

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM



**AS NARRATIVAS QUE CIRCULAM
SOBRE O CURSO DE LETRAS:**

**MEMÓRIAS RECONTADAS
POR QUEM DEIXOU SEU LAR PARA ESTUDAR**

Cláudia Raquel Lutz

Pelotas, 2013

Cláudia Raquel Lutz

**AS NARRATIVAS QUE CIRCULAM
SOBRE O CURSO DE LETRAS:**

**MEMÓRIAS RECONTADAS
POR QUEM DEIXOU SEU LAR PARA ESTUDAR**

DISSERTAÇÃO FINAL

Dissertação final apresentada à
Universidade Federal de Pelotas,
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Letras – Área
de Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leticia
Fonseca Richthofen de Freitas

Pelotas, 2013

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

L973a Lutz, Cláudia Raquel

As narrativas que circulam sobre o curso de letras : memórias recontadas por quem deixou o seu lar para estudar / Cláudia Raquel Lutz; Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, orientador. - Pelotas, 2013. 108 f.

Dissertação (Mestrado em Letras), Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

1.Estudos culturais. 2.Identity. 3.Narrativas de vida. I. Freitas, Letícia Fonseca Richthofen de, orient. II. Título.

CDD: 808.8

Catálogo na Fonte: Leda Cristina Peres Lopes CRB:10/2064
Universidade Federal de Pelotas

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin

Prof. Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral

Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres

Somos o produto de um vasto processo de acumulação de conhecimentos determinados pelas diferentes oportunidades e experiências que constituem a história de vida individual. Cada um de nós é produto de contextos históricos e culturais, nos quais somos capazes de nos reconhecer como sujeitos e sobre os quais se constrói a nossa identidade; contextos dinâmicos, complexos e plenos de riqueza, a partir dos quais tratamos de nos adaptar constantemente (MARÍN, 2010, p.318).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu pai, Claudio, pelo incentivo e insistência para que eu arriscasse a seleção de mestrado, mesmo sem me sentir preparada. Ele sempre apostou em mim e acreditou no meu potencial.

Não menos importante, agradeço à minha mãe, Doris, pelas conversas longas ao telefone, pelas palavras de carinho e amor, pelas vezes em que me disse “vai dar tudo certo”. Agradeço a ela por estar sempre comigo nos momentos de apreensão e angústia.

Um agradecimento especial ao meu namorado e amigo de todas as horas, Michael Weiler, pela paciência e ternura dedicados a mim. Agradeço pelas risadas que sempre amenizaram os momentos tensos e de abdições necessárias para que essa pesquisa pudesse se concretizar.

Agradeço aos meus colegas da empresa TopWay Pelotas, por proporcionarem um ambiente de trabalho tranquilo e flexível para que eu pudesse sempre conciliar meus estudos com o trabalho e eventuais visitas aos meus familiares e amigos de Novo Hamburgo e arredores. Agradeço àqueles que assumiram minhas aulas quando não havia tempo suficiente para cumprir todas as etapas dessa fase exigente.

Obrigada à minha professora orientadora, Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, pelas trocas intelectuais e dicas de leitura, as quais foram fundamentais para a construção e desenvolvimento desse estudo.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin, Prof. Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral e Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, pela leitura da minha Dissertação e por terem feito contribuições importantes durante a fase de qualificação desse trabalho.

De maneira geral, agradeço àqueles que, de alguma forma, estiveram presentes e/ou torceram por mim nessa etapa de minha vida pessoal e acadêmica.

RESUMO

Essa pesquisa consiste na análise interpretativa de narrativas de vida de três estudantes e/ou recém-formadas no curso de Letras de uma Universidade Federal do sul do Rio Grande do Sul que deixaram seus lares a fim de cursar Letras. A partir dessas análises, discursos emergem e fabricam significados acerca do curso em questão. A pesquisa está alinhada ao campo dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista e pós-modernista que considera a linguagem como constituidora dos sujeitos. Esses atores sociais são multifacetados e por meio das suas narrativas se posicionam em uma rede discursiva que é atravessada por relações de poder. Esse caráter híbrido das identidades coloca o sujeito como ser cambiante que está sempre sofrendo transformações e que não se apresenta de maneira fixa. Tais faces identitárias são permeadas por diversas vozes as quais subjetivam ou não os indivíduos e instituem ou não certos significados para suas vidas. Dentre as temáticas analisadas nesse estudo está a da representação de professores assim como questões históricas que nos permitem compreender o porquê do desprestígio dos cursos de Letras e de licenciatura, de maneira geral, pela sociedade. Esse valor dado a determinados cursos não é considerado natural na perspectiva dessa pesquisa e, por essa razão, discursos que procuram legitimar tais pensamentos são problematizados. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais ou em grupos, com três estudantes de Letras, do sexo feminino. Conceitos importantes para esse estudo são os de identidade e diferença, representações, práticas de significação, virada linguística e narrativas de vida. Autores como Hall (1999; 1997), Larrosa (1995), Costa (2000, 2002, 2006), Silva (1999, 2000, 2001) e Veiga-Neto (2000, 2003) guiaram esse estudo. A pesquisa aponta para algumas representações de professores presentes nas narrativas das participantes e que nos ajudam a compreender as questões históricas que levam os cursos de Letras a serem desprestigiados frente à sociedade.

Palavras-chave: Estudos Culturais; narrativas de vida; identidade.

ABSTRACT

This research consists of an interpretative analyses of life narratives of three students or newly degreed in Languages in a Federal University of Rio Grande do Sul, who left their homes in order to study. From those analyses, some discourses emerge and produce meanings about the course in question. This study is in line with the field of Cultural Studies by post- structuralism and also post-modernism perspectives, in which the language forms the individuals. These social actors are multifaceted and through their narratives, they are positioned in some discursive network that is crossed by power relations. This hybrid character of identities sets the individuals as a changeable being since they are always susceptible to transformations. Those different sides are permeated by various voices that build those human beings and impose meanings to their lives. Among the issues approached in this research, the teachers' representation is one of the most important as well as historical topics which enable us to understand why the Language course and other degrees in the educational area, in general, are downgraded by the society. This value given to certain courses is not considered natural by the perspective of this study and, for this reason, discourses that pursue to legitimate these thoughts are problematized. The data collection was done by semi structured interviews, individual or in groups, with three women-Language-students. Some concepts are relevant to this research, for instance: identity and difference, representations, signifying practices, the Linguistic Turn and life narratives. Authors such as Hall (1999, 1997), Larrosa (1995), Costa (2000, 2002, 2006), Silva (1999, 2000, 2001) and Veiga-Neto (2000, 2003) guided this study. The research points to some representations of teachers presented in the narratives of the participants and that help us to understand the historical issues that make Language courses to be discredited to the society.

Key-words: Cultural Studies, narrative of lives, identity, teachers' representations

SUMÁRIO

AS LEMBRANÇAS VÃO NA MALA.....	9
1 TRAÇANDO DEFINIÇÕES	23
1.1 Os Estudos Culturais e a Virada Linguística	23
1.2 E se eu fosse você? Fabricando sujeitos.....	28
1.3 Meus professores: uma obra de arte? Representações que ganham força...35	
1.4 Ao recontar, eu reconstruo a minha memória e reinvento a minha história... 44	
2 ANÁLISE DESSAS HISTÓRIAS DE VIDA	52
2.1 Por que fazer Letras? Por que tomar tal decisão?.....	55
2.2 O que os outros me diziam e dizem.....	68
2.3 Quais eram as minhas expectativas em relação ao curso e o que encontrei.....	82
3 MEU QUEBRA-CABEÇA	93
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS.....	107

*Até hoje não se tem certeza de onde viemos
Os filósofos ainda querem entender quem somos
E existem umas duzentas teorias pra onde vamos
Os economistas querem explicar a crise
E os cientistas, como o cérebro funciona*

*Não são as respostas que movem o mundo; são as
perguntas.*

(comercial veiculado na televisão)

AS LEMBRANÇAS VÃO NA MALA...

O dia de fazer as malas é, geralmente, cercado de algum sentimento latente, seja ele de contentamento, de ansiedade, de cansaço, ou mesmo de tristeza. Na mala, justamente o que não fica para trás. As lembranças são carregadas de forma instantânea: ao fazermos a mala, só queremos levar o que será útil e talvez necessário, mas sobre as lembranças não há jeito, elas se infiltram de tal forma que não há como barrá-las. Essa acaba sendo talvez a bagagem mais pesada, ou melhor, de maior volume, e que quase transborda: é a bagagem que vai no coração de cada um.

Assim era minha mala no dia em que decidi me aventurar longe dos cuidados da família e dos amigos. Em um compartimento secreto levei a pergunta: será que vale a pena? Pergunta feita não só por mim, mas também por muitos dos que tinham dúvidas sobre a pertinência de tal decisão.

Realmente como expressei na mensagem escolhida para a abertura desse capítulo, são as perguntas que movem o mundo, e que nos movem. Somos perturbados por inquietações que nos desafiam e instigam a sair da zona de conforto e buscar algo novo. É assim que o mundo se constrói: por meio de olhos curiosos e mentes nervosas, capazes de transformar tudo e de nos fazer ver a substantividade dos fatos que nos circundam como algo duvidoso. Todos nós podemos ser tomados por pensamentos inovadores e até rebeldes. No entanto, tais características fazem parte, em geral, de um repertório comum a um público adolescente e jovem, pois essa é a fase da vida em que menos se medem riscos. Não à toa, é um período de muitas incertezas e medos, uma vez que é chegada a hora de dar um rumo à vida de modo a “mover-se com as próprias pernas”. Sendo assim, é a fase de decisão: o que

eu quero ser quando crescer? Não há mais tanto tempo a perder. É preciso definir metas, traçar caminhos e apostar no incerto.

