

LETRAMENTO, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LM NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Eliane Bezerra da Silva
Universidade Estadual de Alagoas
linebarros21@gmail.com

Silvio Nunes da Silva Júnior
Universidade Estadual de Alagoas
junnyornunes@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPEAL – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. Visa refletir o ensino de produção textual em língua portuguesa, abordando as teorias dos letramentos, da formação e da identidade docente. Analisamos os dados provenientes a uma narrativa autobiográfica de uma professora de LM atuante do ensino público dando enfoque a duas questões principais: A) a carga horária da disciplina de LM e B) o planejamento educacional. Constatou-se que a possível crise de identidade docente se dá por diversos aspectos, seja a desvalorização profissional, as relações interpessoais, como também, a falta de planejamento educacional para abranger os conteúdos necessários na curta carga horária da disciplina.

Palavras – chave: Produção Textual. Língua Portuguesa. Narrativa Autobiográfica.

Abstract: This work was supported by SFSAL - Support Foundation of the State of Alagoas Search. It aims to reflect the textual production of teaching in English, addressing the theories of literacies, training and teaching identity. We analyzed the data from an autobiographical narrative of an active LM professor of public education by focusing on two main issues: a) the hours of discipline LM and B) educational planning. It was found that the possible teaching identity crisis is in many respects, is the professional devaluation, interpersonal relationships, as well as the lack of educational planning to cover the contents required in the short hours of discipline.

Keywords: Text Production. Portuguese language. Autobiographical narrative.

Introdução

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

De acordo com Geraldini (1984), uma das principais causas para esses impactos foi, sem dúvidas, a democratização do ensino através de uma política educacional, de modo

que alunos com diferentes letramentos¹ começaram a conviver e dividir concepções variadas sobre os diversos meios em que se inserem como seres sociais.

Outro aspecto que merece destaque é a demasiada abrangência dos gêneros textuais na sociedade, onde todos os textos apresentados diversificadamente no cotidiano se transformaram em gêneros pertinentes para o trabalho em LM em sala de aula.

Esses reverendos sociais foram de extrema importância para o estabelecimento de um ensino democrático e capaz de acatar os mais diversos públicos de discentes, porém, segundo Guedes (2006), desde os anos 80, quando foi estabelecida uma norma padrão na língua portuguesa brasileira, um ponto inquietante veio chamando a atenção de pesquisadores há aproximadamente 12 anos: a formação do professor de LM.

Discutir os parâmetros que regem a formação inicial e continuada, aqui, seria fácil, mas, o verdadeiro sentido empregado nessa discussão é a chamada crise de identidade do professor de LM (GUEDES, 2006). A crise, então, se deu pela maneira com que os professores tiveram que passar por diversas transformações de currículo, métodos e táticas para a prática docente, através de temáticas diferentes como: Que língua devemos ensinar? e O que seria ensinar a LM sem a prática polêmica do preconceito linguístico?

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

- a) A carga horária da disciplina de língua portuguesa;
- b) O planejamento educacional.

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

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

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

Práticas de escrita e letramento no ensino de LP

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

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

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

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

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

Para Britto (2007, p. 3)

Ser letrado’ significa, acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, deste ponto de vista, se resume ao fato de o modo de

produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida.

Com base no que Britto explica, vê-se que ser alfabetizado, de modo algum, caracteriza o indivíduo como letrado. Estudos como os de Cavalcante & Freitas (2008) determinam uma nova perspectiva para pensarmos em letramento, a dos níveis de letramento.

Nessa perspectiva, o sujeito só pode ser letrado a partir do décimo terceiro ano de escolaridade, ou seja, somente em um dado momento da vida e da formação acadêmica os indivíduos podem desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de modo que descreve a sua própria vivência real com autonomia através de experiências já tidas anteriormente. (CAVALCANTI & FREITAS, 2008, p. 99).

Dessa maneira, observa-se que a escrita tomou um patamar altamente elevado nos novos estudos que a sociedade delega. Escrever, atualmente, se tornou uma prática imprescindível, tanto em questões intelectuais e profissionais, como pessoais, uma vez que o indivíduo, quando aluno, precisa desenvolver em sua formação a compreensão responsiva.

A responsividade ativa é vislumbrada por Zozzoli (2012), está direcionada a concepção de língua/linguagem expostas no Chamado Círculo de Bakhtin. Bakhtin, para tanto, desconsidera qualquer concepção de língua como abstrata, o filósofo da linguagem acredita na concretização da língua que gera nos indivíduos - partindo das relações de poder - a chamada “responsividade ativa”, relacionada também a questão de ética e emancipação (LIMA, 2007).

Bakhtin ver que “a linguagem está submetida a forças históricas, centralizadoras, centrípetas, decorrentes dos processos de centralização sociopolítica e cultural” (ZOZZOLI, 2012, p.256), por isso que é, indiscutivelmente para o autor, algo concreto por surgir e ser modificada em relações de poder. É interessante destacar também que Bakhtin ressalta a grande abrangência da linguagem e explica as relações com a língua e a fala.

