguagem e sociedade são termos indissociáveis, ou seja, não seria possível pensar a linguagem sem reconhecer os aspectos sociais que a desenvolveram no passar dos anos. Assim, quando o usuário da linguagem considera as relações entre o eu e o outro e demonstra uma compreensão em forma de réplica, está desenvolvendo uma compreensão responsiva ativa.

Bakhtin ver que “a linguagem está submetida a forças históricas, centralizadoras, centrípetas, decorrentes dos processos de centralização sociopolítica e cultural” (ZOZZOLI, 2012, p.256), por essa questão, o autor compreende a linguagem como algo concreto, uma vez que surgiu e pode ser modificada através de relações de poder.

O ensino de LM, desse modo, situa-se numa perspectiva ainda mais abrangente, porém, nem sempre ou quase nunca os alunos conseguem sair da educação básica com habilidades suficientes para gerar respostas ativas. É tão provável que, professores de LM em pré-serviço, na graduação em Letras ainda não conseguem determinar o que se deve ou não adotar para a prática profissional. Zozzoli nos alerta essa questão através da sua própria vivência como professora universitária.

Professora, corrigir é preconceituoso?” Essa pergunta, feita de diversas maneiras e em diferentes situações por estudantes de Letras e por professores de língua portuguesa em formação, me leva a considerar que ainda há muitos questionamentos a respeito do trabalho com os conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua. (ZOZZOLI, 2015, p.40)

A correção do uso da língua em sala de aula, como destaca a autora, pode ser feita, porém, a responsividade ativa serve, nesse sentido, como um método ético (LIMA, 2007) de ‘corrigir’ o aluno sem praticar o preconceito linguístico tão mencionado em estudos atuais sobre linguagem e ensino. Antes de tudo, é necessário que o próprio professor possua uma concepção de lingua-

gem intimamente direcionada a noção dialógica, para que entenda as múltiplas manifestações de linguagem que a sociedade determina nos mais variados âmbitos de uso.

Segundo alguns estudos (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), o professor de LM, responsável pelo trabalho mais efetivo com a leitura e a escrita não pode desmerecer a variação linguística dos alunos, mas sim, necessita mostrá-los o padrão social que a norma culta possui na sociedade e, com isso, explicá-los sobre quando e onde devemos fazer o uso das nossas próprias variações adquiridas socialmente no meio de vivência.

Dadas essas considerações, percebemos que a prática de escrita em sala de aula está presa a camadas extremamente importantes para serem tomadas em pauta, de modo que um estudo contemporâneo (SANTOS, 2015) não deve se restringir a padrões antigos, mas sim, situar-se nas diversas e democráticas perspectivas contemporâneas. O professor de LM deve, sobretudo, construir um perfil crítico e capaz de formar cidadãos letrados. Nesse sentido, o ensino de LM vem sendo transformado a cada ano, década e século; isso nos leva a pensar o quanto a formação de professores precisa ser destacada, pois, com tantas transformações sociais, a formação do docente de LM pode se impor como uma crise. Uma crise de identidade!

3 A CRISE DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LM

A identidade docente corresponde a uma das variadas identidades construídas por cada pessoa, assim como a identidade cultural, profissional, religiosa, linguística e etc. Tido isso, propomos, nessa pesquisa, apresentar algumas considerações sobre a identidade docente dando enfoque a formação do professor de LM, partindo, mais precisamente, do conceito de crise.

É fato que a determinação da norma padrão da língua portuguesa gerou uma grande polêmica desde a época em que o Vereador Adamastor Fernandes, na era Vargas, mencionou um termo ‘errado’ em seu discurso político. Com isso, a formação do professor de português começou a viver uma crise de identidade que atinge alguns docentes até os dias atuais. A crise de identidade, tratada por Guedes (2006) está voltada, principalmente, a criação da norma padrão da língua portuguesa, uma vez que a educação já se encontrava apropriada do que até então era recomendado sobre as regras norteadoras da LM.

“Nessa crise da língua que foi construída para ser padrão e a única língua cabível para a escrita e para a fala pública, para o exercício do poder, está à raiz da crise de identidade do professor

de português” (GUEDES, 2006, p. 12). Nessa época, diversas inquietações foram apresentadas na tentativa de explicar o porquê de tamanhos avanços e da extensa polêmica, onde surgiram questões como: Que língua devemos ensinar?

De acordo com as determinações da norma padrão da língua, o ensino de português deveria estar extremamente pautado nessas diretrizes, isto é, as formas de uso da língua (não sendo a padrão) deveriam ser desconsideradas. Foi nesse período que se empregou o prestígio social a apenas uma variação linguística. Visto isso, observamos reflexões como as de Bortoni-Ricardo em *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula* que, sobretudo, afirma a existência de uma “pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos (...) atenta às diferenças entre a cultura que eles representavam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (2004, p. 38).

