

VOZES DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA: EXPERIÊNCIA COM A INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO ENSINO MÉDIO

VOICES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS: AN EXPERIENCE WITH SCIENTIFIC INITIATION WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

Cristiane Carvalho de Paula Brito¹

Marianna Ferreira Andrade²

Laura Pazini de Matos Siqueira³

Giovana Quitês Machado Resende⁴

Resumo: Este artigo contribui com reflexões teóricas e práticas sobre letramento científico, no âmbito da Linguística Aplicada, a partir da investigação dos resultados de um projeto de iniciação científica desenvolvido por alunas do Ensino Médio, com objetivo de: (i) delinear algumas representações de professores da educação básica sobre si mesmos e sobre os processos de ensino-aprendizagem; (ii) investigar algumas vozes evocadas por esses sujeitos ao construírem essas representações; e (iii) discutir possíveis implicações das representações para a prática docente. Com base no escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso, de concepções bakhtinianas e dos estudos da Linguística Aplicada, apreendemos quatro vozes, nos dizeres dos participantes da pesquisa, a saber: a voz da vocação, da satisfação, da insatisfação e da responsabilidade, as quais funcionam de forma a corroborar o imaginário de completude acerca da profissão, abafando a percepção da falta.

Palavras-chave: *Escola básica. Letramento científico. Representação discursiva.*

Abstract: This article contributes to the theoretical and practical reflections about scientific literacy, in the realm of Applied Linguistics, from the investigation of the results of a scientific initiation project developed by high school students, whose aims were to (i) delineate some representations built by secondary school teachers of themselves and the processes of teaching-learning; (ii) investigate some voices these subjects evoke when building such representations; and (iii) discuss possible

1 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). depaulabrito@gmail.com

2 Bolsista PIBIC-EM/CNPq/FAPEMIG/UFU. mariannaferreira15@hotmail.com

3 Bolsista PIBIC-EM/CNPq/FAPEMIG/UFU. laura-pazini@hotmail.com

4 Bolsista PIBIC-EM/CNPq/FAPEMIG/UFU. giovanaquites@hotmail.com

implications of the representations for teaching practice. Based on the theoretical and methodological scope of Discourse Analysis, of bakhtinian perspective of language and of the studies in Applied Linguistics, we identified four voices in the utterances of the participants. They are: the voice of vocation, of satisfaction, of dissatisfaction and of responsibility, which corroborate the imaginary of completeness regarding the profession and obliterate the perception of lack.

Keywords: *Secondary education. Scientific literacy. Discursive representation.*

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Junior (PIBIC-JR FAPEMIG) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino-Médio (PIBIC-EM CNPq)⁵ visam oportunizar a participação de estudantes do Ensino Médio de escolas estaduais e municipais em atividades de pesquisa e divulgação científica no âmbito da universidade. Após a aprovação de um projeto submetido pelo professor da instituição de ensino superior, a universidade entra em contato com as escolas sugeridas pelas Superintendências Regionais de Ensino para a seleção de alunos bolsistas para participarem da pesquisa, com duração de 12 meses.

Para participar como bolsista, o aluno deve atender às seguintes exigências do programa: a) executar o plano de pesquisa aprovado pelo Comitê Científico do Programa; b) não manter vínculo empregatício de qualquer natureza ou estágio remunerado; c) dedicar-se 12 horas semanais às atividades de seu plano de trabalho; d) apresentar os resultados alcançados sob a forma de pôsteres ou exposições orais, por ocasião de evento ligado ao programa; dentre outras. Cumpre ressaltar que a seleção do bolsista é feita na própria escola, pela indicação de professores, geralmente, com base no rendimento escolar e interesse do aluno. Compreendemos que a participação de alunos da escola básica em iniciativas de pesquisa articuladas à universidade se configura como uma oportunidade singular de engajamento desses sujeitos em práticas de letramento científico, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento acadêmico, além de ampliar a possibilidade de acesso ao ensino superior, gratuito e de qualidade.

Neste artigo, discutimos resultados do projeto intitulado **Memória e discursividade em vozes de professores da escola básica**, que foi desenvolvido de 2015 a 2016, em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. O referido projeto foi orientado pela primeira autora e tinha por objetivo investigar representações acerca do 'ser professor' e dos processos de ensino-aprendizagem, construídas por docentes da educação básica de diferentes áreas do conhecimento.

Alguns trabalhos (BRITO, 2015; MELO; BRITO, 2014) sugerem que, ao enunciar sobre si e sobre sua profissão, o professor tece seus dizeres a partir de imaginários de completude, os quais reforçam sentidos de idealismo e perfeição que se confrontam com a percepção da falta (de valorização profissional e de preparação, por exemplo). Tais sentidos, por sua vez, são produzidos sócio-historicamente e se filiam a redes

5 Os editais para os programas financiados pelo CNPq e pela FAPEMIG são lançados, respectivamente, no primeiro e segundo semestre de cada ano.

ideológicas respaldadas por relações de poder escamoteadas por discursos pedagógicos, midiáticos, institucionais, dentre outros.

