LETRAMENTOS ACADÊMICOS E IDENTIDADES DOCENTES EM UM CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS[1]

ACADEMIC LITERACIES AND TEACHER IDENTITIES IN A MASTER'S COURSE IN LANGUAGE TEACHING

Roberta Gleyciângela Souza Lopes[2]

RESUMO: Neste artigo, proponho uma análise das mudanças no letramento acadêmico e as suas implicações no perfil identitário de professores(as) em formação, fundamentando-me nos estudos sociais do Letramento (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012) e nos estudos críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 2001;2003). Para tanto, tomo por base dados qualitativos coletados entre professores(as) da educação básica inscritos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Os dados apontam que, após a inserção em práticas de letramento do mestrado profissional, ampliam-se as identidades docentes, com novas possibilidades de atuação.

PALAVRAS CHAVE: letramentos acadêmicos; mudança discursiva; identidade docente.

ABSTRACT: In this paper, I propose an analysis of changes in academic literacies and their implications for teachers' identities, adopting social studies of literacy (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012) and critical discourse studies (Fairclough, 2001; 2003). The qualitative data generation took place among teachers of primary education enrolled in a master's course in language teaching (*Profletras*), After the participants' insertion into the academic literacies of the course, their teacher identities widened with new possibilities for action.

KEY WORDS: academic literacy; discourse change; teacher identity

APRESENTAÇÃO

Este trabalho, inserido na área de Linguística Aplicada, manifesta especial interesse pela formação de professores(as), com o objetivo de conhecer os letramentos que foram se constituindo dentro da nova realidade de um mestrado profissional em Letras e as identidades docentes que foram se reconfigurando nesse contexto. É objetivo desta pesquisa responder às seguintes questões: Que imagens os mestrandos e mestrandas constroem sobre a própria formação? Que mudanças podem ser percebidas no letramento acadêmico depois do ingresso nas práticas discursivas de letramento do

1 Este estudo resultou da dissertação de Mestrado da autora, intitulada "Mudanças no letramento acadêmico: questões de linguagem e identidade" (PPGL/UFC), orientada pela Professora Dra. Maria Izabel dos Santos Magalhães.

2 Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Letras pela mesma universidade; professora da rede estadual de ensino do Ceará.

Profletras? De que forma os eventos e práticas de letramento no contexto do Mestrado Profissional podem redefinir e reconstruir as identidades docentes?

A problemática que despertou o meu interesse como professora foi a ausência de uma qualificação adequada para professores(as) nos programas de pós-graduação acadêmica que, dirigindo-se à formação de pesquisadores(as), não atendem, de maneira efetiva, às especificidades dos papéis profissionais (de professor/professora) a serem exercidos. Segundo Fisher (2005), a pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua gênese, é fortemente orientada à formação de pesquisadores(as), enquanto a formação de professores(as) não tem merecido espaço significativo nos cursos de mestrado e doutorado:

> Nos cursos, conteúdos e métodos de pesquisa são o foco do ensino. Portanto, há iniciação à pesquisa nos mestrados e capacitação para a pesquisa nos doutorados. A formação do professor como profissional não é incorporada aos currículos da maior parte dos cursos (p. 25).

Fica claro, portanto, que os cursos de pós-graduação com orientação acadêmica, em sua maioria, não constituem espaços adequados para que os objetivos de formação de professores(as) sejam alcançados. Os cursos de Mestrado Profissional (MP), por sua vez, objetivam minimizar a distância entre a universidade e as práticas docentes na escola e, portanto, são alvo do meu interesse. Essa modalidade de ensino deve ser valorizada como uma experiência inovadora, capaz de contribuir para a renovação da pós-graduação brasileira, ao orientar o ensino para a aplicação. Não se quer com isso afirmar que os mestrados profissionais sejam o futuro da academia e que deverão substituir os mestrados acadêmicos, tornando-os obsoletos. Na verdade, o surgimento desses novos programas de MP não tem a finalidade de eliminar ou simplesmente substituir a pós-graduação acadêmica, mas de permitir a oferta simultânea de uma nova forma de se produzir saber no País.

Nesse contexto, busco compreender os posicionamentos identitários dos sujeitos cursistas do Profletras, programa de formação continuada que exige, além da formação de pesquisadores(as), a formação de professores(as), voltados(as) para a inovação em sala de aula. A emergência desses programas de orientação profissional representam um redimensionamento do papel da universidade, tornando-a mais disponível para a busca da solução de problemas enfrentados por professores(as) do ensino básico, na condução de classes superlotadas e heterogêneas.

UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO

Tendo em vista o pouco impacto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no sistema escolar, em particular na sala de aula, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) constituiu, no ano 2000, uma comissão que seria responsável por elaborar uma proposta de mestrado, distinta daquela até então existente, específica para atender às necessidades dos(as) professores(as) de Ensino Médio e Fundamental, bem como das licenciaturas. A proposta elaborada por essa comissão foi intitulada "Mestrado (profissional) em Ensino" e data de 2001.O mestrado em ensino, segundo o texto do documento, deve ter "caráter de preparação profissional na área docente focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar" (MOREIRA, 2004, pp. 133-134).

A expectativa era incentivar o surgimento de propostas de cursos de mestrado profissional em disciplinas de diferentes áreas de conhecimento, mas, na prática, até o ano de 2004, somente foram apresentados e aprovados projetos na Área de Ensino de Ciências e Matemática. Até então a concepção dominante era de que a área de Letras não tinha relação com essa modalidade de pós-graduação, no entanto essa concepção mudou com o reconhecimento da necessidade de capacitar os professores de Língua Portuguesa da educação básica. A história de implementação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, curso oferecido em rede nacional, iniciou em abril de 2012, com o encaminhamento da proposta do curso à Capes, que foi aprovada com nota 4 pelo Conselho Técnico-Científico da Coordenadoria. O primeiro processo seletivo aconteceu em 2013 e, já na primeira edição do programa, o número de 13 mil candidatos(as) inscritos(as) comprova a carência na formação de professores de letras no país e a importância dessa iniciativa.

Quanto à modalidade de ensino, a página oficial do projeto o apresenta como um curso semipresencial, com parte das atividades a serem realizadas de modo presencial, com oferta simultânea em todas as unidades do País, e parte a ser desenvolvida por meio do uso da metodologia da educação a distância, porém na unidade observada, a modalidade de ensino tem sido exclusivamente a presencial. O projeto conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. A sede do Profletras fica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o programa reúne, atualmente, 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há seis universidades que oferecem mais de uma unidade.

No ano de 2016, ocorreu a quarta edição do Exame Nacional de Acesso, baseado em prova escrita, com questões objetivas e discursivas, com a finalidade de avaliar as habilidades de leitura e de escrita. O curso é destinado a professores(as) em exercício, por isso uma das características é a flexibilidade de horário, pois os(as) mestrandos(as) devem conciliar as aulas com o exercício docente. O colegiado local de cada unidade que integra a Rede determina o dia em que as aulas serão ministradas, podendo ocorrer de segunda a sábado. Na unidade observada, as aulas ocorrem somente às sextas-feiras.

Ao falar das condições gerais para os Mestrados Profissionais em ensino, o documento "Mestrado (profissional) em ensino" (2004, p. 135) postula:

> Os professores mestrandos deverão ter alguma forma de apoio (redução de carga horária e/ ou bolsa, por exemplo) que viabilize sua participação; sabe-se que os professores em exercício no ensino básico ou em instituições não estatais têm elevada carga horária, e é para eles que o mestrado em ensino se destina primordialmente, de modo que é indispensável viabilizar sua participação não só por meio de horários especiais ou ensino a distância.

Percebemos, porém, na prática, que essas condições não se concretizam atualmente, faltando incentivos à participação desses(as) professores(as). A redução de carga horária para a formação em MP não está prevista nos sistemas municipal e estadual de ensino em que os(as) mestrandos(as) da unidade observada atuam. Esse fato origina muitas queixas pela falta de tempo para dedicação aos estudos. Quanto à concessão

de bolsas, houve pagamento regular para as duas primeiras turmas, mas a 3ª turma, iniciada em 2016, não recebeu o benefício. Todos esses desafios são frequentemente relatados nas entrevistas.

O objetivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras é capacitar professores(as) de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Isso impõe maiores exigências sobre os(as) mestrandos(as) que, para a obtenção do título de mestre, devem desenvolver uma proposta de atividade voltada para o ensino e apresentar, em seu trabalho de conclusão, o resultado do desenvolvimento dessa atividade. Defendo que as exigências sobre eles/elas são maiores, porque precisam desenvolver uma pesquisa com retorno social em um contexto nem sempre favorável, a julgar pelas dificuldades relatadas, tais como impossibilidade de afastamento, falta de tempo para as leituras, intransigência de gestores(as) nas escolas.

Para conhecer os letramentos e as identidades relacionadas a esse Programa, adotei alguns procedimentos de geração e análise de dados que descrevo a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Fairclough (2003) sugere a combinação da Análise de Discurso Crítica (ADC) com a pesquisa de natureza etnográfica, por reconhecer os limites de uma análise somente textual e a necessidade de analisar conjuntamente outros elementos da prática social. Magalhães (2006), corroborando essa ideia, defende que os textos, como elementos de uma prática social, são melhor compreendidos no interior dessas práticas. Desse modo, os textos selecionados neste estudo foram gerados em entrevistas individuais – ocorridas entre os meses de janeiro a junho de 2016 – com oito cursistas do Profletras. Além disso, realizei observação participante em duas disciplinas do Programa.

Em relação à entrevista, selecionei como participantes mestrandos(as) de diferentes momentos do curso: quatro participantes da 2ª turma, iniciada em 2015, e quatro participantes da 3ª turma, iniciada em 2016. Os(as) quatro participantes selecionados na segunda edição do programa já cursaram um ano de disciplinas, cumpriram a etapa de qualificação e estão cursando o último ano do mestrado. Já os(as) participantes da terceira turma iniciaram sua trajetória na pós-graduação em 2016.1. Essas entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas em conformidade com as categorias que discutirei logo mais. Na transcrição das entrevistas, os nomes dos(as) participantes da pesquisa foram preservados, de modo a garantir-lhes a confidencialidade das informações; os(as) participantes foram identificados(as) com nomes fictícios, escolhidos por eles(as). As convenções para transcrição de fala seguiram as orientações de Magalhães (2000, p. 15): As barras inclinadas representam interrupções na fala; palavras em maiúsculo indicam ênfase na fala da participante; três pontos entre parênteses mostram que uma parte da conversa foi omitida; os colchetes indicam fala simultânea; e, quando alguma parte da fala não pôde ser entendida, escreve-se: "ininteligível" entre parênteses. Também acrescentei o sublinhado para indicar ênfase minha em algum trecho de interesse na análise.

No tocante às observações, elegi duas disciplinas para acompanhar: uma delas ofertada a alunos(as) da segunda turma do curso e outra ofertada à terceira turma.

As notas de campo advindas dessas observações foram utilizadas como um meio de acumular informações e conhecimentos e gerar dados que serviram à reflexão sobre a prática.

Segue uma breve descrição dos/das oito participantes da pesquisa neste estudo:

Quadro 1: Perfil de participantes

	Participante	Formação	Profissão
Participantes da 2ª turma	Iara, 39 anos	Letras UFC– 2012 Especialização (Ensino de L.P. – UECE –2014)	Profa. há 6 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
	Rosa, 45 anos	Letras UFC – 1994 Especialização (Investigação Literária – UFC – 2000)	Profa. há 23 anos. Atual: 100 h/a na rede estadual e 100 h/a na rede municipal.
	Clarissa, 52 anos	Letras UECE – 1985	Profa. há 32 anos. Atual: 200 h/a na rede municipal; Profa. aposentada da rede estadual.
	Rânia, 34 anos	Letras UFC – 2012	Profa. há cerca de 3 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
Participantes da 3ª turma	Rafael, 32 anos	Letras UFC – 2007	Prof. há cerca de 9 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
	Agnes, 30 anos	Letras UFC – 2009	Profa. há 8 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
	Laura, 29 anos	Letras UFC – 2009 Especialização (Gestão Escolar – 2012)	Profa. há 7 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
	Lia, 37 anos	Letras UFC – 2002 Especialização incompleta (UVA)	Profa. há mais de 10 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.

(LOPES, 2016)

Cabe destacar alguns pontos em relação ao perfil dos participantes. Primeiramente, entre os 8 participantes, há apenas 1 homem, o que se justifica pelo fato de as duas turmas observadas serem compostas majoritariamente por mulheres: a segunda turma é constituída de 12 mulheres e 3 homens e a terceira turma é constituída de 13 mulheres e 2 homens. Nesse aspecto, a unidade observada reflete a realidade das 42 instituições associadas a Rede Nacional do Profletras, todas compostas majoritariamente por um público discente feminino. Segundo Benedito Gomes Bezerra, coordenador do Profletras na Universidade de Pernambuco (UFPE)[3] - Campus Garanhuns, os homens são sempre exceções na maioria das turmas do Programa, e não poderia deixar de ser assim, tendo em vista a presença preponderante de mulheres no ensino de língua portuguesa na educação básica, foco do mestrado profissional.

[3] Declaração do coordenador feita em uma postagem sobre o Profletras publicada no blog da Editora Parábola. Disponível em: < https://www.parabolaeditorial.com.br/blog/entry/profletras.html> Acesso em: 22 out. 2016

Observamos bastante diversidade no que diz respeito à idade e ao tempo de experiência profissional. Quanto à formação, todos os participantes são licenciados em Letras, tendo em vista que essa é uma das exigências do programa. Sete dos oito participantes cursaram a graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e uma é proveniente da Universidade estadual do Ceará (UECE); todos os demais mestrandos que não participaram da pesquisa são provenientes de universidades públicas federais ou estaduais, o que pude constatar durante as observações de campo. Nesse aspecto há divergência com a realidade relatada na unidade da UFPE, a qual apresenta mestrandas formadas, em sua maioria, em faculdades particulares. Alguns participantes deram continuidade aos estudos em cursos de especialização, outros não apresentaram qualificação além do curso de graduação. Um ponto de destaque: a maioria dos(as) participantes relatou um longo período de espera pela oportunidade de cursar um mestrado, alguns deles afastados há mais de uma década do meio acadêmico. Outro destaque é para o regime de trabalho da maioria: 200 h mensais (40 horas semanais) em atuação na escola, o que evidencia a dificuldade relatada da falta de tempo para dedicação aos estudos.

Os dados advindos das entrevistas com esses participantes foram analisados com base no aporte teórico da Teoria Social do Letramento (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012; 2014) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), tendo em vista que algumas pesquisas anteriores adotaram essa abordagem teórica integradora e já demonstraram a compatibilidade entre as duas teorias (MAGALHÃES, 1995; RIOS, 2009; SATO, 2013; BATISTA JR, 2013, FONTENELE, 2014). Em relação à Teoria Social do Letramento, o intuito é descrever os eventos de letramento do Mestrado Profissional e relacioná-los às práticas de letramento, que por sua vez envolvem dimensões sociais e culturais, como valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Em relação à Análise de Discurso Crítica, analisa-se o significado identificacional, por meio das categorias modalidade e avaliação, ambas relacionadas ao comprometimento do autor com suas proposições.

Primeiramente, o conceito de evento de letramento é caracterizado por Heath (1983) como qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes. Esse conceito relaciona-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Através dos eventos de letramento o pesquisador ou pesquisadora pode caracterizar quando, onde e como as pessoas leem, escrevem, conversam sobre um texto escrito ou utilizam a escrita para interagir. Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm diferentes funções. São exemplos de eventos de letramento: pegar o ônibus, folhear uma revista, participar de rituais religiosos, ler para o filho, escrever e-mail, conversar sobre um livro na aula, fazer lista de compras. Enfim, em uma sociedade letrada como a nossa, a escrita integra cada momento de nosso cotidiano.

Considero a aula do Profletras como um evento de letramento pelo fato de seus participantes interagirem por meio de textos escritos e seus processos interpretativos estarem relacionados a esses textos. Além disso, a aula apresenta as seguintes características: evento não homogêneo, com princípio e fim bem definidos, participantes pré-determinados, situado espaço-temporalmente. (Heath, 1983). Segundo Barton (2009), os eventos são aninhados uns dentro dos outros com micro e macro eventos. Nessa direção, compreendo a aula do Profletras como um macro evento

de letramento, por tomar a escrita como um eixo estruturador das interações ali vivenciadas. Nesse macro evento realiza-se um conjunto de atividades mediadas pelo texto escrito, que podemos chamar de micro eventos: debate de artigos, apresentação de *power point* pelos alunos, orientações sobre a produção de determinado gênero, entre outros. Barton (2009) diz ainda que os eventos são encadeados em sequências e estão em rede através dos contextos. Nesse sentido, é possível perceber que os eventos de letramento do Profletras estão conectados em rede com os eventos de letramento ocorridos nas salas de aula de educação básica. O acesso a novas práticas de leitura, escrita e discussões de textos no programa de mestrado profissional, onde estão posicionados como alunos(as), pode levar a mudanças nas suas práticas de letramento em salas de aula da educação básica, onde atuam como docentes, o que é atestado pela análise das entrevistas.