Dizem que tudo na vida não passa de uma escolha. As escolhas podem ser muito simples, mas também podem ser dolorosas e dar muito trabalho. É necessário arcar com todas as dimensões dessas decisões no que diz respeito a pontos positivos, medianos e negativos. Para cada escolha, há, no mínimo, uma renúncia. Eu escolhi, assim, me mudar para uma cidade cerca de 300 km distante do meu chão, dividir meu espaço com pessoas desconhecidas e apostar no curso de Letras de uma Universidade Federal. Essa decisão foi muito apoiada por uns, mas muito questionada por outros. O receio se dava em razão da escolha do curso quanto às suas perspectivas em relação ao futuro. Para que se deslocar de tal forma, deixando para trás o conforto do lar, se é um curso desprestigiado?

Outro fator interessante e que surgiu nas discussões (entre mim e meus amigos e familiares) acerca da escolha de tal caminho a ser percorrido foi: os cursos de licenciaturas, de uma maneira geral, oferecem, em faculdades e universidades particulares, descontos nas mensalidades que vão de 40 a 60%. Isso devido à baixa procura. Se ninguém procura os cursos, é porque não são bons. Ninguém quer ser um licenciado. Então, para quê?

Minha escolha por um desafio maior em uma Universidade Federal não foi gratuita. Em 2005, por incentivo de meus pais e até mesmo pela agonia de não estar na sala de aula estudando, entrei para o curso de Ciências Contábeis em uma faculdade particular de minha região. A escolha do curso foi influenciada por meus pais, não por terem qualquer preconceito quanto a outros cursos, mas por se tratar de algo relacionado às suas áreas de atuação. Como sabemos, podemos opinar melhor e mais precisamente acerca daquilo que conhecemos, e isso foi o que eles fizeram na época. Nessa experiência, que foi muito valiosa, percebi o que eu não queria. Percebi que trabalhar com números e processos burocráticos não condizia com a minha personalidade e muito menos com meus interesses profissionais. Outro fator relevante foi a falta de preparo dos meus colegas de faculdade, os quais, no meu entendimento, e também considerando o que eu buscava na época, não eram capazes de estabelecer uma discussão interessante a respeito de qualquer tópico. Ou seja, eu me sentia frustrada, pois não me sentia crescendo e evoluindo como

pessoa. Além disso, arraigada ao sentimento de querer dar um rumo à minha vida profissional, estava também a vontade de acrescentar algo novo à minha vivência, que me deixasse com a sensação de estar avançando.

Depois dessa experiência, resolvi enfrentar a seleção para um curso de Nutrição em uma Universidade Federal da região metropolitana do Porto Alegre. Na época, meu pai trabalhava na área de refeições industriais e tinha larga experiência no ramo, o que o fez estabelecer o próprio negócio. Desde muito cedo, passei a ajudá-lo nas rotinas administrativas e mesmo operacionais. Isso fez com que meu interesse pela área de nutrição fosse despertado. Para atingir meu objetivo, fiz um curso preparatório e percebi que, em peso, a elite teria mais chances quanto a alcançar bons resultados em cursos concorridos na universidade que eu almejava. Isso porque podiam se dedicar inteiramente aos estudos, possuíam todos os recursos necessários para isso. Digo isso em razão do público que frequentava a sala de aula desse curso preparatório. Alguns deles possuíam até mesmo motorista particular, o que denunciava seu poder aquisitivo. No entanto, não desanimei. Fiz uma pesquisa quanto ao número de inscritos por vaga naquela instituição para o curso que eu desejava. Havia duas possibilidades: ou o candidato poderia se inscrever para o curso da Universidade ou para a Faculdade de Medicina que era vinculada a essa mesma instituição. Ou seja, o curso de Nutrição acontecia de forma independente nesses dois núcleos distintos. Minha pesquisa apontou maiores chances para a Faculdade de Medicina e, então, foi para tal que me inscrevi. No entanto, naquele ano, a relação candidato/vaga foi contrária aos anos anteriores. Havia 30 vagas e eu fiquei na posição 52. Por muito pouco não ingressei em tal curso visto que havia mais de 600 candidatos no total. Talvez sejam estas obras do acaso.

No ano seguinte, o vestibular aconteceria novamente e eu persistiria na minha escolha de estudar em uma instituição federal, afinal era o que eu queria. Então, aconteceu uma eventualidade: perdi a inscrição do ano seguinte – a qual acontecia, geralmente, no mês de agosto – e no desespero investi todas as minhas expectativas em um plano secundário: fazer o vestibular para Letras, mas, dessa vez, em razão dos acontecimentos, em uma Universidade Federal distante de minha casa.

Por que essa mudança tão brusca quanto ao curso? Essa segunda opção (em relação à mudança de curso) já estava sendo cogitada há algum tempo. Tal escolha aconteceu após muitos momentos de angústia e de incerteza. Lembro que, na época, cheguei a ir ao colégio onde eu havia estudado no Ensino Fundamental e Médio, para perguntar a uma professora que eu considerava ótima na disciplina de Língua Portuguesa – motivo pelo qual eu a via como referência – sobre o curso de Letras, e mais especificamente, sobre a licenciatura em Língua Portuguesa, pois essa era uma das matérias de que eu mais gostava quando adolescente. Essa professora não me deu muita atenção, não me motivou a escolher o curso. Esta é uma cena bem viva na minha memória. Daquele momento em diante, ela deixou de ser um exemplo para mim. Posso mencionar outro relato semelhante a esse que aconteceu no tempo da primeira faculdade sobre a qual relatei anteriormente. Também me aconselhei com a professora da disciplina de Língua Portuguesa sobre a profissão e sobre as perspectivas profissionais na área e ela me disse que professor de Língua Portuguesa só teria boas chances profissionalmente lecionando em universidades e que, para incrementar tais chances, o ideal seria cursar uma língua estrangeira.

Vejamos o seguinte: eu cursei Ciências Contábeis em 2005 e já tinha ideias e dúvidas acerca do curso de Letras. Um ano antes eu já havia ido ao colégio onde havia estudando para falar com minha “professora modelo” e fui formalizar minha decisão apenas no final de 2006. Foi a partir daí que a minha vida mudou. Ou, pelo menos, que eu a percebi mudar. Seria essa uma grande oportunidade de crescer. Quando eu vi meu nome na lista de aprovados, eu estava no meu local de trabalho e minha família estava lá. Foi uma emoção geral, foi uma sensação de vitória. Perguntei à minha mãe: “e agora?” E ela me respondeu muito contente: “agora tu vais!”

Ao contrário dos discursos que circulavam preponderantemente sobre os professores da rede pública, incluindo os de universidades públicas, de que eram descompromissados, que não cumpriam horários, que faltavam sem justificativas, por exemplo, encontrei no curso que escolhi uma equipe muito bem preparada e experiente. Havia problemas com a falta de alguns professores e estrutura, mas isso foi sanado em um prazo de dois anos.

No meu entendimento, é possível perceber o empreendimento que tem sido realizado no que tange ao campo da educação superior e profissionalizante por meio do governo federal nos últimos três ou quatro anos. Isto é, mesmo para aqueles que não possuem condições financeiras privilegiadas, o acesso ao meio acadêmico tem se tornado cada vez mais viável à medida que programas de inclusão social têm sido lançados no país como meio de incentivo. Dessa forma, mesmo as pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar um ensino de qualidade durante o Ensino Fundamental e Médio, em razão do sistema do país, têm na universidade a chance de ingressar nessas instituições de ensino superior e profissionalizante.

Sabe-se que questões como o difícil acesso da classe baixa à educação e ao estudo como meio para melhorar as condições de vida de um indivíduo são geradas por meio de um discurso dominante e que circula na sociedade, sendo tão presente que, praticamente, dispensa contestações. Acredito que o sucesso profissional é algo muito particular e que pode ser projetado por meio do estudo, mas essa não é a única forma de atingi-lo.

Há pesquisas quantitativas que demonstram uma mudança quanto ao número de pessoas que estão frequentando as universidades. O crescimento desse número vem acontecendo paulatinamente no decorrer dos anos, graças a programas de incentivo do governo tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual concede bolsas de estudos tanto integrais quanto parciais em instituições de ensino superior privadas, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que consiste em facilitar o investimento financeiro feito em um curso superior. Ou seja, a pessoa que tiver interesse em financiar algum curso superior, pode participar de uma avaliação feita pelo MEC em relação à sua renda familiar e, se aprovado o processo, pode participar do programa pagando o curso de maneira gradativa com juros considerados pequenos para o mercado. Inclusive, o FIES propicia condições especiais aos estudantes de Licenciaturas como, por exemplo, a não exigência de fiador para realização do financiamento.

Eu assumo o pensamento de que tudo a nossa volta constrói-se por meio de uma negociação de poderes, jogos de linguagem, os quais instituem significados. Tais significados não são fixos e sim construídos historicamente, o que os caracteriza como fluidos e passíveis de mudanças. Sob a perspectiva

de um pensamento de fundo Marxista, o qual é retomado pela Pedagogia Crítica, o estudo é privilégio de poucos e somente a elite pode frequentar os bancos escolares. A dita alta cultura regula a sociedade e entende que, não permitindo que os menos favorecidos tenham voz, estes não podem instaurar lutas por seus significados – as quais, apesar disso, acontecem.

Ainda dentro da mesma perspectiva, sob um viés modernista, as discussões sobre cultura e educação no decorrer dos últimos dois ou três séculos não ganharam grande ênfase, pois estas eram vistas como conceitos cristalizados e não passíveis de discussão. Havia apenas uma definição na de que “a cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor” (VEIGA-NETO, 2003a, p. 3). De acordo com Veiga-Neto (2003a), por essa razão, a cultura era considerada absoluta, pois se referia ao que de melhor havia sido produzido, e universal, pois se referia à humanidade. Essa era a epistemologia defendida pela Modernidade que nos subjetiva até hoje. Quem nunca ouviu um comentário como “ele é culto, pois estudou no melhor colégio da cidade”?