Partindo das duas últimas assinalações, vimos que dois pontos convergem totalmente. Ora se uma norma padrão deve ser acatada, sem abrir espaço para nenhuma variação linguística, como é que o professor irá conscientizar os educandos sobre a existência de variações que, em suma, não estão erradas perante a linguística?

Possenti (2015), enquanto entrevistado sobre o ensino gramatical na escola, afirma que este ensino serve como um “um divisor de águas entre as diversas posições em relação ao ensino de língua na escola”. Assim, o autor nos faz refletir sobre a antiga e atual cobrança do estudo gramatical padrão nas escolas, fazendo uma divisão entre escola e sociedade.

Nos PCNs, existe, necessariamente, o afastamento de concepções entre língua e linguagem. Sendo a linguagem

[...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade nos distintos momentos de sua história... /.../ pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações (BRASIL, 1998, p. 20).

Ao tratar de linguagem, os PCNs consideram que a aprendizagem de línguas se atrela ao meio social em a práticas sociais interativas que aproximam professor – aluno – comunidade – família. Essas práticas estão relacionadas a contextos interpessoais, ou seja, de modo que a

vivência e o conhecimento de mundo sejam considerados para constituir habilidades críticas e reflexivas nos alunos.

A língua, no documento, é

[...] um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesma (*ibidem*).

Como foi destacado, devem ser ressaltados os aspectos orais da língua em uso, ou seja, ambas as modalidades de linguagem são importantes para ensinar e aprender a língua materna na sala de aula. Desse modo, o ensino de português não deve preparar o aluno somente para escrever e ler as palavras, mas, também, para saber contextualizá-las e empregá-las na oralidade e na escrita. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa foram elaborados considerando a expansão dos estudos linguísticos, tornando-o um documento democratizado e pertinente para o uso no ensino público e privado do Brasil.

Dadas essas considerações voltamos a refletir os motivos que, atualmente, permeiam a crise de identidade do professor de português no Brasil. Podemos constatar que uma das faltas que ocasionam a crise está voltada a carência no conhecimento das diretrizes apresentadas nos PCNs ou a maneira de esquecer-las através de julgamentos próprios das elites pedagógicas. Observamos, também, que a profissão docente necessita de outros olhares para o que tange à formação continuada e o aperfeiçoamento profissional, na tentativa de suprir as carências que constituem essa crise, uma vez que a docência, como qualquer outra prática profissional, precisa ser atualizada e adaptada às questões contemporâneas da sociedade, preparando o professor para o trabalho com as múltiplas linguagens, as práticas sociais, as tecnologias e a aquisição dos letramentos.

Na atualidade, o professor de LM é, portanto, levado a construir a sua própria identidade profissional, isto é, a sua formação que, na maioria das vezes, se apresenta em seu viés continuado. O profissional docente, então, compõe uma formação sólida que, devido à grande mudança tida nas perspectivas de ensino, acaba sofrendo mudanças drásticas no que tange as tendências pedagógicas e as principais reflexões sobre currículo e planejamento didático.

A seguir, partimos para uma reflexão, em suma, com mais fiabilidade. Analisamos, assim, uma narrativa autobiográfica de uma professora de LM atuante numa escola pública municipal. O principal intuito da pesquisa será a construção da identidade profissional docente através da narrativa autobiográfica, nos pontos já apresentados anteriormente.

4 NORTEAMENTO DA ANÁLISE

Entendemos que a autobiografia é uma narração feita por pessoas e/ou comunidades acerca de experiências, atitudes e diversos objetivos alcançados e estimados pelo (s) narrador (es) (SERRANO, 1994). A narrativa autobiográfica analisada aqui foi elaborada por uma professora de LM atuante numa escola de esfera pública municipal em um município do estado de Alagoas que, por questões de ética na pesquisa científica, será aqui chamada de Gabriela. Diante da pesquisa qualitativa semi-estruturada (OLIVEIRA, 2010), apresentamos alguns pontos que, em suma, nortearam a estrutura da narrativa, assim como: a carga horária da disciplina e as possibilidades de planejamento educacional.

5 A CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA DE LM

Através de divulgações nos meios de comunicação, ouvimos, geralmente, algumas campanhas que visam sensibilizar a população e, principalmente, os que fazem a educação, para o aumento da carga horária da disciplina de LM na educação básica. Essa questão parte de alguns dimensionamentos.

No estado de São Paulo, uma grande mobilização de professores e especialistas em educação ocasionou no aumento da carga horária da disciplina de LM. A vitória se deu através de diversas análises realizadas nos documentos norteadores do ensino, apontando as inúmeras responsabilidades da prática do ensino de LM.