Podemos aprofundar o exame dos significados atribuídos a esses eventos, alçando-os à categoria de práticas de letramento. Street criou, em 1984, em sua obra clássica,[4] a expressão "práticas de letramento", um conceito que possibilita ampliar a análise e a interpretação das práticas sociais que envolvem a escrita. De acordo com Street (2012), as práticas de letramento, ao contrário dos eventos, não são diretamente observáveis, portanto, temos que conversar com as pessoas, ouvi-las e ligar os eventos de letramentos dos quais elas participam a outras coisas que elas também façam. Só assim é possível perceber os significados construídos naquele contexto. Magalhães (2012, p. 26) corroborando essa ideia, afirma: "para serem investigadas de forma adequada, as práticas de letramento demandam a metodologia de pesquisa etnográfica, que estabelece uma relação de convivência com o grupo pesquisado durante um determinado tempo, possibilitando o registro dos processos sociais do letramento: valores, atitudes, sentimentos e relações sociais". É essa relação que me proponho a fazer, observando os eventos de letramento (nas aulas do Profletras) e relacionando-os com aquilo que as participantes relatam, os valores e sentimentos expressos em suas falas (nas entrevistas).

São as práticas de letramento que dão significado aos eventos, pois "referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais" (Street, 2012, p. 77). Nesse modelo de análise, distanciamo-nos do contexto imediato em que os eventos ocorrem para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais e também confrontá-los com as relações de poder. Assim, tentamos responder: Que concepções e valores associam-se à leitura e à escrita?

Dentro do enquadre teórico metodológico da Análise de Discurso Crítica, volto-me, nesse trabalho, para o significado identificacional, empregando, principalmente as categorias *modalidade* e *avaliação*. Dialogando com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Fairclough (2003) compreende a modalidade como uma categoria ligada a "comprometimentos", "atitudes", "julgamentos", "posturas" e, portanto, ligada à identificação. Ao fazer uso da linguagem, por meio de afirmações, perguntas, demandas ou ofertas, as pessoas escolhem diferentes formas e níveis de comprometimento. Desse modo, a modalidade "é importante na tessitura das identidades tanto

[4] STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

pessoal ('personalidades') quanto social, no sentido de que aquilo com o que a pessoa se compromete é parte significativa do que ela é" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166).[5]

A modalidade pode ser associada a tipos de troca (de conhecimento e de atividade) e a funções de fala (declarações e perguntas; demandas - ordem/pedido e ofertas). O foco no primeiro tipo de troca é na troca de informação, na elucidação de afirmações, nas reivindicações, na afirmação de fatos. Já no segundo tipo, o foco é na atividade, nas pessoas fazendo coisas ou conseguindo que as/os outras/as as façam. Frequentemente esta última é orientada para a ação não textual. (FAIRCLOUGH, 2003). Afirmações e perguntas referem-se à troca de conhecimento; demandas e ofertas referem-se à troca de atividade. Em trocas de conhecimento, a modalidade é *epistêmica*, refere-se ao comprometimento com a "verdade"; já na troca de atividade, a modalidade é *deôntica*, relativa ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade. O quadro a seguir é elucidativo, ao exemplificar cada uma dessas subcategorizações:

Quadro 2: Tipos de Modalidade

Modalidade Epistêmica: Diz respeito às trocas de conhecimento. Pode ser nas formas de declarações e perguntas.	*Modalidade Deôntica:* Diz respeito às trocas de atividade. Pode ser nas formas de obrigações (necessidades) e ofertas.
Declarações: refere-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com a verdade e podem ser:	Obrigações (Necessidades): referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com obrigação ou necessidade e podem ser:
- Afirmações: A lei está clara. - Afirmações Modalizadas: A lei talvez esteja clara. - Negativas: A lei não está clara.	- Prescritivas: Siga a lei! - Modalizadas: Você deveria seguir a lei. - Proibitivo: Não siga a lei!
Perguntas: o autor ou autora explicita o comprometimento de outrem com a verdade. Podem ser:	Ofertas: expressam o comprometimento do autor ou autora em agir. Podem ser:
- Positiva não Modalizada: A lei já é oficial? - Modalizada: A lei poderia já ser oficial? - Negativa não Modalizada: A lei já não é oficial?	- Aceitar: Eu seguirei a lei. - Aceitação Modalizada: Talvez eu siga a lei. - Recusa: Eu não seguirei a lei.

Fonte: Fontenele (2014, p. 137)

É possível ainda fazer a distinção entre *modalidade objetiva* e *modalidade subjetiva*. Na modalidade objetiva, perspectivas parciais podem ser universalizadas, pois a base subjetiva do julgamento está implícita: não fica claro qual o ponto de vista privilegiado na representação, se "o falante projeta o seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de outro indivíduo ou grupo" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200) (*A Terra pode ser/é provavelmente plana*). Na modalidade subjetiva, a base subjetiva para o grau de afinidade é explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é do(a) próprio(a) falante (*Penso/suspeito/duvido que a Terra seja plana*).

No que diz respeito à realização linguística, os marcadores arquetípicos da modalidade na gramática tradicional são o "verbos modais" (poder, dever), mas

[5] Tradução minha. No original: Modality is important in the texturing of identities, both personal ('personalities') and social, in the sense that what you commit yourself to is a significant part of what you are.

existem muitas outras formas de manifestação: modo e tempo verbal (presente do indicativo manifesta modalidade categórica); advérbios modais ("provavelmente", "possivelmente", "obviamente"); adjetivos equivalentes (é provável/possível); Além dessas, há uma gama um tanto difusa de formas de manifestação de vários graus de afinidade: indeterminação, padrões de entonação e aspectos da pronúncia, relato em discurso indireto. O quadro a seguir ilustra essa variedade de marcadores de modalização:

Quadro 3: Marcadores Linguísticos da Modalidade

Marcadores Linguísticos	Exemplos
Verbos modais (poder, ter permissão para, dever).	A gente não *tinha permissão* para sair.
Advérbios modais (certamente, possivelmente)	Eu *possivelmente* farei outra faculdade
Advérbios de frequência (frequentemente, sempre, nunca).	Eu *sempre* gostei de inglês.
Comentários que destacam processos mentais (cativar, atrair, achar, pensar).	O inglês me *cativa*.
Particípio com função de adjetivos (requerido, exigido, obrigado).	A disciplina era *exigida* na escola.
Adjetivos modais (possível, provável, certo)	É *certo* que eu quero estudar inglês.
Expressões mitigadoras que denotam a imprecisão do discurso (meio, um tanto. Eu não sei se.., etc)	Eu sou *meio* quieto.
Discurso indireto (atribuição de um comentário a outra pessoa)	*Disseram-me* que na universidade tudo seria diferente.
Entonação e aspectos da pronúncia (tom hesitante, confiante, agressivo)	

Fonte: Adaptado de Ticks (2005, p. 5)

Destacamos a importância do estudo da modalidade não apenas para o significado identificacional, pois há mais do que o comprometimento do falante com suas proposições, ela pode também estar ligada a relações sociais, expressando, por exemplo, solidariedade com a pessoa com quem se fala. Hodge e Kress (1988) ressaltam que a afinidade que um (a) produtor (a) demonstra em relação a uma representação de mundo é inseparável do relacionamento (e 'afinidade') entre o (a) produtor (a) e outros(as) participantes do discurso.

As avaliações emitidas pelo(a) produtor(a) de um texto sobre a realidade e os acontecimentos que o(a) cercam também são importantes no estudo das identidades, porque revelam a atitude e o posicionamento adquiridos em relação a seus interlocutores. Para dar conta dessa categoria relevante à identificação, tomaremos por base os estudos de Fairlough (2003), o qual, por sua vez, considera as teorias de Graham (2002), Hunston e Thompson (2000) Lemke (1998) e, principalmente, a de Martin (2000) e White (2001). De acordo com Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade é composto pelos campos semânticos do Engajamento, da Gradação e da Atitude, este último distribuído nos subcampos: Afeto, Julgamento e Apreciação, cada um desses subcampos conta com diversas subcategorizações.[6] A abordagem da avaliação de

[6] Sobre a Teoria da Avaliatividade, conferir MARTIN, J.R. & WHITE, P.R.R *The Language of Evaluation: appraisal in English*, London: Palgrave MacMillan (2005).