Nas palavras de Santos (2011, p. 78-79):

A historicidade subjacente à forma-sujeito professor diz respeito a um código de normalização que o identifica numa especificidade de condições, articuladas por sua inserção em uma diversidade de formações discursivas. Esse código de normalização, por sua vez, traduz uma espécie de universalidade moral que institui o que é e o que deve ser dos atos vinculados ao caráter material dos sentidos de ser professor.

Desse modo, o referido projeto se justificou pela possibilidade de dar voz ao sujeito professor e estabelecer um gesto de escuta das memórias que o constituem enquanto profissional, oportunizando, ainda, o engajamento de alunos da educação básica em investigações de cunho científico que promovam a problematização de sentidos naturalizados e dados como evidentes, nas diversas práticas sociais de linguagem.

O letramento científico pode ser compreendido como práticas de leitura e escrita relacionadas ao ensino de ciências (CUNHA, 2017)⁶. Todavia, aqui utilizamos o termo em uma perspectiva mais ampla. Para Silva (2016, p. 14), o letramento científico diz respeito a “práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais, a exemplo das práticas de formação de professores”.

Fazemos coro com as palavras do autor e reiteramos que essas práticas investigativas informadas pela escrita, e ensejadas pelo letramento científico, possibilitam novos posicionamentos discursivos aos sujeitos. Em outras palavras, entendemos que o letramento científico, ao trabalhar com um objeto de investigação, demanda do sujeito o posicionar-se no lugar de analista, sendo interpelado a refletir sobre seu objeto, recortá-lo, delinear um percurso de análise e lançar gestos de interpretação a partir de um escopo teórico-metodológico. Aliás, a mobilização desse escopo é já um gesto de análise, uma vez que deve passar pelo crivo do pesquisador, pela sua capacidade em interpretar teorias à luz de seu objeto de estudo. Cumpre ressaltar que o lugar de analista não é tomado aqui pela perspectiva de uma distância, mas pelo viés da “proximidade crítica” (BOAVENTURA SANTOS, 2001, p. 4 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 101), em que se assume a natureza política, histórica, socioideológica do conhecimento e o fato de estarmos “diretamente imbricados” neste (MOITA LOPES, 2006, p. 100).

Ademais, a noção de proximidade crítica dialoga com a perspectiva de letramento ideológico (STREET, 1984), o qual postula a relação entre os modos de uso da leitura e da escrita e as questões identitárias e culturais, as práticas sociais, destacando, assim, a situacionalidade das práticas languageiras na produção de significados e a impossibilidade de usos neutros da língua.

6 Cunha (2017) propõe o diálogo do ensino de ciências com o jornalismo para explorar a noção de letramento científico. O autor defende o uso deste último termo (em detrimento do termo alfabetização científica) e de textos da área do jornalismo para as práticas de leitura e escrita nas aulas de língua e de ciências.

No intuito de discutir a investigação desenvolvida, organizamos este artigo em três principais seções. Primeiramente, faremos a contextualização teórico-metodológica da pesquisa. Em seguida, passamos à análise e discussão dos resultados. Finalmente, teceremos algumas considerações sobre a relevância de programas de cunho científico voltados para alunos do ensino médio.

ESCOPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O projeto em questão fundamentou-se no escopo teórico-metodológico trans/indisciplinar da Linguística Aplicada em sua interface com a Análise do Discurso de linha francesa em diálogo com concepções bakhtinianas de linguagem. Escopo esse que nos permite lançar olhares para a formação de professores e para os processos de ensino-aprendizagem, por meio da mobilização de noções como as de sujeito, linguagem, discurso, sentido, dialogia e polifonia, dentre outras, sob um viés que refuta concepções dicotômicas e totalizantes (BRITO; GUILHERME, 2013).

Partimos da compreensão de que não há para o sujeito posição de exterioridade em relação à linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2004) e de que é na e pela linguagem que se constituem as identidades, sempre moventes e fluidas. É na e pela linguagem que o professor se constitui como sujeito e que constrói, reproduz e mesmo resiste a discursividades que o circunscrevem a determinadas práticas sociais. Ademais, as ‘minhas’ palavras são sempre permeadas por vozes outras, sendo o enunciado “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 297).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foram debatidos textos teóricos⁷ que abordassem noções de linguagem, ideologia, sentido, historicidade, a partir de autores que de alguma forma tangenciassem os pressupostos teóricos dos estudos de Pêcheux (1969/1997; 1975/1997; 1983/1999; 1983/2002), Orlandi (2004, 2005a, 2005b), Bakhtin (1953/2003, 1929/2008), Moita Lopes (2006), Bohn (2005), Pennycook (2006), dentre outros.

Tais textos permitiram-nos compreender a natureza heterogênea, equívoca e opaca da linguagem, o que implica na possibilidade de se trabalhar com o inevitável deslize e não fechamento dos sentidos. Trata-se, pois, de entender a linguagem “como produção de sentidos na interação social, portanto, não fixa, mas móvel, não homogênea, mas sempre marcada pela enunciação e, portanto, afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza” (BOHN, 2005, p. 19).