Isso – os conceitos que ganham força na sociedade e o modo como certos discursos se articulam - também se estende *ao que* é estudado. Ou seja, além do estudo ser privilégio da elite, ainda são bem vistos aqueles que estudam Medicina ou Direito, por exemplo. Esses são considerados profissionais mais importantes e carregam consigo, além do diploma, o *status* de pertencerem a tal classe. Tais ideias eram ainda mais fortes no passado, mas, surpreendentemente (ou não), o conceito elevado em relação a esses cursos não mudou tanto. Ainda hoje o estudante desses dois cursos é visto como alguém a ter um futuro de sucesso tanto em termos de reconhecimento pessoal quanto financeiro.

O mesmo já não acontece em relação aos estudantes que optam pelas licenciaturas. É nessa direção que minha pesquisa se posiciona, pois o discurso dominante que permeia os cursos de licenciaturas diz que esses não são cursos prestigiados pela sociedade. A decisão de percorrer uma distância significativa para cursar Letras acaba por questionar até que ponto esses discursos são aceitos como absolutos e em que sentido podemos ver rupturas quanto ao que é dito ao nosso redor. Acredito que se eu tivesse me deslocado para estudar algum curso “bem-conceituado” (gosto de frisar: na visão de

grande parte das pessoas), eu não teria me deparado com discursos negativos. Não haveria dúvidas, digamos, de que deixar o lar e percorrer certa distância para dedicar-me a isso seria a melhor alternativa dentre uma gama de possibilidades. Sempre me questionei quanto a isso e transformei minha inquietação em um tema de pesquisa.

Considerando isso, o meu estudo pretende analisar os discursos – os quais são articulados em narrativas orais de vida – circulantes entre alunos e recém formados dos cursos de Licenciaturas em Letras de uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que se deslocaram de seus lares, assim como eu, a fim de estudar e buscar novos horizontes. Para tanto, foram realizadas entrevistas (semiestruturadas), individuais e em grupos, a fim de estabelecer-se uma conversa o mais informal possível. Participaram da pesquisa - concedendo entrevistas - três pessoas do sexo feminino a quem foram dados nomes fictícios no intuito de conservar suas identidades. O gênero feminino não foi escolhido propositalmente, não sendo esse fator considerado um critério de escolha das participantes da pesquisa. As três entrevistadas se graduaram ou estão estudando em uma universidade federal do sul do estado, no curso de Letras, e é acerca dessa temática – o curso que estudam – que suas narrativas esboçam pensamentos e conceitos.

A escolha de entrevistas orais como meio de coleta de dados se dá pelo fato de assim haver a possibilidade de emergirem narrativas nas quais identificamos processos identitários, ou seja, conforme expõe Rollemberg (2003),

ao se engajarem em um processo de reconstrução de suas histórias de vida por meio de suas narrativas, os sujeitos refazem o caminho por eles percorrido até o momento e repensam sua história passada (p.253).

A partir dessas práticas sociais, ou seja, dessas trocas de experiência, novas práticas emergem e se constituem. Com isso, se estabelecem lutas por significados, os quais se constituem por meio de jogos de linguagem. Dependendo do contexto e do momento histórico, diferentes identidades se reconfiguram.

O uso dessa ferramenta caracteriza a pesquisa como interpretativista, pois considera a visão de mundo dos participantes e, desse modo, investiga como os atores sociais se movimentam e agem em um contexto específico (SANTANA, 2003, p. 235). Nesse sentido, as questões pré-estabelecidas na entrevista não impediram que novas questões pudessem ser adicionadas, uma vez que o mais relevante é o processo em que se constrói o discurso e não o produto final. Conforme expõe Mishler (1986 apud ROLLEMBERG, 2003),

tomando as entrevistas como discursos, os participantes nesses eventos discursivos são entendidos como estando preocupados com os significados que emergem no decorrer do processo discursivo, negociando significados uns com os outros, entrevistadores e entrevistados (p.256).

O investigador – um sujeito pós-moderno comprometido com a construção do seu saber - é também parte do procedimento não sendo apenas um observador, pois participa intensamente da construção das narrativas inclusive por meio das escolhas linguísticas que faz e das perguntas que propõe, afinal, são elas que também desencadearão a construção do discurso. O pesquisador está envolto no seu tema de pesquisa e é parte importante da sua construção, pois conforme assinala Bujes (2002),

a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis (p.14).

Dessa forma, o pesquisador não está isento das interpretações que faz, pois está totalmente imbricado no processo de construção do seu objeto de estudo. Ainda nessa perspectiva, o pesquisador “influencia não só o ato de contar histórias, mas também o de interpretá-las, que é um ato social que vai sendo modificado na interação entre os interlocutores por meio do discurso e do desenvolvimento das narrativas” (ROLLEMBERG, 2003, p. 255).

Dessa forma, algumas das questões norteadoras que primeiramente mobilizaram essa pesquisa e que fazem parte da minha experiência de vida foram:

- Qual a visão das pessoas leigas acerca do curso de Letras?
- Quais conceitos são construídos sobre o estudante de Letras pela sociedade?
- Como as pessoas veem o fato de alguém deixar o lar percorrendo distâncias significativas para estudar Letras?
- O que motiva a decisão de cursar Letras?
- Como a família e amigos encararam tal decisão?
- Como a figura do professor é vista pela sociedade?

Mais adiante, a partir do que foi coletado por meio das entrevistas, poderemos observar que tais perguntas foram hipóteses traçadas e que não necessariamente foram respondidas. Assim, considerando que a pesquisa se constrói de acordo com a coleta de dados e a partir da análise e da interpretação do pesquisador, proponho outras questões que então passaram a guiar o estudo, mas que serão apresentadas na conclusão desse trabalho.

A pesquisa está alinhada ao campo dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista e pós-modernista¹ em sua conexão com estudos na área de Linguística Aplicada (LA) Transdisciplinar. Tal amarração ocorre à medida que a área de Linguística Aplicada passa por uma reavaliação no que tange ao seu caráter político e histórico, o que não era até então considerado sob uma perspectiva Moderna em que não há uma notável preocupação de cunho social e cultural em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas. Sob o viés do pensamento moderno, a linguagem adquire um caráter apolítico e a-histórico, em que é evidente uma divisão entre o sujeito e o seu objeto de estudo no intuito de manter a objetividade e racionalidade de modo a ser a experiência

¹ No decorrer do meu texto, as expressões “pós-moderno”, “pós-modernismo” e “pós-modernista” aparecem com certa frequência. Por tal razão, é relevante esclarecer o que entendo por esses termos. Entendo que esses conceitos não se referem a apenas uma definição, mas são expressões que são próximas. Muitas vezes são utilizadas para denominar o movimento estético que marcou um século em que modelos tradicionais foram “quebrados”. Para essa pesquisa, o que interessa são os novos olhares que o movimento que vem após o que é considerado moderno proporcionam no sentido epistemológico, sendo as expressões em questão utilizadas de forma sinônima. Para tal vertente, há o deslocamento da posição central do sujeito. Aqueles que não estavam no cerne desse centro – negros, índios, mulheres, homossexuais - passaram a contestar tal situação, pois tudo que não estava no centro era considerado problemático. Tal posição central é vista como uma invenção do homem e que se construiu historicamente.

anterior à linguagem (PENNYCOOK, 1998, p. 26). Ainda sobre isso, ganha importância o desenvolvimento de métodos como algo universal e plausível para toda a situação de ensino, independente do seu contexto. E no que isso implica para a minha pesquisa? De acordo com Pennycook (1998), tal concepção, em última análise, “não pode explicar as disputas que ocorrem sobre o significado” (p. 29), que é justamente o que me proponho a estudar, ou seja, pretendo analisar como certos conceitos circulantes se constroem por meio da linguagem e instauram significados. Sendo assim, utilizo o pensamento pós-moderno no intuito de lançar um novo olhar sob a linguagem, de forma a admitir que esta é constituidora de significados.

Diferente do que é defendido pelo pensamento moderno quanto à linguagem, de que esta seria apenas um sistema transmissor de mensagens, ou de que as palavras seriam “símbolos criados pelos humanos para transferir pensamentos de uma mente para outra” (PENNYCOOK, 1998, p. 28), a minha pesquisa partilha da perspectiva da linguagem como constituidora do indivíduo que passa a ser múltiplo e não mais uno e cartesiano. Dessa forma, a transcendentalidade do conhecimento sustentada pelo pensamento moderno passa a não ser uma condição *a priori* da existência humana, ou seja, não há um conhecimento que seja exterior ao homem. Sendo assim, seu caráter não ultrapassa os limites dessa experiência, e sim, a constitui.

O “pós-moderno” abrange muitas ideias, mas, o que se torna relevante é seu caráter questionador e de reconstrução. Veiga-Neto (2003b) assinala que tem sido uma prática comum a de, na falta de uma definição “dura”, caracterizar a pós-modernidade pelo que ela *não é* (p.20). Em outras palavras, a definimos como um novo olhar sobre as questões sobre as quais nos debruçamos, de forma a vê-las sob diferentes perspectivas, buscando nas mais diversas áreas do conhecimento intersecções capazes de entender o processo de todas as coisas do mundo. Não se quer encontrar respostas ou mesmo estabelecer um ponto de chegada em que um resultado encontrado seja entendido como verdadeiro, mas sim buscar quais foram as condições históricas que possibilitaram a emergência de certos discursos que constroem certas ideias tidas como verdades em um determinado momento da história. Dessa forma, a linguagem é a responsável pelas representações e não há nada que seja entendido como natural e que possua uma essência fixa. Para

tanto, pesquisas são necessárias para que reavaliações epistemológicas aconteçam de modo que novos olhares descomprometidos com um modelo fixo de análise sejam lançados sobre nossos objetos de estudo.

Se a linguagem é responsável pelas representações, o sujeito passa a ser construído historicamente e não possui uma essência. Em outras palavras, não existe um sujeito que ocupe uma posição central e privilegiada. Essas disposições são fruto de relações de poder que por meio de discursos dominantes legitimam certas representações.