Fairclough (2003) se distingue por não fazer detalhadas categorizações para os tipos de avaliação e mostra-se mais viável para os limites do trabalho aqui proposto.

Fairclough (2003) propõe a categoria da Avaliação no estudo do significado identificacional para referir-se a maneiras explícitas ou implícitas com que os(as) autores(as) se comprometem com valores. O referido autor propõe três categorias que podem indicar a materialização das avaliações em aspectos textuais, a saber: ***afirmações avaliativas***, ***afirmações com modalidades deônticas*** ou ***avaliações afetivas*** e ***presunções valorativas.*** Em afirmações avaliativas, o elemento avaliativo pode ser mais ou menos explícito. As valorações explícitas podem ser consideradas mais simples, pois podem ser ativadas através de termos que carregam significado negativo ou positivo, como os atributos "bom", "ruim", os verbos "desejar", "rejeitar", os advérbios "felizmente", "infelizmente" ou um sinal de exclamação. A valoração pode ainda ser menos explícita, isto é, inserida em frases e não afirmada.

Em relação à segunda categoria, Afirmações com modalidade deôntica, é importante destacar que a modalidade deôntica (conforme formulação de Halliday, 1985) pode realizar-se com léxico de natureza claramente valorativa. Fairclough (2013) entende que sentenças com modalidade deôntica (as de caráter de obrigação) são relacionadas à avaliação e cita o seguinte exemplo: quando Tony Blair diz que "os valores em que acreditamos devem refletir nas nossas ações no Afeganistão",[7] a afirmação dele implica, em termos mais gerais, que agir com base em valores é desejável, é algo bom a ser feito.

As Avaliações afetivas são mais um tipo de avaliação explícita que envolvem eventos psicológicos, como reflexões, sentimentos e percepções (HALLIDAY, 1985, p. 106). Na concepção de Fairclough (2003), essa categoria compreende tanto a utilização de processos mentais afetivos como processos relacionais. Para ele, a realização mais comum é por meio de processos mentais afetivos - "Este livro me fascina", mas pode se apresentar como processos relacionais, em que o atributo é afetivo - "Este livro é fascinante". Nesse ponto é interessante notar que, enquanto Fairclough (2003) inclui essas duas relações em uma única categoria que nomeia de Avaliações afetivas, White (2004) reconhece a distinção entre construir as emoções de um sujeito humano e atribuir às coisas o poder de gerar essas emoções, agrupando cada uma dessas realizações em um subsistema – Afeto e Apreciação. Assim, esse autor defende que dizer "Eu gosto daquele quadro" ancora a avaliação nas reações momentâneas e individuais do falante, enquanto dizer "Aquele é um belo quadro" ancora a avaliação nas propriedades "objetivas" do fenômeno avaliado em si.

Finalmente, as Presunções valorativas correspondem ao tipo de avaliação mais implícito, sem marcadores transparentes. Resende e Ramalho (2011) exemplificam com o termo "solidariedade" que constitui um elemento avaliador implícito, com conotação positiva latente. Faiclough (2003) cita o verbo "ajudar", o qual, seja qual for a expressão colocada a seguir, configura uma avaliação positiva. Porém esses exemplos estão num nível baixo de complexidade, as avaliações podem ser facilmente percebidas, pois essas expressões têm significado eminentemente positivo e desejável. Há, no entanto, outros casos em que os valores se encontram em uma esfera muito mais

[7] Tradução minha. No original: "The values we believe in should shine through what we do in Afghanistan" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 176).

profunda no texto e dependem da pressuposição de uma familiaridade com sistemas de valores implícitos compartilhados entre autor e receptor. A respeito disso, White (2004) argumenta que as valorações 'implícitas' "levantam sérios problemas teóricos e analíticos [...] passamos de significados vistos como inscritos no texto para significados vistos como operando apenas no contexto". (p. 181). O quadro seguinte apresenta as categorias de avaliação explícita e implícita que acabo de discutir:

Quadro 4: Categorias da Avaliação

Afirmações avaliativas	
Categorização	Exemplo
Adjetivos Avaliativos	Este é um *bom* livro.
Verbos Avaliativos	Ele se *acovardou*.
Advérbios avaliativos	Ele escreve *maravilhosamente*.
Exclamações	Que livro maravilhoso!
Sintagma Nominal (inserido em frases e não afirmado)	*Este livro horrível* custa uma fortuna.
Declarações com modalidade deôntica ou Processos mentais avaliativos	
Sentenças com modalidade deôntica (obrigação) indicam algo desejável.	O professor *deve* mostrar o valor do seu trabalho.
Avaliações afetivas com a utilização de processos mentais afetivos ou processos relacionais.	Este método me *fascina*. Este método é fascinante.
Pressuposições de valor	
Valores implícitos ou pressupostos, indicados por verbos como 'ajudar'.	As universidades *ajudam* as pessoas na construção do seu conhecimento.

Fonte: Adaptado de Ticks (2005)

Para resumir sua abordagem, Faiclough (2003) sugere algumas perguntas que podem nortear o trabalho do(a) analista quando ele(a) lança mão da categoria *avaliação* em um estudo: Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete?; como os valores são realizados – como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deônticas, afirmações com processos mentais afetivos ou presunções valorativas?

Passo agora a uma descrição das práticas de leitura e escrita no Profletras. As notas de campo e as entrevistas foram examinadas para que identificássemos o que, quando, para que e com que propósitos os(as) alunos(as) escreveram/leram no período de um semestre letivo.

DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICO-CIENTÍFICAS OBSERVADAS NO PROFLETRAS

Em relação à disciplina ofertada à segunda turma, os(as) alunos(as) produziram, no período de um semestre letivo, textos dos seguintes gêneros discursivos: autobiografia, oficina didática e resenha. Além desses gêneros, também foi proposta uma atividade

de retextualização[8] da crônica "A velha contrabandista", em que o(a) aluno(a) poderia escolher entre os gêneros notícia, relatório, carta ou relato . E ainda: uma prova escrita com questões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao se examinar em que condições tais textos foram produzidos, observei que, em relação à autobiografia, a produção desse gênero foi proposta a partir da seguinte pergunta "Quem é você no Profletras?". Essa atividade escrita deveria ser apresentada oralmente, com o propósito de promover uma socialização entre a turma. No entanto, ela foi apenas entregue para a leitura e avaliação da professora, o que acabou conferindo-lhe um caráter artificial e escolarizado.

Na proposta de produção do gênero oficina didática, foi sugerido que cada mestrando(a) elaborasse uma sequência didática envolvendo a produção escrita de algum texto, focalizando um gênero discursivo específico. Sua função seria a produção de um livro eletrônico para ser disponibilizado para outros professores e professoras de Língua Portuguesa, a fim de divulgar atividades de produção textual que seguem uma abordagem processual. Antes da publicação, as oficinas foram apresentada à turma, através de seminário, ocasião em que a professora tecia considerações e os(as) demais alunos(as) também davam contribuições, ao mesmo tempo que enriqueciam a própria prática com a proposta trazida pelo(a) colega, em uma estratégia de troca, de partilha e de debate dos(as) produtores e dos ouvintes. Para fundamentar a elaboração da oficina didática, os(as) cursistas deveriam ler e resenhar uma obra anteriormente sugerida pela professora da disciplina. A lista era composta de cinco títulos publicados há mais de 10 anos, o que tornava a produção a ser feita pelos alunos esvaziada da função social comumente associada a esse gênero, que é de informar, examinar, discutir e apresentar uma avaliação a respeito de uma nova obra, recém-lançada. Apesar disso, constituem, na visão da professora, obras de leitura obrigatória para professores(as) em formação, todas voltadas para o trabalho com a produção de textos na escola. Penso que a resenha, nesse contexto, distanciou-se de sua função mais usual e adquiriu um novo sentido, qual seja: sistematizar a leitura de uma obra que fundamentaria teoricamente a oficina didática.