A partir dessa inscrição teórica, nosso interesse foi o de investigar as vozes mobilizadas e/ou silenciadas, nos dizeres de professores, ao enunciarem sobre si e sobre os processos de ensino-aprendizagem e problematizar as implicações ideológicas que sustentam suas representações, de forma a contribuir para a consolidação da formação política do profissional da educação (LEFFA, 2001).

Dessa forma, foram propostos os seguintes objetivos para a pesquisa: (i) delinear as representações de professores da educação básica sobre si mesmos e sobre os

7 Alguns dos autores estudados foram Fiorin (1998), Stella (2013), Di Fanti (2003), Pires (2002).

processos de ensino-aprendizagem; (ii) investigar as vozes evocadas por esses sujeitos ao construírem essas representações; e (iii) discutir as possíveis implicações das representações para a prática docente. O conceito de representação é aqui tomado a partir da noção de formações imaginárias, conforme postulado por Pêcheux, isto é, como o jogo de representações “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a **si** e ao **outro**, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 82).

Partiu-se da hipótese de que, ao enunciar sobre si e sobre os processos de ensino-aprendizagem, o professor tece seus dizeres a partir de imaginários de completude sócio-historicamente construídos que reforçam sentidos de idealismo e perfeição e se confrontam com a percepção da falta (de valorização profissional e de preparação, por exemplo), marcando seu discurso de embates e contradições.

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho se fundamentou em uma metodologia qualitativa, com caráter analítico-descritivo e interpretativista, a qual nos permite compreender como se constituem os movimentos de identificação dos sujeitos, por meio do discurso.

Foi utilizada a proposta AREDA - Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, conforme elaborada por Serrani-Infante (1998), que consiste na análise das regularidades enunciativas (as ressonâncias de sentidos dos dizeres), a fim delinear como os sujeitos, ao enunciarem, evocam vozes oriundas de diferentes regiões discursivas, que se contradizem, se refutam e se complementam.

Foram coletados depoimentos de seis participantes produzidos mediante gravação de respostas a perguntas abertas feitas pelas alunas bolsistas. Os depoimentos foram coletados pelas alunas em suas respectivas escolas, sendo que os participantes gravaram sozinhos as suas respostas e enviaram os arquivos de áudio para transcrição⁸. Cumpre salientar que, para fazer parte da pesquisa, o participante deveria ser professor da escola pública atuando no Ensino Fundamental ou Médio e aceitar assinar o termo de consentimento livre e esclarecido⁹.

O questionário, elaborado pelas pesquisadoras, consistiu de perguntas que abrissem espaço para que os participantes (no caso, os professores-colaboradores) se posicionassem acerca de sua formação e de aspectos pertinentes a sua prática profissional, como se observa no Quadro 1:

8 Para transcrição dos depoimentos, utilizamos as convenções elaboradas por Guilherme (2008), a partir de outros autores.

9 O projeto foi submetido ao Comitê de Ética, sendo os depoimentos coletados e analisados após a devida aprovação.

Quadro 1: Questionário elaborado pelas alunas bolsistas.

1. Que disciplina você leciona?
2. Fale um pouco sobre sua formação.
3. Como é sua jornada de trabalho?
4. Por que você escolheu ser professor(a)?
5. Você está satisfeito(a) com sua profissão? Comente.
6. Você pensa ou já pensou em mudar de profissão?
7. Que dificuldades você encontra para exercer sua profissão?
8. O que te motiva a exercer sua profissão?
9. Você considera a educação no Brasil de boa qualidade?
10. Qual foi a sua maior conquista em sua profissão?
11. Como você vê a profissão do professor no Brasil?
12. Em que você se baseia para planejar suas aulas?
13. Qual a sua ideia de 'bom professor'?
14. Como você avalia a participação dos alunos em suas aulas?
15. Você procura ou procurou algum tipo de aperfeiçoamento profissional após a sua graduação? Comente.
16. 16) Você está satisfeito(a) com sua prática pedagógica? Gostaria de mudar alguma coisa? Comente.

Os professores-colaboradores que aceitaram dar seus depoimentos ministram aulas em diferentes escolas estaduais, em uma cidade do interior de Minas Gerais. Abaixo apresentamos o Quadro 2 com um breve perfil de cada profissional.

Quadro 2: Perfil dos professores-colaboradores

1. **Carmen:** leciona Educação Física, graduou-se em 2002, trabalha no turno matutino e leciona 16 horas aulas semanais.

2. **Sandra:** leciona Física, fez graduação e licenciatura plena e especialização em ensino de ciências e matemática. Atualmente faz mestrado na área de ciências e matemática. Leciona, em geral, 32 aulas por semana.

3. **Afonso:** leciona Língua Portuguesa, graduou-se em Letras e é especialista em psicopedagogia. Leciona no período matutino e é vice-diretor no período da tarde.

4. **Taís:** leciona Espanhol, graduou-se e atualmente faz mestrado. Tem um cargo de 16 aulas por semana, no estado, e também leciona em instituto particular de idiomas.

5. **Laura:** leciona Língua Portuguesa e Literatura, graduada em Letras, tem especialização na área. Leciona 32 horas. É professora há 30 anos.