Conceitos relevantes para o meu estudo são aqueles relacionados à linguagem, conforme já mencionando anteriormente, assim como identidade e diferença, representação, práticas de significação, poder, virada linguística e narrativas de vida. Esses conceitos são importantes à medida que o trabalho de pesquisa vai se constituindo sem um modelo prévio, ou seja, não há uma teoria que seja acoplada ao objeto de estudo. A partir das narrativas coletadas por meio de entrevistas, os dados emergem e constroem a realidade a ser analisada. De acordo com Veiga-Neto (2003b), trabalhar teoria e objeto de estudo de modo afastado é um equívoco que se dá em razão “de um mau entendimento das relações entre teoria e prática” (p.23). Nesse sentido, o fato de desenharmos uma teoria já configura uma prática, ou seja, ambas são indissociáveis.

Veiga-Neto (2000) aponta para o fato de que os Estudos Culturais (EC) têm por característica não ser um campo homogêneo e disciplinar, o que faz com que sofra diferentes influências epistemológicas, não negando o que já existe, mas sempre lançando um novo olhar sobre as áreas do conhecimento (p.39). O autor ainda coloca que “os EC se apresentam como um campo capaz de articular disciplinas tradicionais como a Sociologia e a Psicologia, atenuando suas tradicionais fronteiras” sendo esse caráter articulador o responsável por fazer desse campo de estudos “avesso ao reducionismo epistemológico” (VEIGA-NETO, 2000, p. 53). Talvez isso ocorra justamente porque os EC não se configuram propriamente como uma disciplina, ao contrário, esse campo quer ser o espaço da indisciplina e da contestação de ideias essencializadas. Há justamente um trânsito constante entre as diferentes áreas do conhecimento no intuito de construir um trabalho de pesquisa de acordo com seu período histórico. Nesse sentido, a aproximação entre os EC e a

Linguística Aplicada Transdisciplinar é possível, pois, em ambos os campos teóricos, a pesquisa científica transcende os limites entre as disciplinas e busca-se nos diversos domínios de estudo subsídios para o entendimento de *como, quando e por que* determinados aspectos da vida se constroem.

Para reiterar essa ideia sobre as dispersões encontradas nos EC, Costa (2000) destaca que

ao invés de aspirar assumir contornos de uma disciplina, os Estudos Culturais têm sido, e isto é particularmente válido em relação a seus anos iniciais, um projeto político de oposição, cuja movimentação ideológica adquiriu vários matizes (p. 31)

Essas diferentes nuances, geralmente em relação às possibilidades analíticas, ou seja, no que tange à metodologia de pesquisa, se dividem em duas amplas tendências, conforme relata Veiga-Neto (2000). A primeira é a relacionada ao estudo de grupos minoritários – ou seja, estudos de cunho etnográfico - e a segunda é relativa a análises textuais cujos objetos de estudo emergem da comunicação de massas e da literatura popular (p. 39 e 40). Devido à sua diversidade e transdisciplinaridade, os EC podem ser classificados erroneamente como um campo dispersivo que abrange “tudo e qualquer coisa” e há de se ter certo cuidado em relação a isso. Há, sim, uma dispersão, mas que abrange uma grande gama de pensamentos e de aproximações possíveis entre diferentes áreas do conhecimento. No entanto, o que se objetiva é o exame das práticas sociais.

Há um lado positivo quanto a isso (quanto à presença da dispersão), conforme relata Veiga-Neto (2000) ao afirmar que

se a própria ausência de um sistema unificador significa uma abertura de pensamento, nesses casos teremos então, a nosso favor, a possibilidade de usar parcialmente as ‘porções’ de pensamentos que nos forem, digamos, úteis, sem comprometer muito as demais “porções” (p. 40).

O autor ainda frisa que quanto mais bem amarrados são conceitos e relações, mais imaleável o campo de estudos se torna. Mexer em uma dessas relações pode comprometer todo o resto: “quanto mais estruturado e coeso um pensamento, mais ele tem de ser tomado no seu todo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 40 e 41). Apesar dessa certa liberdade, entendo que certas amarrações são

necessárias para a coerência da pesquisa. Para tanto, no próximo capítulo, apresento algumas delas que considero relevantes.

Na próxima seção, intitulada “Traçando definições” apresento alguns aportes teóricos que balizaram o meu estudo. Essa seção é subdividida em quatro subseções. Na primeira, “Os Estudos Culturais e a Virada Linguística” apresento alguns conceitos relevantes para a pesquisa e situo o meu estudo sob o viés dos EC de corrente pós-estruturalista; na segunda subseção, “E se eu fosse você?”, apresento qual é o posicionamento que assumo em relação ao sujeito, alinhado ao campo dos EC em que a identidade é formada no interior da representação, ou seja, o significado atribuído ao que somos não é obra da natureza, mas sim uma invenção humana. Já na subseção “Meus professores: uma obra de arte? Representações que ganham força”, procuro apresentar alguns elementos históricos os quais contribuíram para a formação das representações que circulam na sociedade acerca do “ser professor”. Na última subseção desse capítulo, “Ao recontar, eu reconstruo a minha memória e reinvento a minha história”, resalto o trabalho com práticas narrativas e memória uma vez que a partir delas discursos emergem e posicionam as participantes da pesquisa em uma rede discursiva e, dessa forma, instauram significados.

O capítulo dois consiste nas “Análises dessas histórias de vida”, em que apresento o material coletado por meio das entrevistas com as três participantes da pesquisa. Através das narrativas de vida desses indivíduos, analiso quais são as posições de sujeito que elas ocupam na rede discursiva e quais foram as vozes que as subjetivaram durante o período de escolha pelo curso de Letras assim como nos dias de hoje. Essa seção foi dividida em três eixos temáticos os quais intitulei: “Por que fazer Letras? Por que tomar tal decisão?”, “O que os outros me diziam e dizem...” e “Quais eram as minhas expectativas em relação ao curso e o que eu encontrei”.

Apresento minha conclusão sob o título de “Meu quebra-cabeça” em que relato um pouco mais sobre o meu processo de amadurecimento como pesquisadora, sendo que este foi fundamental para lidar com o campo dos Estudos Culturais, desconstruindo, para tanto, alguns conceitos que balizaram todo o meu percurso como estudante durante a graduação e que se filiavam a

uma perspectiva moderna. Sob esse novo viés, entendo que a linguagem é constituidora das diversas realidades que assumimos como verdadeiras dentro de uma gama de significações.

1 TRAÇANDO DEFINIÇÕES

1.1 Os Estudos Culturais e a Virada Linguística

O conhecimento ao qual tivemos acesso nos bancos escolares, seja em relação à grade curricular dividida em disciplinas as quais não se mesclam, seja em relação à forma como a pesquisa científica se estrutura, a qual segue, em geral, uma metodologia dura e balizada por seções bem definidas, é forjado sob o viés do pensamento moderno, em que dissolver fronteiras entre diferentes saberes não é uma possibilidade, uma vez que há uma busca constante pela objetividade, numa relação de causa e consequência. Segundo Bujes (2002), “a moderna tradição de pesquisa acostumou-se a pensar em um ‘receituário’ ou modelo não só para levar a efeito as nossas práticas de investigação, mas, principalmente, para elaborarmos os relatos de como decorreu esse processo” (p.18).

Tal episteme moderna tem sido muito questionada e reavaliada na atualidade, uma vez que presenciamos a transformação dos estudos científicos alicerçados sob uma ótica pós-moderna, pós-iluminista, em que um problema pode ser lido sob diferentes perspectivas, num exercício interdisciplinar, o que proporciona, por sua vez, um entrecruzamento de fronteiras. Conforme Veiga-Neto (1996), essa nova leitura do mundo não quer sobrepor verdades em relação a outras doutrinas nem tão pouco elevar seus conceitos de forma absoluta. O autor frisa que “isso significa assumir uma humildade epistemológica que nunca esteve presente no pensamento iluminista” (p.31). Sob a (re)constituição de novas formas de interpretar o mundo, afirma Pennycook (1998),

a crença de que a história é linear e ordenada tem sido questionada, especialmente no que diz respeito à sua tendência de manter na obscuridade as visões alternativas de mundo e de adotar um percurso linear e ascendente de progresso (p.35).

Essa visão é partilhada pelos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, campo teórico surgido na década de 60, na Inglaterra, e mais difundido na América Latina em meados dos anos 90. Em tal campo há várias outras vertentes, inclusive algumas de orientação marxista. Essa área de estudo se formalizou à medida que foi institucionalizada, primeiramente, no Centro de Estudos Culturais, originalmente denominado *Centre for Contemporary Cultural Studies*, na Universidade de Birmingham. Desejou-se, na época do lançamento desse campo de estudos, ir contra o conceito de cultura como algo central e incontestável, privilegiando, para tanto, grupos menos favorecidos os quais não faziam parte da elite, instituindo, dessa forma, lutas por diferentes significados e poderes. Veiga-Neto (2003a) afirma sobre isso que tal “ataque” em relação ao conceito de cultura como algo absoluto partiu da antropologia, da linguística e da filosofia, sendo seguidos mais tarde pela sociologia e mais recentemente pelo campo dos Estudos Culturais (p.7). A cultura antes vista como única – classificada como alta cultura – passou a ser multifacetada e plural. Em outras palavras, de acordo Costa et al. (2003), “cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas pra um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis” (p. 36).

A instituição de um espaço acadêmico que provesse discussões na área de Estudos Culturais não foi tão pacífica, pois grande parte das pesquisas que davam corpo a esse campo de estudo “foram gestadas em uma movimentação teórica, na qual as relações entre a academia e a cultura do povo eram, no mínimo, tensas e problemáticas” (COSTA, 2000, p. 21). Uma vez que os Estudos Culturais movimentam lutas contra o cânone, essa é uma relação conflituosa, já que “historicamente, a academia tem sido o lugar de legitimação dos saberes, da definição do cânone” (COSTA, 2000, p. 23).