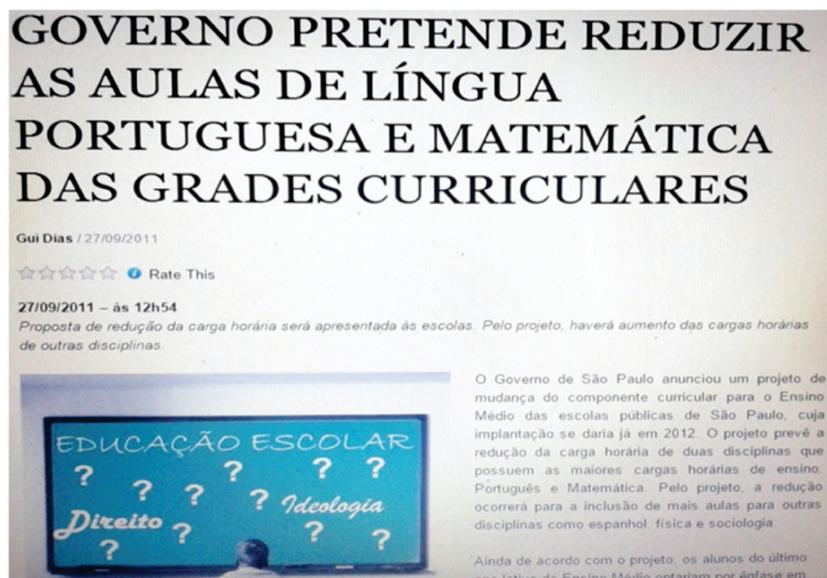
A extrema exigência presente no currículo de LM na educação básica foi um dos principais pontos que levaram o governo paulista a aprovar o aumento da carga horária. Gabriela nos relata a problemática da carga horária no ensino de LM, uma vez que, em seu estado, a carga horária continua a mesma.

Atualmente me sinto perdida ao me deparar com tamanhas exigências no currículo de língua portuguesa no Brasil, principalmente no ensino público. Sinceramente, tenho que fazer mágica. As vezes me sinto mal por não possibilitar o contato dos meus alunos com a gramática, a literatura e a produção textual. A carga horária é a maior, mas, necessita ser maior ainda.

Observamos, perante o que descreve Gabriela, que a cobrança por parte da coordenação pedagógica é tida essencialmente sob o professor, ou seja, o profissional quem deve apropriar-se do pouco tempo que lhe é proporcionado.

Não só a língua portuguesa é pauta de diversos manifestos envolvendo professores e especialistas em educação; áreas como a matemática também adentram com um espaço que, positivamente, se tornou importante para a luta pela maior carga horária. Em 2011, sites da internet alertaram uma possível atitude do Ministério da Educação, assim sendo, a redução da carga horária da língua portuguesa e da matemática. Foi um grande susto para os profissionais que, realmente, entendem as necessidades da educação brasileira.

Figura 1



Fonte: <https://igordiasblog.wordpress.com>

Com essa notícia alarmante, os representantes da educação de alguns estados foram levados por uma geral tomada de consciência. Ora, se os outros componentes curriculares mereciam um maior número de aulas, por que o ensino de língua portuguesa e matemática precisavam ser afetados?

Nesse sentido, em 2012, além do governo paulista, como já foi citado, o estado do Paraná anuncia mudanças na grande curricular do ensino fundamental II, aumentando em 1 hora aula a carga horária de língua portuguesa e matemática.

Gabriela assinala que:

Para ser professor, nos dias de hoje, precisamos nascer com o dom, o dom de ensinar, de nunca abrir mão dos nossos alunos. Mas isso está difícil, ensinar língua portuguesa só no que rege a gramática seria fácil, porém a exigência é muito maior. Fico feliz que alguns estados tenham conseguido o aumento da carga horária. Acho que essa decisão deveria ser geral.

Diante das considerações de Gabriela, a mudança principal deveria surgir dos documentos norteadores da educação nacional. Quando ela nos remete ao dom de ser professor, diversas maneiras de pensar educação se cruzam, desde a de Gabriela, como a ideologia do dom citada por Magda Soares, onde as oportunidades são dadas, cabendo a cada um aproveitar da sua maneira particular (SOARES, 2001).

Observa-se, portanto, que muito se tem a pensar sobre educação, cabe a nós refletirmos como e por onde começar. O professor de LM é um facilitador de aprendizagem que, em suma, deve seguir o ritmo acelerado que a sociedade delega para a educação, mas, infelizmente, o social e o educacional não vêm caminhando juntos quando se trata da valorização profissional e apoio ao trabalho docente.

6 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

De acordo com os PCN's.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

Planejar, atualmente, se tornou um ato artístico que, sobretudo, norteia o trabalho do professor e o percurso de aprendizagem dos alunos em geral. Na narrativa de Gabriela:

O planejamento semanal serve como um grande auxílio para o meu trabalho. Nele eu posso expor todas as atividades dadas em sala aula, pois sem ele me vejo sem possibilidade de ministrar aulas e planejar ao mesmo tempo.