6. **Vanda:** leciona Biologia, graduada em Ciências Biológicas, fez mestrado na área de saúde coletiva. Leciona 16 aulas por semana.

Na seção seguinte, passamos à descrição e discussão dos resultados.

VOZES DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA: DESTECENDO OS FIOS

Conforme já dissemos, o **corpus** foi analisado com base na proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998) e balizado por uma perspectiva discursiva de linguagem. A profundidade analítica se adequou à proposta da pesquisa, a saber pelo fato de ser uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida por alunos do Ensino Médio.

Após leitura inicial das transcrições e discussões em grupo, foram elencadas quatro vozes predominantes no **corpus**, que apontam o gesto de interpretação das pesquisadoras, a forma pela qual os dizeres as interpelaram. Essas vozes se imbricam e aqui as separamos por questões didáticas. São elas: (i) voz da vocação; (ii) voz da satisfação; (iii) voz da insatisfação; (iv) voz da responsabilidade.

Pelas sequências apresentadas, observa-se que, ao evocar a voz da vocação, o professor se representa como **alguém apaixonado pela profissão e como alguém que tem certeza do lugar que ocupa**. Trata-se de uma voz que encontra eco no discurso messiânico, frequentemente evocado pelos profissionais que atuam na área do magistério, produzindo efeitos de que, antes de se exercer uma profissão, exerce-se uma missão, na qual se 'acredita muito' (SD10). Vejamos o Quadro 3:

Quadro 3: a voz da vocação

SD01: /.../ No final da faculdade na verdade minha intenção era me especializar em outras áreas da física, mas **me apaixonei pelo magistério**. (Sandra)

SD02: Se eu penso... Ou já pensei... Em **mudar de profissão... Não, nunca** pensei... **Nem cogitei essa possibilidade**. (Sandra)

SD03: **Escolhi** ser professora... Porque eu **acredito ainda** na **educação**. (Carmen)

SD04: /.../ é **acreditar** que um dia a **educação** vai ter seu **verdadeiro reconhecimento** e isso é o meu motivo hoje a seguir em frente. (Carmen)

SD05: /.../ eu me **apaixonei** no magistério quando eu vi **não consegui sair mais**. (Sandra)

SD06: /.../ é a **paixão mesmo, a vocação pessoal**. (Afonso)

SD07: /.../ eu **gosto** muito do idioma, me **apaixonei** e **decidi ensinar** a disciplina a quem quisesse (Taís)

SD08: Eu **escolhi ser professor** porque desde criança é eu **sempre admirei meus professores** pelo menos os melhores que eu já tive né eu via neles assim uma **profissão bonita de exercer** /.../ (Afonso)

SD09: /.../ **Gosto** muito da língua espanhola /.../ me **apaixonei** e **decidi ensinar** a disciplina. (Taís)

SD10: /.../ porque eu fiz letras e **acredito muito** na profissão (Laura)

SD11: /.../ É realmente o que eu **quero fazer** para o **resto da minha vida**. (Vanda)

SD12: /.../ Eu sempre fui **muuuito encantada** assim com a... com os adolescentes sabe de conseguir mostrar que tudo pode ser mais interessante do que... do que eles realmente acham. (Vanda)

SD13: /.../ sempre **continuando** com a **ideia de seguir como professora**. (Vanda)

A voz da vocação produz, assim, um efeito de encantamento e funciona de forma a abafar as incertezas e a criar um efeito de completude (a ponto de nem se cogitar uma mudança de profissão – SD02; SD05; SD11; SD13). Todavia, vem à tona, no fio do dizer, a percepção da falta, marcada no uso do advérbio ‘ainda’ (SD03), na projeção de uma expectativa de melhora da área no futuro (SD04) e na idealização dos professores que se admiravam no passado (SD08).

Portanto, essa representação funciona discursivamente de forma a abafar os conflitos e tensões da profissão, configurando-se como lugar de resistência para o sujeito frente aos inúmeros desafios e dificuldades que encontra como professor. Contudo, ao quase igualar a docência ao sacerdócio, a voz da vocação pode contribuir para fragilizar a natureza política do ato de educar, impedindo que o professor se veja como sujeito sócio-historicamente situado e problematize as condições materiais e ideológicas pelas quais se dá o seu fazer. Não se trata, pois, de negar a importância da afetividade, mas de compreendê-la a partir de uma noção não ingênua, pautada na compreensão de que os dizeres não podem ser tomados em sua transparência, haja vista que a linguagem é

opaca e os sentidos são produzidos sempre como efeitos, isto é, sempre na possibilidade do deslize.

Corroborando a voz da vocação, a voz da satisfação constrói a representação de que **o professor é aquele que se satisfaz no desenvolvimento (intelectual, cognitivo) e no sucesso (pessoal, profissional) do aluno**. As realizações desse outro legitimam e dão sentido ao fazer docente (e diríamos à figura do professor em si), pois são seu **prêmio** (SD15), a **grande conquista** (SD18) da profissão, como se pode ver no Quadro 4.