Segundo Costa (2000), as obras que inauguraram tal campo de estudos provêm de autores de famílias de classe operária e que ingressaram gradativamente nas universidades britânicas (p. 18). Tais autores procuraram

aproximar a cultura popular da considerada “alta cultura” de modo a estabelecer pontos de contato entre ambas. São livros importantes dessa época: *The use of literacy*, de Richard Hoggart (1957) e *Culture and Society*, de Raymond Williams (1958).

A circulação de tais ideias – a luta pela dissolução das hegemonias e dos discursos considerados dominantes – foi alargada em razão da expansão dos meios de comunicação surgidos com o sistema capitalista, tendo a cultura aspecto constitutivo em todas as esferas da vida humana. Todas as práticas culturais passaram a ser consideradas constitutivas de cultura e os saberes, interdisciplinares. Isso foi chamado de “virada cultural”. A partir dessa guinada, ganham centralidade o papel da linguagem e do discurso na constituição do social (SILVA, 1999, p.13-14), estando a virada cultural atrelada à “virada linguística”. Citando Bruner (1997), Conti (2010) relata que os efeitos desse movimento se fizeram sentir também na Psicologia, o que resultou na chamada segunda Revolução Cognitiva. Quanto a essa revolução, “um dos aspectos centrais [...] foi defender a produção de significados como a unidade básica de análise do campo psicológico, tendo como pilares as ideias de Vigotski, Leontiev, Luria e Bakhtin”. (p.58). Acredito ser relevante ressaltar que as implicações geradas a partir desses novos conceitos relativos à linguagem atingiram e ainda atingem grande parte dos campos epistemológicos.

Esse movimento – a virada linguística - que “põe em xeque” a ciência clássica e que mobiliza olhares alternativos sobre o mundo foi e tem sido apoiado por vários autores - entre eles se destaca Stuart Hall. Em seu artigo *A centralidade da cultura* (1997a), o autor afirma que “o significado não surge das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (p. 29). Em outras palavras, se primeiramente a linguagem era vista sob uma forma prescritiva em que os signos a antecediam, de forma a existir fora de um contexto histórico, agora, sob a perspectiva do pensamento pós-moderno, se dá ênfase à diferença e se reconhecem as relações de poder traçadas a partir da construção de discursos que se entrecruzam a todo o momento gerando jogos de linguagem e, conseqüentemente, de poder. A partir de então, a linguagem não é mais vista apenas como sistema.

Assim como eu trouxe o exemplo do campo da Psicologia para ilustrar a amplitude que essas novas interpretações acerca do papel da linguagem provocam, Costa (2006) também aponta para a produtividade que tais ideias pós-modernas trazem para os diversos campos de estudo:

[...] estudos muito fecundos têm sido realizados com inspiração no pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, dentre os quais um ponto importante de convergência tem sido a consideração da chamada “virada linguística”, compreendida como uma reorientação do que se entende por linguagem e por conhecimento. Também concebida como “virada antropológica” ou “virada cultural”, essa mudança epistemológica de rumo abandona as concepções de linguagem como essência da representação, deslocando-se para a noção de linguagem como constituidora. As palavras, os discursos, os textos culturais não falam de coisas pré-existentes, eles instituem as próprias coisas (COSTA, 2006, p. 78).

Em relação ao pensamento moderno e corroborando o que Costa (2006) apresenta, Pennycook (1998) expõe que “o que falta a essa concepção de linguagem é a compreensão de que a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos” (p. 29). O autor ressalta ainda que, apesar de a ideia de que o significado seria estabelecido nas relações internas de uma dada estrutura ter sido traçada no tempo dos estruturalistas, tal concepção ainda permeia as concepções de língua e de linguagem atuais. A Linguística Aplicada (LA) alimenta essa ideia desde os tempos de Saussure, quando a língua assumia uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, o que fazia, conseqüentemente, com que a língua fosse desconectada de aspectos históricos e sociais.

Uma leitura bastante esclarecedora para tais aspectos que fiz para ingresso na seleção de mestrado, no que diz respeito ao que seria a transformação sofrida do que se diz moderno para o que se considera pós-moderno no campo da Linguística Aplicada foi (e é ainda, mas agora com outros olhos) a de Kumaravadivelu (2006). O autor afirma que “o tipo de LA associado ao modernismo trata a linguagem primariamente como um sistema e opera segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritivo” (p. 139). Em suma, sublinha o autor que tal visão “se esforça para preservar as macroestruturas da dominação linguística e cultural” (p. 139), pois mesmo

contextualizando a linguagem, prevê algumas alternativas fixas de interpretação. Já a visão pós-modernista “desafia as hegemonias” e prevê formas diversas de constituir essas interpretações possíveis e procura também “desconstruir os discursos dominantes”. Tal transformação no que diz respeito a como a linguagem passa a ser tratada requer novos olhares, uma vez que esta perde o caráter fixo de interpretação. Autores importantes que sustentam essas novas perspectivas de análise citadas por Kumaravadivelu (2006) são Foucault (1972) e Bourdieu (1991), os quais entendem a relação entre língua e sociedade/aspectos sociais como fundamental.

Sob o viés do pensamento pós-moderno, a linguagem é então responsável pela constituição/construção do significado e não somente pela representação dele. Isso porque os significados não chegam até nós desconectados somente à espera de uma formalização linguística que seja capaz de representá-los. A linguagem passa a ser um artefato produtivo, que impõe significados e delinea práticas de significação.

Para ilustrar tal maneira de entender a linguagem, trago essa passagem de Costa (2002a):

O olhar do fotógrafo ou do cineasta através da câmera, o olhar do cientista através do microscópio, a observação do naturalista, o experimento do psicólogo, a descrição do geógrafo, a escuta do historiador, o debate do pesquisador participante, o traço, a palavra, a forma ou o som produzidos pelo artista, para citar apenas alguns exemplos, são sempre guiados por um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto através da significação. Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação (p. 104)

A linguagem passa a ter papel central para todos os aspectos da vida, pois é por meio dela que tudo se constrói, se institui como realidade. As coisas do mundo somente passam a existir quando são narradas e a partir disso acontece o processo de representação. Ainda conforme Costa (2002a), ao assumirmos essa postura não estamos negando a existência de um mundo concreto e fora da linguagem, mas sim postulando que “o acesso a esse mundo se dá pela significação mediada pela linguagem” (COSTA, 2002a, p.107). Nessa perspectiva, as grandes narrativas são rejeitadas, ou seja, os

saberes antes vistos como universais, são reavaliados. A partir da “virada linguística” – também chamada por alguns autores de “virada discursiva”,

a preocupação com a linguagem passa a ser em um sentido amplo: um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado* [grifo do autor] (HALL, 1997a, p. 28).

Sendo assim, as coisas do mundo são construídas por meio da linguagem, o que acarreta dizer que nada a antecede. Veiga-Neto (2003a) afirma que isso está postulado à medida que, em relação à linguagem, “não temos um lugar fora dela para dela falar; estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas” (p.14).

Os Estudos Culturais refletiram, em sua ideia inicial, a vontade de transformação de grupos minoritários no que tange aos discursos circulantes e considerados legítimos por certas ideologias, ou seja, a luta desses indivíduos contra a desigualdade e contra o cânone se configurou por meio de um campo de estudos de cunho político, o qual desejava questionar visões essencialistas sobre o homem e o conhecimento. O que moveu esses estudos em um primeiro momento foram as conceitualizações sobre o que seria “cultura” ou, mais adiante, “culturas” no seu aspecto multifacetado.

Tais inquietações, que agitaram o mundo moderno, se refletiram sob a linguagem, que ganhou posição central na constituição do mundo. O mundo se constitui assim, logo, a vida social se constrói também de tal forma. Nessa esfera está igualmente a constituição das identidades, conforme disserto a seguir.

1.2 E se eu fosse você? Fabricando sujeitos...

vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades (SILVA, 1999. p. 7)

Esse excerto de Silva – recheado de subjetividade - nos faz pensar sobre o mundo que estamos presenciando. Um mundo que nos dá a nítida impressão de ser menor do que costumava, isso porque as distâncias tornam-se tão pequenas em razão do aparato tecnológico disponível hoje em dia, tais como a internet, a televisão, a telefonia móvel. Com tudo isso, a noção de tempo também se desconfigura. Temos a sensação de que o tempo corre cada vez mais rápido. Falta tempo para tudo: para os estudos, para o lazer, para ler o livro favorito. E na ânsia pela informação e pela resposta imediata, ficamos incomodados quando o tempo não responde à nossa pressa.

Tal sensação de encurtamento do tempo está relacionada aos significados que atribuímos ao tempo vivido. Pomian (1993 apud GALLEGO, 2010) destaca que “sensações como ‘o tempo passa devagar ou rápido demais’ significa que uma mesma pessoa, em condições diferentes, percebe os dias, as horas e os minutos, que são quantitativamente idênticos, de maneira qualitativamente distinta” (p.24). Até mesmo o tempo é fabricado por nós.

Além da questão temporal, também presenciamos uma crise sobre as noções de espaço. Refiro-me, aqui, a crises em relação a certas definições que passaram a ser maleáveis com o passar dos anos. Segundo Berman (1982 apud HARVEY, 1999), a mudança pós-moderna pode ser atribuída “a uma crise da nossa experiência do espaço e do tempo” (p. 187). Essa mudança teria acarretado a sobreposição do espaço sobre o tempo à medida que “categorias espaciais vêm a dominar as temporais” (p. 187). Dessa forma, não estaríamos devidamente preparados para compreender essas mudanças em função da forma como percebemos o mundo. Harvey (1999), utiliza essa ideia inicial para discorrer sobre a questão do tempo e do espaço e a sua importância para esclarecer as ligações existentes entre o pós-modernismo e as novas formas de acumular capital na nossa sociedade.