Em relação à disciplina ofertada à terceira turma do programa, as atividades de escrita solicitadas foram as seguintes: resenha, prova escrita e trabalho final (em forma de artigo ou relato de experiência). A resenha foi proposta de modo a atender a uma de suas funções sociais, tendo em vista que a professora propõe que os(as) alunos(as) resenhem uma obra na íntegra, publicada nos três últimos anos, podendo submeter o texto produzido a um periódico para publicação. Dessa forma, podemos dizer que a atividade foi além do contexto institucional e avaliativo em que os(as) participantes se encontravam. Já a prova escrita é um gênero discursivo comumente utilizado somente como instrumento de avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as) e, finalmente, o trabalho final (artigo ou relato de experiência) deveria ser produzido pelos(as) cursistas, tomando por base uma intervenção em suas salas de aula, fundamentada em teorias estudadas na disciplina. Destaco, portanto, a contribuição da atividade não somente na apropriação ou retomada da escrita desses gêneros, mas na

[8] De acordo com Matencio (2002), a retextualização é a produção de um texto a partir de um ou mais textos-base e distingue-se da reescrita pelo fato de que o texto resultante do processo pertence a um gênero distinto do gênero do(s) texto(s)-base.

atenção ao ensino que a atravessa, tornando-a mais significativa para os professores e professoras em formação.

A fim de ilustrar a relação entre a inserção nas práticas acadêmico-científicas descritas aqui e os processos discursivos de construção de identidade(s), apresenta-se a seção seguinte.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E AS IDENTIDADES DOCENTES

A análise indicou que a incursão em práticas de letramento propiciadas pelo Mestrado Profissional é alavancadora de mudanças discursivas por parte dos(as) cursistas, que, posteriormente, conduzem a mudanças mais profundas, no domínio da ação. Mapeei essas mudanças em três tipos: aprimoramento da formação prática; incursão em práticas de letramento específicas do contexto acadêmico; mudanças nas concepções sobre o ensino da leitura e da escrita.

Inicialmente, é preciso comentar um descontentamento manifestado por muitos(as) mestrandos(as) em relação à falta de atenção à prática docente no curso de licenciatura em Letras. Uma das perguntas feitas na entrevista foi a seguinte: "Como você avalia a formação inicial em relação aos saberes necessários para o exercício da profissão? ". Algumas de suas respostas foram significativas porque acabaram por revelar o distanciamento entre os saberes acadêmicos e a prática de sala de aula.

A fala das participantes Iara, Rânia e Agnes indica essa insatisfação:

> **Iara:** A gente estuda todas as teorias, mas a gente não vê uma aplicabilidade no final, né? Faz muita falta isso, principalmente porque aqui é um curso de licenciatura, aí a gente só vai ver lá no final quando os conteúdos já não estão tão mais frescos, né?
>
> **Rânia:** A graduação tem muita coisa, como eu falei, vou ser bem sincera agora não se aproveita, assim, pra vida real, né, que era só uma disciplina que você tinha que cursar porque você, tava lá na grade do curso, do programa, mas que ela vá servir, não.
>
> **Agnes:** O que a gente aprende na universidade na graduação está muito aquém do que a realidade exige. [...] Em relação ao que a gente vê na graduação de Letras pra prática é muito pouco, né? A gente tem poucas disciplinas em relação a isso as disciplinas de, de, estágio são muito poucas, são pouco acompanhadas, né?

Identificamos, nos trechos, o uso de declarações (modalidade epistêmica), que exploram fatos (*realis statements*). Por meio de declarações afirmativas e negativas, apresentam informações categóricas (presente do indicativo), com um grau maior de assertividade: "está muito aquém", "é muito pouco", "não se aproveita", "não vê uma aplicabilidade". Esses excertos constituem também declarações de valor, que são avaliações negativas, pois se entende que o ensino não era muito utilitário. Fica pressuposto que o ensino deve ter uma utilidade de caráter prático, que, no caso dos cursos de licenciatura, consiste na preparação para a atuação docente. A formação prática, segundo as participantes, ocorre somente no final do curso e é limitada às disciplinas de estágio, que são "muito poucas" e "pouco acompanhadas".

Outro destaque é para o uso da locução pronominal inclusiva "a gente". Fairclough (2003) alerta-nos que, para além das marcas modalizadoras, outras categorias, como os pronomes pessoais, também contribuem para a construção da identificação dos

participantes. O poder de fazer declarações em nome de outras pessoas (a gente), como representante da classe, mostra que as participantes veem a si mesmas como conhecedoras dos problemas e capazes de comprometer-se fortemente com aquilo que afirmam não só em relação a elas, mas em relação a todos os professores e professoras formados(as) no curso de Letras.

Considerando-se a modalidade deôntica, existe uma só ocorrência explícita: "você tinha que cursar", denotando o caráter de obrigatoriedade da disciplina. Podemos relacionar a modalidade deôntica à avaliação, com base em Fairclough (2003). Segundo o autor, no caso das obrigações, as avaliações aparecem como se as ações do sujeito devessem ser motivadas por determinados valores desejáveis e não por outros. No trecho em questão, temos uma avaliação negativa, pois fica claro que a disciplina não terá uma utilidade prática, mas que é cursada apenas pela necessidade de cumprir a grade curricular do curso. Verifica-se outra ocorrência que remete ao comprometimento com uma necessidade, mas de forma implícita: "A gente estuda todas as teorias, mas a gente não vê uma aplicabilidade no final, né? Faz muita falta isso, principalmente porque aqui é um curso de licenciatura". Quando se diz isso, supõe-se que um curso de licenciatura, mais que os outros, deva relacionar teoria e prática, sob o risco de ser incompleto, caso não o faça. Nesse caso podemos perceber também uma marca de avaliação da informante, expressando o que é desejável em um curso de licenciatura.

O(A) professor(a) formado(a) no curso de licenciatura em Letras depara com os limites de dominar apenas o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem para dar conta das dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Perceberá logo a necessidade de conjugar esses conhecimentos com outros saberes, para então multiplicar as suas possibilidades de criar situações significativas de aprendizagem. É nesse contexto que o Mestrado Profissional surge como uma oportunidade de refinar esses conhecimentos e aprimorar a formação prática. Podemos ver uma avaliação positiva do curso quanto aos saberes necessários para o exercício da profissão:

> **Rânia**: Diferente do mestrado Profletras que realmente nada é desperdiçado, assim, muito pelo contrário, ele é muito intenso, e, penso que, na graduação você aproveita 60% do que você estudou e no mestrado você aproveita 90 %.
>
> **Rosa**: eu tenho uma prática, eu sou muito voltada pra prática então eu achei bacana eu ir pro Profletras então eu acho, eu acho que eu faço assim, eu assimilo as coisas e depois através da minha prática eu vou introduzindo.

Através do uso do adverbio modal "realmente", a participante Rânia manifesta alto grau de afinidade com a afirmação que faz em relação ao aproveitamento do que se estuda no curso para a profissão docente. E com o uso da expressão "muito pelo contrário" ela estabelece forte distinção entre o Profletras e a graduação. Inicia a narração com uma modalidade objetiva, em que a falante projeta o seu ponto de vista como universal: ("nada é desperdiçado"; "ele é muito intenso"). Já ao utilizar o processo mental "penso", a base subjetiva para o grau de afinidade é explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é da própria falante; ela demonstra, assim, uma crença pessoal do aproveitamento dos conhecimentos adquiridos. O segundo excerto também mostra o uso de modalidade subjetiva, com comentário que destaca o processo mental "acho", ao falar da transposição dos conteúdos do Profletras para a sua prática docente.

Aqui temos afirmações avaliativas explícitas: o primeiro excerto destacado apresenta processo relacional (é) com um atributo (intenso) que expressa percepção positiva e é intensificado por advérbio (muito); o segundo excerto apresenta um enunciado avaliativo (eu achei bacana). Ambas enfatizam a importância do Profletras como programa que estabelece maior relação entre a teoria linguística e o ensino-aprendizagem em sala de aula.