Quadro 4: a voz da satisfação

SD14: /.../ minha maior conquista foi fazer com que meus **alunos se encantassem** com a prática da Ed. Física que **participasse ativamente** das aulas e muitos **até hoje** me **procuram interessados** a trabalhar na mesma área e essa pra mim é a minha **maior conquista**. (Carmen)

SD15: /.../ ser professor nos **traz benefício** esse **prêmio** eu diria né a gente cresce muito se **desenvolve muito como pessoa** e **como profissional** isso me traz uma **enorme satisfação** também. (Afonso)

SD16: Bom eu acredito que **o que mais motiva** um professor a dar aula **são seus alunos** /.../ maioria dos professores tem como **maior motivação os alunos mesmo** /.../ quando você vê um aluno que **no início não sabia dizer nenhuma palavra** e de repente ele sai conseguindo **falar e escrever um texto** acredito que isso é **extremamente motivador**. (Taís)

SD17: /.../ O que mais me motiva a exercer a profissão... é pode **fazer a diferença na vida de alguém** e costumo a dizer que ... /.../ 10% dos meus alunos tiveram ... **um bom destino** né eh e consegui fazer uma **influência boa** para eles eu já me **considero vitoriosa**. (Sandra)

SD18: /.../ acho que as conquistas acontecem todo ano quando a gente **recebe aluno volta** que vai à escola falar com a gente que fala ah aquilo que você me ensinou assim **foi diferencial** para o vestibular ou para um Enem ou até mesmo em uma faculdade quantos eu já não encontrei que fazem alguma engenharia que falam que aquela física básica que eu ensinei **foi o diferencial** até outros que **não se referem a conteúdo propriamente dito a convivência comigo os toques que eu dei as dicas que eu dei** terem sido positivas para a vida desses alunos isso é eh a **grande conquista da minha profissão** (Sandra)

SD19: Conseguir **ver todos** ou **quase todos os meus alunos na universidade**. (Laura)

SD20: /.../ eu to **feliz** onde eu to (Vanda)

O desejo de **fazer a diferença na vida de alguém** (SD17) ressoa, de forma geral, nos dizeres por meio da celebração das conquistas dos alunos, no fato de **ver todos** ou **quase todos os meus alunos na universidade** (SD19). Diferença essa que não

necessariamente advém do conteúdo de uma disciplina específica, mas sobretudo da **convivência comigo os toques que eu dei as dicas que eu dei** (SD18).

A voz da satisfação, desse modo, também funciona de forma a apagar os conflitos que constituem a profissão, ao projetar no outro um suposto desejo (pelo que o professor ensina, pela forma como ensina, pelo que representa) e uma (suposta) motivação (SD16). A satisfação, no depoimento dos professores, é na verdade oriunda de um deleite atribuído ao outro, haja vista que é esse outro que participa **ativamente das aulas** (SD14), que **de repente sai conseguindo falar e escrever um texto** (SD16), que teve um bom destino (SD17), que chegou à universidade (SD19).

A voz da insatisfação, em embate com a voz da vocação e da satisfação, funciona de forma a representar a docência (e, portanto, o professor) como uma profissão desvalorizada em termos financeiros, políticos e sociais, desenvolvida em meio a condições precárias de trabalho. Nesse sentido, **o professor (e, conseqüentemente, o ensino) é representado como profissional totalmente desvalorizado na sociedade.**

Quadro 5: a voz da insatisfação

SD21: /.../ a profissão mais importante e a **mais desvalorizada** aquela que hoje está **esquecida pelos governantes**. (Carmen)

SD22: Eu **não considero** que a **educação** hoje no Brasil **tenha boa qualidade** acho que **falta muito! Investimento** na área tanto com **matérias** quanto na **capacitação dos professores** da área hoje. (Carmen)

SD23: A minha **jornada de trabalho** é... .. É **quase tortura!** ... esse ano ... eu estou afastada de um dos meus cargos mais em geral eu tenho 32 aulas por semana fora todo o trabalho burocrático que a escola traz pra gente ... (Sandra)

SD24: A educação no Brasil de boa qualidade? **Não** né! **Não e boa qualidade** não ela é **muito ruim muito ruim** /.../ eu **trabalho direitinho** dentro das possibilidades mas **o sistema não ajuda** o **aluno tá mal acostumado** com a questão do **sistema empurrar** não estuda para aprender de verdade pouquíssimas são as exceções. (Sandra)

SD25: /.../ já quanto à **jornada de trabalho** e a **questão salarial** e **condições de trabalho** **INFELIZMENTE não**. (Afonso)

SD26: /.../ a jornada de trabalho bastante puxada chega a ser E-X-T-E-N-U-A-N-T-E. (Afonso)

SD27: /.../ Infelizmente **não é** uma profissão muito **valorizada** nem em **termos salariais** nem em **termos culturais muito menos políticos**. (Afonso)

SD28: /.../ essa participação dos alunos não é apenas exclusivamente responsabilidade deles talvez **se nós tivemos condições melhores de trabalho trabalhássemos menos** para **planejar melhor nossas aulas** tudo isso poderia contribuir na participação mais efetiva dos alunos nas nossas aulas. (Afonso)

SD29: /.../ uma **decepção** ... porque o professor **não tem** ess- é ... **valorização necessária** que ele deveria ter (Laura)