Concordo com o autor quando afirma que “o espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana” e que, “no entanto, raramente discutimos o seu sentido; tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou autoevidentes” (HARVEY, 1999, p. 187). Vemos essa formatação do tempo como algo arbitrário que segue, como

mesmo coloca o autor, “uma única escala temporal objetiva”. No entanto, nossa percepção acerca do tempo é variável. O significado que damos ao tempo é o que faz minutos parecerem horas, ou horas passarem como um cometa. Harvey (1999) coloca a rotina como um movimento cíclico típico da sociedade moderna, como, por exemplo, tomar o café da manhã e a ir ao trabalho diariamente. Movimentos dessa natureza “oferecem uma sensação de segurança num mundo em que o impulso geral do progresso parece ser sempre para frente e para o alto [...]” (HARVEY, 1999, p. 187).

O espaço parece ter um caráter mais material do que o tempo, uma vez que apresenta características mais palpáveis tais como direção, área e distância. Dessa forma, “o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido” (HARVEY, 1999, p. 188). O tempo, ainda que possua uma característica mais abstrata, também tem uma base objetiva, apesar das nossas diferentes percepções, como já comentado anteriormente. Como o autor coloca, é importante que possamos enxergar essas diversificadas percepções do tempo e do espaço, de modo a assumir um caráter não-único para tais conceitos.

Essas mudanças em relação à forma como encaramos conceitos são sócio-historicamente construídas e como indica Harvey (1999), “a história dos conceitos de tempo, espaço e tempo-espaço na física têm sido marcada [...] por fortes rupturas e reconstruções epistemológicas” (p. 189). Dessa forma, não podemos estudar os significados que o tempo e o espaço assumem sem considerar o momento histórico ao qual eles se vinculam. Se a forma que construímos o conhecimento se transforma, também nossa forma de conceituar certas representações seguem o mesmo movimento. O Capitalismo produziu muitas revoluções e continua a gerar novas formas de ler a vida e a sociedade. Noções de tempo e espaço são apenas algumas delas.

Frente a esse novo tempo em que, com o avanço da tecnologia, as informações percorrem distâncias imensuráveis e atravessam limites fronteiriços em um piscar de olhos, a cultura como aspecto constitutivo da vida social ganha ainda mais visibilidade. A partir disso, as lutas pelo poder passam a ser de cunho simbólico e discursivo – quais são as práticas de significação

mais legítimas, quem pode dizer o quê, assim como quem tem o poder de vetar este ou aquele discurso. Desde que a cultura assumiu um caráter multifacetado, de acordo com Hall (1997a),

a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e a organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. (p. 17)

Sendo assim, a cultura, ou culturas, no plural, são a manifestação das práticas sociais que atravessam todos os domínios das nossas vidas. Tudo que configura significado é cultura.

Por abranger tantos aspectos relativos às práticas sociais e culturais que constituem os indivíduos, os EC caracterizam-se pela falta de uma única definição (assunto esse sobre o qual já discorri no capítulo anterior). Isso não quer dizer que tudo o que se relacione ao cotidiano possa ser visto como objeto de uma análise sob o viés dos EC. Há alguns pontos que determinam quais são as linhas que desenham esse campo do conhecimento. Segundo Sardar e Van Loon (1998 apud Costa et al., 2003), há pelo menos cinco aspectos a serem considerados:

O primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar essas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política. (p.43)

Percebo na minha pesquisa, por exemplo, que, a partir das narrativas de vida das entrevistadas, relações de poder moldam algumas das suas práticas em relação ao que sabem sobre “ser professor”, assim como em relação à escolha pelo curso de Letras. Os EC me permitem analisar esses conceitos admitindo que a noção de cultura ultrapassa o domínio material e se encontra sob um domínio simbólico, em que a linguagem institui tudo o que tomamos por verdades.

A “virada cultural”, responsável por modificar a visão de cultura, considerando-a a partir de então elemento constituinte do indivíduo e não mais apenas resultado de suas ações, o que acarretou uma transformação nas formas de interpretar o mundo, atingiu o âmbito da linguagem desencadeando novos olhares em relação à função desta. Primeiramente, vista como sistema de símbolos os quais serviriam para representar uma mensagem, agora é vista como parte fundamental para a criação do mundo. Tais ideais são o reflexo de uma reavaliação acerca dos pensamentos de um mundo moderno que até pouco tempo parecia ser incontestável. Uma dessas ideias é a que se relaciona à leitura feita em relação ao sujeito.

De acordo com Veiga-Neto (2000), para o pensamento moderno o sujeito era visto como “uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais” (p.50). Essas concepções estariam apoiadas na filosofia platônica e na tradição hebraica, tendo outros desdobramentos posteriormente no Cristianismo e Humanismo, por exemplo. Ocupando o centro de tudo, o homem seria, então, uma unidade indivisível e dono de uma essência que o caracterizaria como único e fixo.

Tal visão absoluta do que seria identidade – ou seja, a natureza do sujeito - também pode ser definida como essencialista, sendo esta unificada a partir de uma essência histórica ou biológica eternizada pelo tempo (WOODWARD, 2000). Já para o pensamento alinhado ao campo dos Estudos Culturais de vertente pós-moderna, esse conceito toma outra forma. A identidade é formada no interior da representação, ou seja, sistemas de representação criam um conceito: o homem, a mulher, o negro, o índio, o homossexual, o brasileiro, o gaúcho etc. Sob o viés dos Estudos Culturais, representar é instituir significados sendo esse ato de significar que cria a realidade (FREITAS, 2002, p. 23), ou seja, a realidade não é exterior a nós. Em outras palavras, não há identidade absoluta:

a identidade não existe ‘naturalmente’: ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos. [...] aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que ‘cimentam’ a unidade de um grupo, que definem sua identidade (SILVA, 1999, p. 47).

Frente a isso, podemos pensar em quais são os símbolos que representam o brasileiro, por exemplo, frente à sociedade. Pensa-se em Carnaval, futebol, caipirinha, mulheres seminuas, praias e temperaturas tropicais. Faltando pouco para a Copa do Mundo de 2014 a ser realizada no Brasil, percebemos essa representação, inclusive, no nome dado à bola a ser usada na competição: Cafusa – uma mistura de carnaval, futebol e samba.

Dessa forma, coloca-se todo e qualquer brasileiro no mesmo patamar, como se todos fossem constituídos por meio de uma única cultura, enquanto, na verdade, há uma gama infinita de culturas que constituem esse povo tão mestiço. E não falo aqui em relação à raça até porque, como nos explica Hall (1999), “a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica” o que a caracteriza, segundo o autor, como uma categoria discursiva (p. 62). Falo mesmo é do caráter caleidoscópico das identidades.

A partir do momento em que assumimos isso, o sujeito é removido da posição central das práticas sociais, sendo a história responsável pela constituição dos diferentes sujeitos os quais estão presentes em um mesmo ser, dependendo do seu momento histórico e do contexto. Os significados são “fixados sob areia movediça”. Em outras palavras, os significados não são estáveis e sim definidos dentro de uma rede discursiva. Nas palavras de Veiga-Neto (2000), “é esse *dar sentido* [grifo do autor] que faz de nós uma espécie cultural” (p.57). As concepções essencialistas se perdem nessa luta, pois tudo é construído e (re)construído historicamente e contextualmente - tudo é um sistema de significação. Segundo Veiga-Neto (2000),

Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente “bombardeado”, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se em muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* [grifo do autor] daremos sentido às nossas vidas (p.57).

Nessa rede discursiva, posições de sujeito são assumidas em um determinado contexto somente porque existe a possibilidade de o indivíduo tanto se auto-narrar quanto de narrar o outro. Somente somos quem somos

porque não somos o outro e porque nos narramos assim como ao outro. Esse processo é fluido. Fabrício (2006) traz as famosas palavras de Heráclito: “é impossível banhar-se nas águas do mesmo rio duas vezes, porque o rio, e também nós, já não somos os mesmos” (p. 53). Da mesma forma, ao sermos interpelados por um discurso, o momento não é o mesmo, nós não somos os mesmos, e o discurso, apesar de parecer, também não é mais o mesmo. Estamos sempre imbricados nesse processo de trocas de experiências que nos constituem a todo o momento. São relações de identidade e de diferença que permeiam nossas práticas sociais.

Como expõe Silva (1999), a identidade e a diferença são processos inseparáveis, uma vez que “a identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são” (p.46). Durante o período de graduação tive um professor que dizia “somente somos quem somos porque o outro nos olha”. Quando entrei em contato com esses textos que tratam do processo identitário sob essa perspectiva híbrida, passei a compreender melhor tal pensamento e a atribuir significado a tais palavras. Ainda como meio de ilustrar tais ideias, me vem também à mente uma situação bastante recorrente na vida social. Quem nunca *tentou* (friso tal palavra, pois é uma busca constante que não tem fim) se colocar no lugar do outro para entender uma situação, para dar um conselho a um amigo ou mesmo para tentar desvendar as reações humanas?

A questão trazida como subtítulo desse capítulo ilustra a minha inquietação: “se eu fosse você...”, o que eu faria? O que eu diria? Nos constituímos em um mosaico, já que nossas identidades coexistem e não se apagam quando uma é mais visível em determinada situação. Ou seja, quando uma identidade é acionada, por exemplo, a de professor, não deixamos de ser filhos, esposas/maridos, alunos, etc. Dentre esses ladrilhos que nos compõem, o mais complexo talvez seja aquele em que tentamos nos colocar no lugar do outro. Isso porque, como já mencionei nesse texto, a identidade é definida pela diferença, ou seja, só sou eu porque não sou o outro. Silva (2000) acrescenta a essa ideia de mutualidade o fato de que “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (p. 76).