Uma procura por essa formação de caráter mais prático é um dos motivos que levou os(as) participantes a ingressarem no Profletras, além da acessibilidade para pessoas que trabalham, possibilidade de ascensão profissional e salarial, entre outros:

> **Iara:** Então, eu tinha acabado de entrar na escola pública, fiquei, conheci e aí resolvi fazer a prova, e aí, assim, gostei da proposta, porque era relacionado ao ensino que era uma coisa que já me interessava**,** [...] eu achei que fosse talvez, fosse mais leve no sentido de que, como eu não poderia pedir afastamento, porque eu estava no período probatório, então eu achei que o Profletras tivesse uma grade mais adequada pro meu momento, né? [...] a gente aprende a relacionar mais a teoria com a prática não tanto quanto eu esperava, né, mas talvez, talvez seja uma pretensão muito grande minha mas pelo menos tem muitos caminhos que foram apontados [...] quando aparece um problema você já sabe mais ou menos que caminho tomar né, então, assim, esse primeiro semestre foi muito importante realmente foi um divisor, foi um divisor de águas. [...]
>
> **Rosa:** E aí eu entrei no mercado de trabalho comecei a trabalhar dar um monte de aula, você tem que dar muita aula pra conseguir um salário razoável e você vai perdendo né é.... contato com as coisas que estão acontecendo contato com leituras e sempre há uma vontade de fazer um mestrado só que é tudo muito/ muito distante a realidade, então eu acho que eu tentei alguma vez no acadêmico não deu certo aí eu soube dessa do Profletras eu achei muito interessante e não vamos mentir todo mundo que tá em sala de aula gostaria de fazer um mestrado pra melhorar o seu salário que acaba não sendo/ normalmente não é tão significativo assim , mas é uma saída, né? Então eu fiquei muito contente quando eu soube do Profletras e aí por tá longe do mundo acadêmico você já não sabe mais como preparar um projeto, você tá muito distante, [...] Então, quando surgiu o Profletras foi uma tábua de salvação.

Um destaque nesses trechos é para o uso das metáforas, segundo Fairclough (2001), quando significamos algo por meio de uma metáfora e não de outra estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, o que sugere filiação a uma maneira particular de representar aspectos do mundo e de identificá-los. No primeiro relato transcrito, a participante Iara avalia o primeiro semestre da formação como "muito importante", o que constitui uma atitude de julgamento, em termos da relevância do programa curricular do Profletras. Com o uso da metáfora do "divisor de águas", evidencia-se essa importância, ao qualificar o programa como um marco que trouxe transformações profundas, supostamente positivas e que vai definir sua prática docente em antes e depois. No segundo relato, a participante Rosa utiliza a metáfora da "tábua de salvação", caracterizando o programa como último recurso para atingir uma ascensão profissional e uma continuidade dos estudos acadêmicos, tendo em vista que a formação "é uma saída" para "melhorar o seu salário" e constitui-se também como uma oportunidade de voltar à academia, uma vez que o mestrado acadêmico "é muito distante".

Podemos verificar também essa motivação para a procura do curso pela análise das notas de campo:

> A professora deu início à aula com o questionamento dos motivos pelos quais haviam escolhido o Profletras. Um(a) aluno(a) relatou que, afastado(a) da vida acadêmica, o Profletras foi uma oportunidade para buscar novos conhecimentos para a sala de aula, bem como novos métodos bem fundamentados e preparar-se melhor para responder as dúvidas dos alunos. Outro/a demonstrou a "vontade sempre de fazer um mestrado", mas por estar distante do meio acadêmico sentiu insegurança para tentar o Mestrado Acadêmico. Outro/a ainda relatou que a proposta do Mestrado Profissional casaria melhor com seus objetivos, por estar voltado para o trabalho em sala de aula. Um(a) aluno(a) coloca como motivação a "busca de soluções para os problemas da sala de aula", ao que outro(a) rebate: "Não sei se vou encontrar soluções ou mais problemas" Alguns/algumas citaram a necessidade de superar a função de professor "dador" de aula, aquele limitado e reprodutor do livro didático. (Nota de campo – 18/03/2016)

Como se vê, um dos motivos para a escolha do Profletras foi a proposta do programa de manter um vínculo mais estreito com a profissão e voltar-se para as necessidades e situações vivenciadas na prática docente, com o objetivo de ajudar professores(as) a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar. Além de aperfeiçoar a prática docente, os(as) mestrandos(as) também se apropriam de novos gêneros discursivos acadêmico-científicos, como o artigo científico e o projeto de pesquisa:

> **Rafael:** Na graduação, primeiro que eu não tive monografia, né, não tive trabalho de conclusão de curso, alguns professores pediam ensaios, eram avaliações escritas mesmo, artigo, resenha, muito aquela coisa focada naquela disciplina [...] era muito seminário, prova escrita, resenha, ensaio, artigo, artigo muito pouco, eu nem me lembro se eu fiz algum artigo, acho que eu fiz, mas mais eram seminário e apresentação de ensaios, ensaios críticos, né?
>
> **Agnes:** (No Profletras) tem gêneros da graduação como a resenha, mas tem artigo científico que a gente não fez na graduação, eu nunca fiz um artigo cientifico na graduação e na verdade vou fazer, vou tentar fazer agora, relato de experiência mesmo eu já produzi um na graduação, e o projeto que é novo pra gente. Na minha graduação eu não fiz monografia, então a gente tá aprendendo do zero a fazer um projeto.
>
> **Lia:** Até hoje eu não entendo como que eu terminei o curso de Letras e eu não fiz o TCC, não me foi cobrado então essa ideia de como criar um projeto não foi a mim ensinado durante a graduação, e eu no momento eu comemorei porque foi uma cobrança a menos, mas depois eu sofri devido a essa falta na minha grade curricular, no meu desempenho acadêmico.

O participante Rafael aponta ensaio, prova, resenha e seminário como os principais gêneros solicitados na graduação. Ele avalia essa prática de produção escrita com a expressão "muito aquela coisa focada naquela disciplina", deixa claro, portanto, que essas atividades não tinham uma função social própria, eram realizadas apenas para atestar os conhecimentos adquiridos na disciplina. Através do advérbio de frequência ("nunca") a participante Agnes desvela a ausência total da prática de escrita de artigos científicos na graduação e através das declarações "na verdade vou fazer, vou tentar fazer agora" e "aprendendo do zero" evidencia também a aquisição de uma nova prática de escrita acadêmica: o projeto de pesquisa.

A respeito da escrita do projeto, a participante Lia revela um momento de sofrimento pela falta dessa prática em sua graduação. O processo de seleção diferenciado do Mestrado Profissional, sem a exigência de um anteprojeto de pesquisa é, inclusive, apontado muitas vezes como uma grande motivação para a procura pelo curso. Alguns alunos/alunas não se sentem preparados(as) para produzir esse gênero, uma vez que não tiveram esse aprendizado durante a graduação.

Em relação ao projeto de pesquisa, os(as) alunos(as) cursam uma disciplina específica para a produção desse gênero discursivo. O artigo científico é outro gênero discursivo apontado como novo no contexto do Mestrado Profissional e em uma das disciplinas observadas, a professora dedicou um tempo da aula para dar orientações acerca das suas características:

> Segundo orientação da professora, o trabalho final da disciplina precisa estar voltado para o trabalho em sala de aula e pode ser feito na forma de um artigo ou relato de experiência. Sobre a estrutura do artigo, escreve na lousa cada parte desse gênero e explica cada uma delas: Na *Introdução*, devem ser apresentadas as questões e objetivos do trabalho, na *Teoria ou Estado da Arte* devem ser apresentadas as teorias que fundamentam a pesquisa, mas sem "chover no molhado", na *Metodologia* devem explicar como foi feito o trabalho, na *Análise* devem proceder à análise dos dados e devem concluir com uma seção de *Considerações Finais*. Por fim, devem incluir as *Referências*. A professora destaca ainda que o trabalho deve ter uma circularidade entre teoria e prática. (Nota de campo – 06/05/2016).

Quero destacar, contudo, que um conjunto de regras ou de instruções transmitidas pelo(a) professor(a) não é suficiente para que os(as) alunos(as) passem a dominar a escrita de um gênero discursivo. Além disso, o letramento na academia não se limita aos gêneros produzidos nesse contexto (tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros), mas está relacionado também a práticas específicas da academia com usos e significados próprios, como a reescrita, o tratamento de temas polêmicos, a discussão, o desenvolvimento de um espírito crítico, a consideração/atenção do leitor nos textos produzidos. A apropriação de uma leitura crítica é apontada como uma das grandes contribuições da formação continuada, conforme afirma a cursista Iara: "dessas práticas de letramento talvez o que eu leve mais forte pra sala de aula seja a questão da discussão, da oralidade".