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

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

A correção do uso da língua em sala de aula, como destaca a autora, pode ser feita, porém, a responsividade ativa serve, nesse sentido, como um método ético (LIMA, 2007) de ‘corrigir’ o aluno sem praticar o preconceito lingüístico tão mencionado em estudos atuais sobre linguagem e ensino.

O professor de LM, responsável pelo trabalho mais efetivo com a leitura e a escrita nunca, de maneira alguma, deve desmerecer a variação lingüística dos alunos, mas deve primordialmente mostrá-los o padrão social que a norma culta possui na sociedade e, com isso, explicá-los sobre quando e onde devemos fazer o uso das nossas próprias variações adquiridas socialmente no meio de vivência.

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

A crise de identidade do professor de LM

A identidade docente corresponde a uma das variadas identidades construídas por cada pessoa, assim como: a identidade cultural, profissional, lingüística e etc. Porém, propõe-se aqui focar numa só identidade, de um profissional específico – o professor de LM.

É fato que a determinação da norma padrão da língua portuguesa gerou uma grande polêmica desde a época em que o Vereador Adamastor Fernandes, na era Vargas, mencionou um termo ‘errado’ em seu discurso político. Com isso, a formação do professor

de português começou a viver uma crise de identidade que atinge alguns docentes até os dias atuais. A crise de identidade tratada por Guedes (2006) está voltada – principalmente – a criação da norma padrão da língua portuguesa, uma vez que a educação já se encontrava apropriada do que até então era recomendado sobre as regras norteadoras da LM.

“Nessa crise da língua que foi construída para ser padrão e a única língua cabível para a escrita e para a fala pública, para o exercício do poder, está à raiz da crise de identidade do professor de português” (GUEDES, 2006, p. 12). Nessa época, diversas inquietações foram apresentadas na tentativa de explicar o porquê de tamanhos avanços e da extensa polêmica, onde surgiram questões como: Que língua devemos ensinar?

De acordo com as determinações da norma padrão da língua, o ensino de português deveria estar extremamente correspondente a estas diretrizes, isto é, nenhuma ou qualquer forma de falar – não sendo a padrão – deveria ser desconsiderada; foi nesse período que se empregou o prestígio social a apenas uma variação linguística.

Visto isso, observamos reflexões como às de Bortoni-Ricardo em *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula* que, sobretudo, afirma a existência de uma “pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos (...) atenta às diferenças entre a cultura que eles representavam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (2004, p. 38).

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

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

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

[...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade nos distintos

momentos de sua história.. /.../ pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações (BRASIL, 1998, p. 20).

Ao tratar de linguagem, os PCNs consideram que a aprendizagem de línguas se atrela ao meio social, a práticas sociais interativas que aproximam professor – aluno – comunidade – família. Essas práticas estão relacionadas a contextos interpessoais, ou seja, de modo que a vivência e o conhecimento de mundo sejam considerados para constituir habilidades críticas e reflexivas nos alunos.

A língua, no documento, é

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

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

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

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

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

Norteamentos da análise

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

A carga horária da disciplina de LM

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

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

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

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

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

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

GOVERNO PRETENDE REDUZIR AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DAS GRADES CURRICULARES

Gui Dias / 27/09/2011

☆☆☆☆☆ Rate This

27/09/2011 – às 12h54

Proposta de redução da carga horária será apresentada às escolas. Pelo projeto, haverá aumento das cargas horárias de outras disciplinas.



O Governo de São Paulo anunciou um projeto de mudança do componente curricular para o Ensino Médio das escolas públicas de São Paulo, cuja implantação se daria já em 2012. O projeto prevê a redução da carga horária de duas disciplinas que possuem as maiores cargas horárias de ensino: Português e Matemática. Pelo projeto, a redução ocorrerá para a inclusão de mais aulas para outras disciplinas como espanhol, física e sociologia.

Ainda de acordo com o projeto, os alunos do último ano letivo do Ensino Médio optariam por ênfase em

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

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

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

Gabriela assinala que:

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

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

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

O planejamento educacional

De acordo com os PCN's.

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

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

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

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

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

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

Para Luckesi (s/a, p. 115)

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

A atividade de planejar, como bem nos explica o estudioso em educação, deve se enquadrar abundantemente no meio em que os alunos se inserem, considerando que a escola deve se apropriar as necessidades dos alunos, o que seria chamado de inclusão social.

Conclusão dos dados

Uma vez que tentamos expor algumas considerações sobre a crise de identidade do professor de LM por meio de reflexões sobre o ensino de LM e o letramento em sala de aula. Essa questão nos fez perceber o quanto as práticas essenciais influenciam na qualidade do trabalho docente e no impacto que as perspectivas sociais têm na formação e na possível crise de identidade do professor de LM.

Considerações finais

As reflexões contidas no decorrer deste trabalho possibilitaram apontar as seguintes considerações finais:

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

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

Por fim, percebe-se que a crise de identidade do professor de LM é ocasionada por diversos pontos como a desvalorização salarial, a ausência da formação continuada e, como podemos ver, a pouca carga horária que há em alguns estados. Observa-se que, para que esses pontos sejam sancionados, é necessária uma tomada de consciência de toda a comunidade escolar e das principais autoridades na educação municipal, estadual e federal.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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