Sendo assim, somente poderemos tomar conhecimento e construir a realidade sobre as identidades quando tivermos acesso aos discursos que as constroem. É dessa maneira que elas ganham sentido. Identidade e diferença se constituem nas relações interpessoais e “não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (SILVA, 2000, p.78).

Para essa pesquisa, um dos ladrilhos mais relevantes para estudo é o da representação de professores, ou mesmo da escolha pela vida docente. A seguir, procuro relativizar o momento em que nos encontramos hoje como sociedade com as construções históricas que fabricaram certos conceitos sobre a docência até os dias de hoje.

1.3 Meus professores: uma obra de arte? Representações que ganham força...

Tão difícil quanto delimitar o que é cultura, é definir um só conceito para o que seria arte. Aos apaixonados por artes contemporâneas, modernas, pós-modernas, que me perdoem, mas a maioria das obras julgadas pelos especialistas da área como magníficas, simplesmente não agradam aos meus olhos. Não posso valorizar algo que não significa nada para mim. Compreendo a importância histórica da mistura de cores, dos contrastes e das texturas. Entendo que mais do que uma simples representação, obras de arte são a materialização de entendimentos e leituras alheios acerca do mundo que nos cerca.

Se bem me lembro, nos tempos do colégio, tentávamos ser persuadidos pela beleza de certas pinturas, quadros, esculturas. Certa compreensão veio quando alguém me disse que a obra prima era aquela que contava com a interpretação do observador. A obra seria tão bonita quanto o apreciador quisesse, ou seja, a obra não fala por si só, mas sim precisa que seja nela depositada alguma interpretação e significado.

Conforme Canclini (2007), “até há poucas décadas, pretendia-se encontrar um paradigma científico que organizasse o saber sobre cultura” (p.

36). O reconhecimento da multiplicidade de paradigmas aos poucos ocupou certo espaço mostrando que a produção de saber advinha de várias fontes, não podendo ser classificada então como algo único. O mesmo autor ainda relata quais eram as duas ideias primeiras sobre o que seria cultura. Primeiramente, e mais popular, a noção de cultura como “acúmulo de conhecimento e aptidões intelectuais e estéticas” (p.37). Até nos dias de hoje a cultura ainda é retomada nesses termos, como algo a se atingir e não como processo constitutivo presente em todos os âmbitos da vida social. Sob essa perspectiva eu estaria sendo considerada “sem cultura” uma vez que a primazia das obras de arte não me instiga.

Dentre alguns relativismos, se convencionou diferenciar o que seria ou não cultura e entre elas a diferença entre cultura e sociedade. Esse conceito, segundo Canclini (2007), ganhou consistência a partir dos estudos de Pierre Bourdieu. Tal autor apontou tal diferença

ao mostrar em suas investigações [as de Bourdieu] que a sociedade está estruturada com dois tipos de relações: as de força, correspondentes ao valor de uso e ao valor de troca; e dentro delas, entrelaçadas com essas relações de força, há relações de sentido, que organizam a vida social, as relações de significação. O mundo das significações, do sentido constitui a cultura (p. 41).

Era nesse sentido o meu comentário sobre o mundo das artes. Não há um processo de significação que me aproxime das obras de arte. Nem por isso as nego ou ignoro. Elas são parte do processo social que produz conhecimento e identidades, pois fazem a história circular. Para alguns elas significam mais, para outros, como eu, menos e isso ganha materialidade por meio da linguagem. Não há outro meio que faça com que tais ideias se fabriquem. Dependendo do local, do público e também da época, a arte será interpretada de diferentes maneiras. No entanto, não podemos ignorar que há quem retenha mais poder do que outros para modificar essas conceituações. É justamente sobre isso que eu falava: certas cristalizações são definidas por aqueles que possuem “mais voz” na sociedade e que acreditam ter o poder de definir o que é “bom” ou “ruim” aos olhos do observador.

Como minha pesquisa aborda aspectos constitutivos da pessoa/sujeito quando está na posição de sujeito-estudante-de-Letras e sujeito-professor, considero relevante estabelecer uma ligação entre a questão histórica que construiu alguns dos aspectos sobre tal profissão. Digamos então que a figura do “professor”, ou seja, as diversas representações acerca desses sujeitos modificaram-se historicamente no decorrer do tempo.

Em outro momento dessa Dissertação, eu já havia mencionado algumas das principais estereótipos que buscam definir o povo brasileiro. Na mesma perspectiva, podemos pensar sobre as representações sobre negros, índios ou homossexuais, por exemplo. Como qualquer outro grupo social, da mesma forma, professores e professoras

foram e são objetos de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os ‘constituem’, que os ‘produzem’. (LOURO, p. 99, 1997).

Usando o exemplo de Silveira (2006), histórias relacionadas ao professor são contadas e se disseminam por todas as esferas da vida social (tendo a mídia papel fundamental para tal circulação de representações). A autora cita alguns dos veículos em que tais histórias são contadas: livros infantis, filmes de diferentes procedências e inclusive novelas (p. 212). Dentre as gamas de representações, vemos docentes com diferentes características como docilidade, exigência, sensualidade, entre outros. A formação identitária do professor se constrói em grande escala por meio dessas representações, que para fabricarem algo, precisam primeiramente ser narradas, ganhando, com isso, visibilidade. Conforme Costa e Camozzatto (2006), “a identidade é uma produção cultural resultante de jogos culturais de forças” (p. 236). Ou seja, as tendências que existem em naturalizar as posições de sujeito criando-se estereótipos acerca de uma profissão, por exemplo, são forjadas por meio dos discursos os quais ganham mais força, ou mais evidência dependendo de quem os produz e em que meios circulam.

Falar sobre determinada ideia faz com que esta seja fabricada. Sendo assim, narrar histórias é produzir sentido. Apesar de minha pesquisa não se configurar como um estudo de gênero, acredito ser interessante ressaltar a posição que ocupa a mulher professora na sociedade, procurando, inclusive, a partir disso, compreender melhor o desprestígio do curso de Letras e das Licenciaturas de uma maneira geral. É a partir dessas narrativas que procuro compreender a posição de sujeito que as participantes da pesquisa ocupam (ou parecem ocupar na minha análise) a partir das suas histórias de vida.

Trago para a discussão desse tópico Schmidt (2006), que aborda a representação de professores através das lentes do fotojornalismo. Em sua pesquisa, duas das fotografias coletadas para seu trabalho traziam como protagonistas professores aposentados, uma mulher e um homem. A mulher fora fotografada com um gato de estimação no colo o que “sugere que está em casa, no espaço doméstico” (p. 175). Já o homem está segurando um livro em um ambiente aberto. Então, considerando-se isso, podemos ver a naturalização do espaço peculiar a cada sexo também no que tange à profissão de docência, sendo a mulher representada no ambiente privado e o homem, no público. Esse binarismo relativo às diferenças entre homens e mulheres aparece em vários momentos históricos e continuam a ser produzidos no momento em que as pessoas se expressam sobre isso.

Sob essa perspectiva, é interessante analisar como tal forma de leitura do mundo se concretiza na voz dos alunos em ambiente de ensino. Quais são os conceitos que ganham forma por meio da enunciação e como estes são defendidos e julgados por esses indivíduos?

Uma experiência pessoal presenciada em sala de aula de língua estrangeira de um curso privado ilustrou bem essa perspectiva. O tema proposto para a aula era *sexism*, em português, sexismo, ou seja, a atitude discriminatória em relação ao sexo oposto. Para iniciar uma discussão, foi proposto um quadro em que algumas profissões foram apontadas.

Com base na atividade, em que os alunos deveriam expor sua opinião acerca das diferentes profissões, e se elas seriam melhor desempenhadas por homens ou por mulheres, pude perceber quais os conceitos que circulavam

naquele grupo em relação ao gênero e como esses conceitos subjetivam as pessoas – nesse caso, os alunos em questão. Essas construções identitárias de gênero são sempre muito marcadas. Dentre todas as profissões dispostas no exercício, três chamaram mais a atenção na discussão: Cabeleireiro(a), motorista e professor(a). Grupos heterogêneos de alunos, ou seja, compostos tanto por homens quanto por mulheres, de diferentes idades, concordaram em grande parte com determinados posicionamentos, a saber: a maioria dos cabeleireiros ou são mulheres, ou são gays. No caso do motorista, é uma profissão pouco desempenhada por mulheres e no trânsito, em geral, a mulher é vista como má motorista. Essa ideia partiu em um primeiro momento de um aluno do sexo masculino, mas foi apoiada por algumas alunas também. Tal assunto gerou muitos comentários engraçados em que as próprias mulheres contaram eventos os quais vivenciaram para confirmar o que a sociedade fala a seu respeito, ou seja, que a mulher dirige mal.

Já quanto à figura do professor, os alunos concordaram que é uma profissão em que há um número homogêneo de homens e mulheres e que ambos desempenham suas funções com a mesma capacidade. Um aluno referiu que prefere ter aulas com professoras mulheres, pois estas são mais acessíveis e permitem um diálogo aberto. Em suas palavras, elas são “mais fáceis de lidar”. Também surgiu na conversa um aspecto relativamente importante para a minha pesquisa: professoras mulheres são vistas com mais frequência na Educação Básica, enquanto os homens aparecem em grande escala no ensino superior, dependendo da área de atuação. O que vem mudando é o fato de que cada vez mais as mulheres estão se escolarizando e superando essas estatísticas.

Por meio das narrativas desses alunos se percebe o que é considerado legítimo ou não, e o que ainda busca significado. É importante que o professor perceba o quão ativo é seu papel nesse processo, sendo capaz de legitimar discursos e subjetivar seus alunos. Como professora, percebo gradativamente a descristalização de muitos conceitos antes inquestionáveis, como o caso das profissões citadas.

Voltando ao aspecto relacionado à docência e à feminização do magistério, conforme Costa (2006), observa-se que a profissão de professor é um campo em crise desde meados do século passado e quanto a isso

grande parte dos pesquisadores e das pesquisadoras tem relacionado essa situação ao fenômeno da universalização da escola e à consequente multiplicação da participação das mulheres nesse campo de atuação social (p.09).