Já falei a respeito do que se lê no contexto do Profletras, outra questão importante a ser debatida é "Para que se lê"? A professora da disciplina ofertada à terceira turma estava tentando introduzir uma forma de leitura crítica, por isso requeria que os(as) alunos(as) demonstrassem a capacidade de relação das leituras e avaliação das obras quanto a inovações e limitações. Os(As) cursistas demonstravam grande dificuldade nos momentos em que eram solicitados(as) a falar para a turma. Uma aluna, ao ser convidada a falar, declara: "eu não sei se eu vou conseguir atingir a sua meta". Segundo Marinho (2010), uma das dificuldades que os(as) alunos(as) em contexto acadêmico enfrentam é a de entender que concepções e expectativas têm os(as) seus/suas professores(as) quando lhes demandam uma tarefa de leitura ou de escrita.

O relato de uma cursista durante a aula é muito significativo para entendermos que parte dessa dificuldade nas leituras, no contexto do Profletras, está relacionada à falta de tempo para dedicação aos estudos, tendo em vista que os(as) cursistas precisam conciliar as funções de professor(a) e mestrando(a):

> Nós também estamos aqui na condição de alunos, se compararmos o mestrado acadêmico com o mestrado profissional, nós não tiramos licença, trabalhamos, a maioria dos alunos no mestrado acadêmico tira licença. [...] Quando não conseguimos fazer todas as leituras não é por falta de interesse e foco, cada classe tem uma realidade e é importante o professor considerar. (Relato de uma aluna durante observação realizada em 27/05/2016).

Vimos até agora que o Mestrado Profissional em Letras promove uma aproximação entre os saberes científicos e a prática docente, o que era feito de modo incipiente na graduação, e dissemina conhecimentos sobre práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos acadêmico científicos. Além disso, é possível perceber uma mudança nas concepções de letramento que orientam as práticas docentes dos(as) cursistas. Em uma das observações, uma aluna relata que um dos problemas para o qual ela busca solução no Mestrado Profissional é o fato de encontrar alunos nas séries finais do Ensino Fundamental e já no Ensino Médio com dificuldades básicas, sem atender os pré-requisitos para aquela série. Podemos perceber que o ensino da leitura e da escrita é concebido, nessa situação, como gradação: pré-conhecimento de séries anteriores para avançar para outras. O discurso repetido por professores "Você já deveria saber" leva o aluno a ver-se sempre na falta.

Marinho (2010) fala a respeito desse discurso dominante de déficit para a compreensão da escrita e do letramento do(a) estudante em contextos formais de ensino. Os(As) professores(as) consideram que há lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes. Na maioria das vezes, o(a) docente não explicita de forma suficiente determinados conteúdos, supondo que o(a) aluno(a) já sabe, por ser objeto de estudo de séries anteriores; sem uma concepção clara do conteúdo, os(as) alunos(as) vão aprendendo subliminarmente, por tentativas de acerto e erro, a responder adequadamente às atividades escolares que lhe são propostas. A respeito disso, Barton (2009), destaca que os discursos contemporâneos sobre a educação muitas vezes recorrem ao discurso limitado de habilidades e ao discurso do déficit e da culpa. Os Estudos de Letramento oferecem um discurso particular, uma maneira de falar sobre o letramento que desafia essa visão predominante, por ser baseado em uma teoria do letramento como prática social e apresentar a possibilidade de ser desenvolvido em uma prática da pedagogia social.

A respeito da fala da cursista, a professora da disciplina comenta que o que se considera como pré-conhecimento para determinada série tem que ser sempre retomado, nunca pressuposto como conhecimento partilhado; concordo que a pressuposição é frustrante tanto para professor(a) como para aluno(a), pois professores(as) constatam que os alunos não sabem o que já deveriam saber e alunos(as) acabam por internalizar uma postura auto discriminatória, reconhecendo-se como incapazes de avançar no conhecimento. O modelo ideológico de letramento oferece uma concepção alternativo do ensino, visto como algo contínuo, em que, a qualquer momento, os conhecimentos podem ser retomados.

Outra aluna, ao comentar o relato da primeira, justifica que professores(as) reproduzem esse discurso devido a dois fatores: primeiramente, o sistema de ensino é baseado nessa perspectiva de gradação, em que são solicitados dos(as) professores(as) planos de aula que devem seguir esse modelo. E ainda: a forma como os(as) professores(as) aprenderam, enquanto alunos(as), é essa. Essa aluna, então, aponta dois desafios

para uma possível mudança: primeiro a imposição do "sistema de ensino", que dita as regras do trabalho do professor; de acordo com Gee (2000 apud FONTENELE, 2014), a profissão de professor é uma identidade institucional e, portanto, é uma posição atingida. A força que determina essa posição é um grupo de autoridades, tanto governamentais quanto acadêmicas e o processo pelo qual essa força funciona é a autorização, ou seja, leis, regras, tradições e princípios de vários tipos que permitem às autoridades "criarem" a posição de professor/professora com suas respectivas responsabilidades e direitos.

Além disso, segundo a mestranda, a dificuldade em superar o modelo está ligada a experiência que tiveram com a profissão ainda enquanto alunos(as), o que faz todo o sentido, porque os(as) futuros(as) professores(as) são expostos(as) a essa cultura de ensinar e aprender antes de decidirem por frequentar um curso de licenciatura. Na verdade, essa formação começa a ser construída pela observação da prática do ensino ainda no papel de aluno(a) da educação básica: "A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente" (IZA et al, 2014, p. 277).

Em outra aula da mesma turma, pude observar, no relato de outra mestranda, uma mudança nessa concepção que parte do modelo de déficit para uma visão do ensino como um processo contínuo, com idas e vindas. A cursista relatou que fez a leitura de um artigo proposto para uma disciplina, cujo título é "Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno?" (BORTONI-RICARDO e OLIVEIRA, 2013), e depois dessa leitura ela passou a pensar sobre a sua própria prática. Se antes, nas palavras da própria mestranda, ela "sentia ódio" ao ler uma produção textual e deparar com vários erros de ortografia, perguntando-se como aquele(a) aluno/aluna teria chegado àquela etapa de ensino cometendo tantos erros, agora ela tomava consciência de que a aprendizagem da escrita é um processo que leva muito tempo, às vezes é um processo da vida toda. Nas palavras das autoras do texto, em um trecho citado pela cursista, a alfabetização tem momento para começar, mas não tem momento para terminar. Esse relato mostra reflexões que podem ser um indício de uma mudança na prática.

É claro que o enfoque na correção ortográfica, citado pela mestranda, é uma prática do Modelo Autônomo de Letramento. Esse modelo em que a escrita é trabalhada de forma abstraída da realidade, descontextualizada e sem sentido para o(a) aluno(a) é naturalizado e internalizado pelos(as) professores(as). Mas através das leituras e debates em sala, professores e professoras tomam consciência das implicações desse modelo e há, então, a possibilidade da construção de uma nova identidade, com novas possibilidades de atuação.

Porém há que se destacar que essas mudanças fazem parte de um processo, contínuo e demorado, e muitas vezes há dificuldade de abandonar velhas práticas arraigadas do modelo autônomo, é o que constatei nos relatos dos(as) cursistas, durante a observação participante. Alunos e alunas demonstraram que consideram ser necessário o uso do modelo autônomo quando se quer trabalhar questões de ortografia e gramática. Eles insistem em que é preciso tirar um tempo da aula para dedicar ao modelo autônomo, ao relatar em sala de aula: "o ensino da ortografia, por exemplo, é regra, não tem como não ser mecânico". A professora da disciplina contra argumenta que é possível trabalhar com o modelo ideológico com vistas a desenvolver todos os

aspectos do ensino, conduzindo o trabalho pedagógico de maneira adequada, lúdica, sem a perspectiva redutora de focar somente a gramática, pois, segundo ela, o foco da aula deve ser o acesso ao conhecimento, não a correção gramatical. Logo, a adoção do modelo ideológico significa ligar o trabalho pedagógico à vida social, contribuir para o seu desenvolvimento, explorar a proximidade dos alunos com questões da comunidade, relacionar o ensino com o próprio contexto dos alunos, enfim, trazer as suas práticas socioculturais para a sala de aula.