A falta de planejamento educacional ocasiona na chamada 'falta de domínio' em sala de aula, que ouvimos corriqueiramente. Os discursos que emergem a escola são diversos, desde o que "Esse professor sabe deter os alunos em sala" ou "Com aquele professor os alunos não se comportam".

É fato que a presença desses discursos é tida por diversas maneiras como a relação interpessoal entre professor e os outros componentes da comunidade escolar, mas, o que queremos abordar é a falta de planejamento como causa arrasadora do trabalho do professor. Gabriela nos alerta que:

Certa vez não tive tempo de planejar a aula da segunda-feira onde atuaria no ensino fundamental. Já havia acabado o assunto anterior e, sinceramente, fiquei sem saber como e por onde começar o próximo conteúdo, aquilo me inquietava bastante pois os alunos não paravam e eu não sabia o que fazer.

Para Luckesi (s/a, p. 115)

O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. É uma “atividade-meio”, que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, e, portanto, orientada por um fim. O ato de planejar se assenta em opções filosófico-políticas; são elas que estabelecem os fins de uma determinada ação. E esses fins podem ocupar um lugar tanto no nível macro como no nível micro da sociedade.

A atividade de planejar, como bem nos explica o estudioso em educação, deve se enquadrar abundantemente no meio em que os alunos se inserem, considerando que a escola deve se apropriar as necessidades dos alunos, o que seria chamado de inclusão social. Nesse sentido, observa-se que a prática do planejamento poupa o professor no concernente a variados momentos em sala de aula que comprometem a sua prática, serve como uma maneira de organização. Assim, como focamos, nessa pesquisa, no ensino da produção textual, vê-se que a postura de “professor pesquisador” e a prática de planejamento podem facilitar, em grande escala, um aprimoramento na prática de escrita dos alunos, facilitando o processo de letramento e implicando na identidade profissional docente em língua portuguesa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que tentamos expor algumas considerações sobre a crise de identidade do professor de LM por meio de reflexões sobre o ensino de LM e o letramento em sala de aula, foi possível perceber o quanto as práticas essenciais influenciam na qualidade do trabalho docente e no impacto que as perspectivas sociais têm na formação e na possível crise de identidade do professor de LM. As reflexões contidas no decorrer deste trabalho possibilitaram apontar as seguintes considerações finais:

Tendo em vista a enorme expansão que os estudos dos letramentos tomaram na educação, o ensino de LM nos dias atuais exige dos docentes um caráter investigativo e, em suma, heterogêneo, uma vez que precisa situar-se numa contínua mudança.

Vê-se que a carga horária da disciplina de LM, infelizmente, encontra-se numa precariedade no que tange ao currículo de alguns estados, como o da docente que colaborou com a pesquisa, enfatizando também a influência do planejamento educacional para o desenvolvimento da aula e o aproveitamento da curta carga horária disposta aos docentes.

Por fim, percebe-se que a crise de identidade do professor de LM é ocasionada por diversos pontos como a desvalorização salarial, a ausência da formação continuada e, como podemos ver, a pouca carga horária que há em alguns estados. Observa-se que para que esses pontos sejam sancionados necessita-se de uma tomada de consciência de toda a comunidade escolar e das principais autoridades na educação municipal, estadual e federal, para que os olhares mais atentos das maiores hierarquias da educação brasileira possam influenciar o professor a buscar qualificação necessária para a adoção de uma concepção de linguagem dialógica, implicando positivamente em sua identidade, facilitando, desse modo, uma maior precaução para o desenvolvimento positivo do processo de letramento dos alunos.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. In: CORREIA, D. A; SALEH, P. B. O. (org), **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima Queiroz (orgs), **O ensino da língua portuguesa nas séries iniciais**: eventos e práticas de letramento. Maceió, EDUFAL, 2008.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua devemos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Rita de Cássia Souto Maior Siqueira. **Argumentação, ética e emancipação em sala de aula: uma pesquisa ação**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Alagoas, 2007, 89p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf> Acesso em 13. Fev. 2016.

OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, nº 4, jan./jun. 2010, p. 22-27.

POSSENTI, Sírio. **Um programa mínimo**. 2015. Disponível em <<http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/palavreado/um-programa-minimo>> Acesso em 19. Fev. 2016.

SANTOS, L. F. Letramento acadêmico de alunos de Letras: construindo possibilidades de atitudes ativas e táticas. **Revista Matruga**, v. 22, p. 125-143, 2015.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes: II. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla, 1994.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Afiliada, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 7, p. 253-269, 2012.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas. **Revista Leia Escola**, v. 14, p. 40-50, 2015.