SD30: /.../ ter que **esperar oito anos** pra começar a receber por isso e ainda **receber 140 reais** a mais pra mim é um **absurdo**. (Taís)

SD31: /.../ profissão do professor no Brasil eu vejo que ela é ... **relegada** a ... ao **último patamar** acho que nenhuma profissão deveria ser mais importante que essa mas **infelizmente** no nosso país ... ela **não tem importância nem um pouco** /.../ (Sandra)

SD32: **Acho que todo mundo já pensou sim em mudar de profissão**. (Taís)

SD33: /.../ O professor então **perde essa motivação não tem salário bom não tem uma infra-estrutura**. (Taís)

SD34: Como eu disse eu acho **muito mal remunerado muito desvalorizada** /.../ a gente **acaba levando trabalho para casa para corrigir** essas coisas assim mas para mim que gosto muito do que eu faço não... não é um empecilho. (Vanda)

SD35: /.../ **muitas horas de trabalho** enquanto **ganha muito pouco** por isso. (Taís)

As escolhas lexicais constroem um tom caótico para a profissão (**esquecida** (SD21), **tortura** (SD23), **muito ruim** (SD24), **extenuante** (SD26), **decepção** (SD29), **absurdo** (SD30)) e denunciam a precariedade da educação, ressoando dizeres já saturados na sociedade (haja vista a forma como são frequentemente promulgados pela mídia). A paixão pelo magistério (como visto nas sequências 01 a 13) e a certeza de que se está na profissão certa (SD02, SD05, SD11) parecem ser fragilizadas frente aos percalços e desafios impostos pelas condições de trabalho, como se pode observar no dizer de Taís, por exemplo, (SD32: **acho que todo mundo já pensou sim em mudar de profissão**), que, ao usar o pronome ‘todo’ e o advérbio ‘sim’, enuncia sobre o desejo de mudança de profissão pela ordem da obviedade, produzindo o efeito de uma suposta verdade inquestionável.

A imagem de profissional desvalorizado se contrapõe a de um profissional que batalha e que se dedica, que trabalha **direitinho** (SD24), leva **trabalho para casa para corrigir** (SD34), tem **muitas horas de trabalho** (SD35), as quais chegam a ser **extenuantes**¹⁰ (SD26), e que, por tais razões, não pode ser responsabilizado pela situação da educação no Brasil (SD22).

Desse modo, a voz da insatisfação (d)enuncia os problemas de um sistema que **não ajuda** (SD24), uma profissão **relegada** ao **último patamar** (SD31), apontando, assim, o posicionamento político desses sujeitos. Entretanto, essa voz pode dar espaço para a inscrição no discurso do imobilismo, o qual enseja sentidos de impossibilidade e estagnação, ressoando “vozes que estabilizam que não há como mudar as mazelas da escola pública” (BRITO; GUILHERME, 2012, p. 168), daí a necessidade de ser problematizada.

Finalmente, a voz da responsabilidade traz à tona a representação de **bom** professor. O emprego de vocábulos como **conduzir** (SD36), **direcionar** (SD38), **passar o conteúdo** (SD39), **transmitir** (SD40) e **passar o seu conhecimento** (SD42) constroem a imagem de professor como detentor de um saber a ser transmitido para o outro, trazendo à baila ecos de uma pedagogia tradicional. Portanto, o **bom** professor é **(i) aquele que está preparado em termos de conhecimento; e (ii) aquele que prepara sua aula**. O aluno, por outro lado, é representado como **aquele que recebe o conhecimento**.

10 Observe-se a ênfase dada ao professor ao referido adjetivo.

Quadro 6: a voz da responsabilidade

SD36: O professor é aquele que... **PENSA no ato de ensinar...** de **conduzir...** o raciocínio e a **construção** de uma **construção**, de um **senso crítico** e de uma **personalidade visando o futuro bem sucedido**. (Laura)

SD37: /.../ queria ter **mais tempo** para preparar melhor minhas atividades que eu proponho na sala de aula /.../ (Sandra)

SD38: /.../ um bom professor é um professor que **sabe fazer sua parte sabe explicar bem o conteúdo sabe direcionar o estudante** para esse estudo autônomo ... que dá embasamento de conteúdo ... e que é coerente porque não adianta o professor ensinar demais e não avaliar bem o aluno ... não sei ... acho que tem um série de coisas (Sandra)

SD39: /.../ tenta **passar o conteúdo** para aluno **independente do que ele tenha que fazer** se ele tem que **explicar mil vezes**, se ele tem que **fazer um desenho** se ele tem que **esquematizar fazer um gráfico, independente da forma**. (Vanda)

SD40: O **bom professor** ... E aquele que **mesmo com todas as dificuldades** que a gente encontra na profissão **consegue ainda transmitir com amor os conhecimentos e estimular** os alunos no processo de aprendizagem. (Carmen)

SD41: É qual a minha ideia de bom professor o que é ser um bom professor deixa eu ver bom professor pra mim assim pensando rapidamente **é aquele que consegue realizar seu trabalho e ver os resultados desse trabalho** é ver esses resultados acho que isso acho que o bom professor é isso é aquele que consegue realizar seu trabalho e ver o resultado do seu trabalho. (Afonso)