No relato a seguir, gravado em sala de aula, uma cursista fala das dificuldades de incorporar o modelo ideológico à sua prática docente:

> a nossa experiência em sala de aula também denota, né que nós ainda por muitas vezes por mais que compreendamos, né, o letramento ideológico, a gente, de certa forma, ainda impõe esse letramento autônomo em sala de aula porque, como os textos falam, a gente acredita que/ nós internalizamos que o letramento autônomo ele traz progresso, né , ele traz é ,é melhores é, é possibilidades de, de condições de vida, de acesso e então nós temos que mudar, né, as concepções de letramento das comunidades para inserir novos tipos de letramento porque assim essa comunidade vai ser melhor, né? [...] sempre durante essas leitura , a gente faz, nós somos pessoas da prática, né , a gente tá em sala de aula o tempo inteiro, então todos os textos que eu leio, sempre, né, falando de mim, eu fico é, pensando na minha prática, né? E eu fico, ah eu tô fazendo isso, eu faço isso, eu faço isso, eu faço isso (entre risos) e é péssimo né, porque a gente chega à conclusão que por mais que (ininteligível) teoricamente a gente saiba que não é adequado, muitas vezes ali no dia a dia, na prática de sala de aula, tem outros contextos, e eu trabalho com os 6º né, eles são pequenininhos, o principal motivo da indisciplina eu faço alguma coisa que ela diz aqui nesse texto que pra que haja disciplina a gente acaba/ a gente eu, né? Tô falando eu, acaba é, é, realizando práticas que promovam que eles fiquem disciplinados pra escutar aquilo que eu tô dizendo né, e, e, essas práticas elas não são adequadas, muitas vezes, muitas vezes elas são impostas, muitas vezes elas castram , né, a aprendizagem do aluno, mas eu preciso daquilo ali muitas vezes pra conseguir sobreviver dentro daquele, dentro daquele contexto da sala de aula. (Relato de uma aluna gravado durante observação realizada em 27/05/2016).

Apesar do uso frequente da forma adverbial "né" como pedido de confirmação do enunciado anterior, percebemos, no emprego da modalidade epistêmica, um alto grau de envolvimento da falante, que se posiciona claramente em relação ao que declara, expressando a dificuldade em aplicar na prática o modelo ideológico do letramento. A falante se identifica com o tipo de comportamento que ela descreve, seja na primeira pessoa do plural ("nós internalizamos que o modelo ele traz progresso"), ou do singular ("eu faço alguma coisa"). O comprometimento da falante é modalizado (através da expressão mitigadora "de certa forma") quando fala da imposição do modelo autônomo pelos professores, mas em outros momentos os advérbios de frequência ("sempre", "muitas vezes") reforçam a reflexão contínua dos(as) docentes sobre a própria prática e as razões para a adoção de práticas inadequadas em sala de aula.

Ela defende que as dificuldades de aplicação do modelo ideológico do letramento na prática de sala de aula são motivadas, em primeiro lugar, pela própria concepção do modelo autônomo, internalizada por muitos professores, de que é preciso desenvolver nos alunos as habilidades individuais para que eles sejam aprovados nos exames externos, consigam um bom emprego e alcancem a mobilidade social. Ela também cita o texto discutido em aula "(Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em

grupos anódinos" (MACHADO, 2013) para embasar o seu argumento de que devido à rotina de sala de aula, muitas vezes, ela precisa aplicar atividades mecânicas e sem sentido para manter a ordem.

Além dessas dificuldades relatadas de ultrapassar concepções naturalizadas e ainda de enfrentar problemas estruturais do ensino, como salas de aula superlotadas, indisciplina, violência, falta de recursos, há também outra barreira para a consolidação de práticas de letramento ideológico no ensino: a existência de relações assimétricas de poder. Uma preocupação constantemente relatada pelos(as) cursistas é quanto às mudanças no ensino influenciadas pelos exames externos, principalmente o Enem. É possível perceber que o Estado impõe mudanças e estratégias de controle, que fazem com que os(as) professores(as) vivenciem uma verdadeira tensão em sua identidade: seguir o modelo arquitetado pela política curricular oficial, com seu modelo escolar burocrático, conteudista e cientificista que a educação pública brasileira vem assumindo por pressão do mercado de trabalho e cada vez mais distante de seus vínculos culturais e sociais ou construir identidades subversivas, baseando o ensino em uma *pedagogia da prática social* (BARTON, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Licenciatura em Letras prioriza os saberes de ordem linguística e pouco aborda os conhecimentos sobre o processo de ensinar/aprender línguas. Tal questão pouco contribui para a construção da identidade do(a) futuro(a) professor(a) de Português. Muitos pesquisadores e pesquisadoras, a exemplo de Tardif (2002), apontam para a necessidade de reorganização dos programas de formação, de modo que se possa vincular, além da formação geral e científica, uma formação prática. Para efetivar-se essa mudança seriam necessárias ações como estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos.

Nesse contexto, o Profletras constitui uma modalidade de formação continuada que tem a função de permitir ao(à) professor(a) uma "reciclagem" do conhecimento com o estudo de teorias atualizadas e, sobretudo, provocar situações de reflexão sobre a prática pedagógica, e viabilizar novas ações em sua atuação docente, por meio de conhecimentos sobre os métodos e modos de ensinar.

Além da formação prática, os(as) cursistas são expostos(as) a práticas de escrita acadêmica que alguns(as) deles(as) nunca vivenciaram no contexto da graduação; entre os gêneros discursivos que produzem pela primeira vez estão o artigo científico e o projeto de pesquisa. Os(As) participantes denotam, em sua fala, um momento de sofrimento que perpassa esse desenvolvimento educacional. Outra contribuição do curso é a habilidade de avaliar e se posicionar em relação ao conteúdo dos textos lidos. Segundo Marinho (2010), essa prática de leitura crítica demanda "um laborioso trabalho e um tempo de convivência que atravessa todo o curso de graduação, não tendo um ponto final para aqueles que se aventuram na trajetória acadêmica de mestrado, doutorado e pesquisas" (p. 370).

Outra mudança mapeada diz respeito às concepções do ensino de escrita e leitura. Através das leituras e debates em sala, professores e professoras cursistas tomam

consciência das implicações do modelo autônomo de letramento, internalizado e reproduzido, e há, então a possibilidade da construção de uma nova identidade, com novas possibilidades de atuação. É claro que, nesse processo de mudança, eles(as) enfrentam muitos desafios, sejam problemas estruturais do ensino, sejam as estratégias de controle do Estado, ou ainda a superação de um modelo engessado e adquirido desde a socialização primária. A esse respeito, Street (2012) argumenta que é preciso avançar além das críticas unicamente teóricas ao modelo autônomo de letramento e desenvolver propostas de aplicações práticas do modelo ideológico. As perspectivas teóricas reunidas nos Novos Estudos do Letramento precisam fazer essa mediação da teoria na prática, o que constitui uma agenda para pesquisas futuras. É necessário que os estudos nesse campo avancem para que o letramento como prática social deixe de ser apenas disseminado em discursos educativos e seja, de fato, incorporado a práticas pedagógicas, principalmente no sistema público de ensino.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. Understanding textual practices in a changing world. In: BAYNHAM, M; PRINSLOO, M. Basingstoke (eds). **The Future of Literacy Studies** : Palgrave Macmillan, 2009. p. 38-53.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. 2013. 310 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? BORTONI-RICARDO, S.; MACHADO, V. R. (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Coord. Trad., revisão e prefácio à Ed. Brasileira de I. Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse** - Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003.

____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FONTENELE, L. M. S. **O novo contexto da educação especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas.** 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Functional Grammar**, London: Edward Arnold, 1985.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HODGE, Robert; GUNTHER Kress. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

IZA, D. et al, Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, pp. 273-292, 2014.

MACHADO, V. R. (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. In: BORTONI-RICARDO & MACHADO, V. R. (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento. A construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995. p. 71- 96.

____. **Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.) **Práticas identitárias. Língua e discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006, pp. 71-96.

____. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. **In:** ____. (org.). **Discursos e práticas de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, pp. 69-92.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

MOREIRA, M.A. O mestrado (profissional) em ensino. **RBPG**, n. 1, jul. 2004.

RIOS, G. V. **Literacy Discourses**: a Sociocultural Critique in Brazilian Communities. Saarbrücken: Verlag dr. müller, 2009.

SATO, Denise Tamaê Borges. **A construção da identidade de gênero na educação inclusiva**: letramento e discurso. 2013. 397 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

STREET, B. **Literacy in theory and pratice.** New York: Cambridge University Press, 1984.

____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to Literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education** 5 (2), 2003, pp. 77–91.

____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. **In:** MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010, pp. 33-53.

____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. **In:** MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, pp. 69-92.

____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TICKS, L. K.. A identificação desvelada na análise do discurso de professores de inglês em formação inicial. **Linguagens & cidadania**, n. 13. jan-jul 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania >. Acesso em: 30 jan. 2016.

WHITE, P. Valoração – A Linguagem da Avaliação e da Perspectiva**. Linguagem em (Dis) curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp, pp. 178-205, 2004