SD42: Bom minha ideia de bom professor é um **professor preparado** um bom professor é aquele que está **motivado** que está ali porque quer **estar ali não por obrigação** que **prepara sua aula** que **tenta sempre melhorar** que tá sempre atrás de conhecimentos de coisas novas que prepara a aula como se tivesse preparando a aula para uma **pessoa especial pra um filho** não pra qualquer um qualquer pessoa aquele que que realmente **prepara algo útil pro aluno** que realmente **tenta passar o seu conhecimento** pra ele isso é um bom professor pra ele eu acho. (Taís)

O sentido de preparação é marcado pela projeção de uma imagem de perfeição, em que se espera que o professor, **independente do que ele tenha que fazer** (SD39), **mesmo com todas as dificuldades** (SD40), seja capaz de ensinar, de desenvolver o **senso crítico e uma personalidade visando o futuro bem sucedido** (SD36). Enfim, trata-se de um profissional **motivado** (SD42), que não está ali só **por obrigação e que tenta sempre melhorar** (SD42), fazendo seu trabalho **com amor** (SD40).

A voz da responsabilidade, respaldada pela ilusão de controle (do processo, do conteúdo, da compreensão do aluno etc) evoca, assim, sentidos que apagam as condições

em que se dão o ensino e a própria interação professor-aluno, ao conferir ao professor o (suposto) poder de tudo controlar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação das vozes nos depoimentos dos professores aponta para 'sentidos da docência'. Isto é, apesar de ressignificadas pela singularidade dos sujeitos, as vozes que emergem dos depoimentos ressoam dizeres que os precedem, frutos de uma memória discursiva que determina os sentidos (im)possíveis de serem enunciados, a partir do lugar que esse professor ocupa. Daí afirmarmos que analisar as vozes que tecem os dizeres de professores quando enunciam sobre a profissão nos permite problematizar os discursos sócio-histórico-ideológicos que constituem esses sujeitos.

As vozes (da **vocação, satisfação, insatisfação e responsabilidade**) identificadas a partir de nosso gesto de interpretação corroboraram a hipótese elencada neste estudo: a de que, ao enunciar sobre si e sobre os processos de ensino-aprendizagem, o professor tece seus dizeres a partir de imaginários de completude sócio-historicamente construídos que reforçam sentidos de idealismo e perfeição e se confrontam com a percepção da falta, marcando seu discurso de embates e contradições.

Pela perspectiva teórica aqui adotada, entendemos que esses embates e contradições podem ser problematizados (nos cursos de formação de professores, por exemplo) a fim de explicitar as condições (materiais, sociais, ideológicas) pelas quais a própria profissão de professor é concebida no contexto da educação brasileira. Dito de outro modo, não se trata de tentar resolver os conflitos, uma vez que são constitutivos dos sujeitos, mas de lançar olhares que permitam deslocamentos e transformações, possibilidades aos sujeitos de (se)dizerem de outras formas, ocupando outras posições discursivas, as quais incidem em suas práticas pedagógicas.

Em relação à relevância de programas de iniciação científica para o Ensino Médio, acreditamos que, ao promoverem a inserção acadêmico-científica desses alunos, tais programas abrem possibilidade para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. E, mais do que isso, considerando a experiência com a pesquisa aqui discutida, entendemos que a iniciação científica – constituindo-se como importante prática de letramento científico – pode possibilitar deslocamentos subjetivos e identitários, ao permitir que esses sujeitos, ao contemplar a heterogeneidade, a contradição, a não transparência da linguagem, se vejam de outra forma, pelo/no olhar do outro, já que “todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 104). Ao serem interpelados a lançar gestos de interpretação a um **corpus**, esses sujeitos, na posição de pesquisadores, assumem um lugar de autoria, a qual é sempre construída em processos de alteridade, o que, por sua vez, pode trazer contribuições para o percurso acadêmico-profissional desses alunos.

Para o professor orientador, tais programas abrem espaço para o diálogo com a sociedade e para o desenvolvimento de pesquisas responsivas à vida social e que buscam dar voz aos que comumente se encontram à margem das práticas e formas (legitimadas) de se construir o conhecimento. Tal compreensão faz eco a uma noção contemporânea de Linguística Aplicada, cujos pilares são a ética e o poder, haja vista que a produção de

conhecimento é sempre de caráter político (MOITA LOPES, 2006, p. 103). Nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 103-104), “esse princípio ético é parte da constituição de uma coligação anti-hegemônica que colabora na construção de significados oriundos de outras vozes (daqueles marcados pelo sofrimento às margens da sociedade), assim como na construção de outro mundo social”.

Em termos gerais, podemos dizer que um desafio no desenvolvimento do letramento científico, inclusive para aqueles que se dão em contexto de (pós-)graduação, reside no desenvolvimento de uma escrita acadêmico-científica que, extrapolando a mera aquisição de técnicas, seja capaz de aventar traços de autoria, o que compreendemos ser parte de um processo situado de inscrição em discursividades.

Além disso, é importante frisar que, apesar de a realização de pesquisas como a que apresentamos aqui ficar ainda muito restrita devido à pequena disponibilidade de bolsas, entendemos que propostas como essas podem ser implementadas pelo próprio professor da escola básica, por meio, por exemplo, de projetos interdisciplinares que encorajem a construção de conhecimentos e investigações que abram espaço para a constituição do aluno enquanto sujeito histórico, constituído por uma memória, capaz, portanto, de tomar posicionamento na/pela linguagem.

E, nesse sentido, afirmamos que a experiência de orientar alunos da educação básica, com vistas a desenvolver o letramento científico desses sujeitos, ressignifica o nosso lugar como professora formadora em curso de licenciatura. A experiência de orientação acena para a importância de discutir, com os professores em formação, propostas de letramento científico a serem desenvolvidas em suas práticas pedagógicas, o que pode iniciar, por exemplo, nas disciplinas de estágio supervisionado. No cerne dessas propostas, entendemos que está o questionamento da própria noção de linguagem, já que o letramento científico se pauta pela compreensão de que as práticas de uso da língua escrita são plurais (KLEIMAN, 2008) e que, portanto, toda produção de conhecimento coloca em cena aspectos sociais, culturais, históricos, identitários, políticos e ideológicos.

Finalizamos esta reflexão com o depoimento das alunas bolsistas, permitindo ao leitor atribuir sentidos à forma pela qual as pesquisadoras ressignificaram a experiência de desenvolver esta investigação:

Todo esse tempo que se passou durante minha Iniciação Científica no curso de Letras da [nome da instituição de ensino superior] foi repleta de ensinamentos e aprendizagens. Além dos encontros que tivemos, criamos a liberdade de expor nossas opiniões, nossas inquietações e dúvidas que nos perturbaram levando-nos a enxergar e a refletir a verdadeira realidade que vive os nossos professores. E é com grande honra e satisfação que eu encerro essa etapa com a certeza de que adquiri grandes amizades e uma enorme experiência. Muito obrigada, principalmente, à professora que me auxiliou e proporcionou grandes conhecimentos que espero usá-los no decorrer do meu futuro. (Marianna Ferreira Andrade)

Eu gostei bastante de poder conhecer e fazer parte desse projeto, saber um pouquinho do que os professores pensam de si mesmo e dos seus trabalhos, foi muito importante para mim já que a minha escolha de curso superior também é

ser professora e algumas coisas que eles falaram me influenciaram como pessoa, principalmente na voz da vocação. Poder realizar um trabalho com uma professora da universidade e participar da construção de um projeto de pesquisa me ajudou muito a entender como são feitas algumas pesquisas na mesma. No geral foi muito gratificante, foi uma experiência única, e vou levar tudo que fiz e aprendi com uma grande caminhada de aprendizado. (Laura Pazini de Matos Siqueira)

O projeto teve uma contribuição incrível não só para meu crescimento pessoal como também acadêmico. Desenvolver uma pesquisa dentro da universidade que eu pretendo ingressar é uma forma de conhecer e querer ainda mais estar ali dentro. Além de ter adquirido conhecimentos de como analisar um texto e suas determinadas vozes, estar sempre com acompanhamento de uma profissional excelente me ajudou bastante a entender o propósito da pesquisa (Giovana Quites Machado Resende).

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. Tradução Alda Scher; Elsa M. N. Ortiz. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BOHN, H. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 11-23.
- BRITO, C. C. P. Ser professor... Vozes de professores de línguas em formação inicial. In: SANTOS, J. B. C.; GUILHERME, M. F. F. (Orgs.). **Estudos polifônicos em língua, literatura e ensino: laboratório de estudos polifônicos (Linguística in focus, v. 11)**. Edufu: Uberlândia, 2015. p. 213-230.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n.1, p.159-180, jan./jun. 2012.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, v.1, n.1, p.17-40. 2013.
- CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de **scientific literacy**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 169-186. 2017.
- DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, v.7, n. 1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GUILHERME, M. F. F. (2008). **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC-SP. 2008.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.
- MELO, L. C.; BRITO, C. C. P. Literatura (d)e (des)motivação: representações sobre o "bom professor" em relatórios de estágio supervisionado. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, v. 14, n. 2, p. 355-375. 2014.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

- ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2005a.
- ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; Ferreira, M.C.L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005b. p. 75-88.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso**: Estrutura ou Acontecimento. 3. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (Orgs.). **Papel da Memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997. p. 61-151.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, v. 16, n. 32-33, p. 35-48. 2002.
- SANTOS, J. B. C. Forma-sujeito professor & lugar discursivo formador. In: SZUNDY, P. T. C. et al (Orgs.) **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 77-93.
- SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.
- SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6 especial - Escrita discente, p. 8-23. 2016.
- STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-190.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à FAPEMIG e ao CNPq pelo apoio financeiro ao projeto. A investigação aqui realizada contribui para as reflexões que temos desenvolvido dentro dos grupos de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq) e Laboratório de Estudos Polifônicos (UFU/CNPq).

Recebido em novembro de 2017.

Aceite em março de 2018.