A partir de então, alguns discursos circulantes passam a naturalizar o trabalho docente na esfera do feminino. De acordo com a autora, o declínio de prestígio social que essa profissão sofre hoje em dia tem sido associado justamente a essa feminização do quadro docente (p. 10) juntamente com profundas modificações culturais no século XX. No que diz respeito à docência

a carreira do magistério continua intensamente marcada como trabalho de mulher e, como tal, atrelada à visão dominante, de herança patriarcal, em que as mulheres são posicionadas como guardiãs da virtude, da moral e da ordem, e 'naturalmente' vocacionadas para a maternidade, os cuidados, os afetos e a abnegação (p.13).

Inclusive, de acordo com Louro (1997), discursos pedagógicos nos quais estão incluídas as teorias e a própria legislação “buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares [...]” (p.88), o que seria mais facilmente alcançado pelas mulheres.

Historicamente, a *verdadeira carreira das mulheres*, como aponta Louro (1997), compreenderia o casamento e a maternidade. De modo a se ajustar a isso, a carreira profissional no campo da docência surge como alternativa para aproximar essas funções ao meio profissional. Por tal razão, o magistério toma por empréstimo “atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado etc. para que possa ser reconhecida como uma profissão admissível ou conveniente” (p. 96-97). Muitas das lutas por melhores condições salariais podem ser analisadas a partir dessa construção histórica em que o professor faria seu trabalho muito

mais por amor e dedicação à profissão do que por algum tipo de recompensa material.

A minha pesquisa, atrelada ao campo dos EC, não entende como natural a posição da mulher na profissão de magistério, mas não nega também que os cursos de licenciatura em Letras, principalmente os de que as participantes da pesquisa fazem ou fizeram parte, têm por maior parte alunos do gênero feminino.

Frente a todas essas questões históricas que constituem o que sabemos hoje sobre a carreira de professor no nosso país – ou que pelo menos pensamos saber – e a todos os discursos que circulam pelos círculos familiares, de amigos ou acadêmicos, de que ser professor é “padecer no paraíso”, ainda há quem queira seguir na profissão. São tais indivíduos que, no meu entendimento, querem promover rupturas em relação a tais pensamentos essencializados e, de certa forma, revolucionar a posição que tal profissional ocupa no mercado nos dias de hoje.

Recentemente, uma importante emissora de TV lançou uma campanha relacionada à educação e nesta fornece dados interessantes os quais surgem em forma de perguntas. Uma delas que me chama atenção até mesmo pela proximidade que tem com meu tema de pesquisa é: *por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor?* Tal problemática já havia sido lançada na introdução desse estudo, quando relato que as universidades particulares oferecem descontos tentadores para os interessados em cursar licenciaturas, justamente em razão da baixa procura que tais áreas têm.

Para aqueles que escolheram a docência como profissão, cabe a pergunta: qual o professor que queremos ser? Quais serão as representações que circulam “por aí” que nos subjetivaram e fazem parte da nossa identidade como professores? Talvez nem nós mesmos possamos responder a tais perguntas à medida que são processos constantes aos quais estamos sempre à mercê:

as diferentes representações de professor/a que circulam nos diversos artefatos culturais (livros, fotografias, pinturas, cartazes, etc.) produzem efeitos, constituem modos de ser e agir, contribuindo,

assim, para a construção da identidade profissional docente (DALLAZEN, p. 155, 2002).

Após ler alguns artigos e perceber que muitos deles utilizam a representação de professores na mídia para tratar do tópico relacionado à constituição do profissional do magistério e suas identidades, e também a partir da leitura desse fragmento que utilizei para citação, passei a relembrar algumas das representações de professores veiculadas pela televisão que chegaram até mim. Uma delas, que é muito forte, captei através de um filme que assisti há muitos anos. Tive, inclusive, certa dificuldade em encontrá-lo, pois apenas lembrava ser um filme com o renomado ator americano Morgan Freeman. Com título original *Lean on me*, o filme *Meu mestre, minha vida* (1989) traz um professor “linha dura” frente a um grupo de alunos problemáticos.

A escola em questão se trata de um ambiente hostil, em que o desrespeito reina. O professor na posição de diretor da escola organiza uma revolução na instituição, sofrendo inicialmente com algumas represálias e ameaças uma vez que seu objetivo era romper com os padrões daquele espaço escolar. Este é um filme no qual a dura realidade de estudantes, na sua maioria negros, é representada, tendo sua educação ameaçada pelo consumo e tráfico de drogas, problemas familiares e falta de esperança em relação ao futuro. À medida que o plote se desenrola, a representação de um professor que luta por seus ideais e que enfrenta seus medos ganha força. Representações como essa, em que o professor é visto como guerreiro e vencedor com certeza mexem com o imaginário dos professores da “vida real”. Conforme expõe Louro (1997),

nas telas dos cinemas, eles e elas são heróis individuais, que usualmente dão pouca importância para promoções, salários ou carreiras. Criativos, inventam modos muito próprios de lidar com o currículo escolar, transformam as rotinas das escolas, despertam entusiasmo, estimulam e provocam o crescimento pessoal de cada estudante (p101).

O professor redentor que salva todos do mau caminho e regenera as esperanças dos alunos exerce sua profissão quase como se fosse um sacerdote a serviço do seu povo, abdicando dos seus interesses pessoais para cumprir uma missão. Mais uma vez, devemos recorrer a aspectos históricos para tentar traçar um possível caminho que nos ajude a compreender de que modo tais ideias foram constituídas.

A estudiosa Guacira Lopes Louro traz essa questão de maneira bastante didática e nos ajuda a compreender o porquê da desvalorização da profissão docente. Ela afirma que

o mestre que inaugura a instituição escolar é sempre um homem; na verdade é um religioso. Católicos e protestantes, na disputa de fiéis para suas igrejas [...], investirão na conquista das almas infantis e, para bem realizar essa missão, irão se ocupar, com um cuidado até então inédito, da formação de seus professores. Sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério (LOURO, 1997, p. 92-93).

Bem sabemos que no Brasil não foi diferente. As primeiras instituições de ensino também foram de ordem religiosa e regidas pelo sexo masculino. O exemplo clássico ao qual temos acesso desde os tempos de escola é a dos jesuítas os quais tinham a missão de civilizar os índios e de torna-los cristãos. Instituições de ensino foram organizadas no intuito de formar católicos exemplares. Conforme Louro (1997), “esse modelo de ensino permanece no país por um longo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII” (p.94). Somente a partir da segunda metade do século XIX é que a entrada das mulheres será permitida no âmbito escolar e aos poucos ganhará mais evidência.

Considerando esses aspectos, entendo que a desvalorização dos cursos de Licenciaturas, e em especial do curso em questão nessa pesquisa, o de Letras, tem relação com a feminização do magistério o que constitui de maneira produtiva o imaginário da sociedade em relação à profissão docente assim como reforça certas representações a cerca desse campo de atuação tais como a missão de ensinar, a vocação para atuar na sala de aula, a

proximidade que o professor tem com seus alunos e a baixa recompensa salarial uma vez que todos esses atributos superariam as necessidades materiais desses indivíduos professores. Em outras palavras, o professor seria ainda um sacerdote a serviço da educação.

No capítulo que dedico às análises das entrevistas coletadas, abordo novamente o tema relacionado às representações de professores e procuro recortar determinados trechos das entrevistas que possam exemplificar tais ideias.

1.4 Ao recontar, eu reconstruo a minha memória e reinvento a minha história...

compreendo que a memória é constituída na relação entre passado e presente, mas é a partir da situação atual que adquire sentido, é produzida e recriada

(BERGAMASCHI, 2010, p. 122).

Marcuschi (2002) inicia seu texto relatando que “já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (p. 19). Afirma ainda que eles “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (p. 19). Nessa era tecnológica, o uso dos meios de comunicação em massa proporciona o alargamento da gama de novos gêneros textuais, os quais surgem tão rapidamente da mesma forma que podem também vir a serem extintos. Os gêneros seriam meras classificações de um discurso que já é circulante, até porque “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (p. 22). Segundo Marcuschi (2002), essa é a ideia assumida por autores – entre eles Bakhtin (1997) e Bronckart (1997) - que tratam a língua sob um aspecto discursivo e constitutivo e não como espelho da realidade.

Os gêneros textuais seriam a formatação – que são inúmeras - que determinados textos ganham apresentando “características sócio-comunicativas” (MARCUSCHI, 2002, p. 23). Já o tipo textual é mais restrito,

sendo geralmente distribuído entre “narração, argumentação, exposição, descrição e injunção” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Para essa pesquisa que realizo, o interesse pelo tópico “identidade” me leva a buscar a construção do sujeito a partir de práticas narrativas, que se constituem por meio de entrevistas orais. Sendo assim, o gênero textual entrevista se mescla com o tipo textual narrativo, e a partir deles, emerge uma prática social.

Um texto jamais se configurará em apenas um tipo ou em apenas um gênero. Há muitas intersecções e nada se constrói a partir “do zero”. Ou seja, um novo texto jamais é totalmente novo e original, seja pela forma como é escrito, pelas escolhas linguísticas feitas ou adotadas por seu autor e, principalmente, pelo seu conteúdo. No entanto, normalmente há uma dominância nesses textos – apresentam algumas regularidades - que nos levam a caracterizá-los de certa forma. Acredito ser relevante para essa pesquisa assinalar alguns aspectos que moldam o gênero entrevista e que permitem que determinado texto possa ser considerado como tal.

Conforme já relatado anteriormente, nos estudos de Bakhtin (1997) ele já apontava para o fato de que um gênero textual não seria nada mais do que um tipo estável de texto e que cada gênero seria configurado de acordo com o momento histórico. Dessa forma, os gêneros textuais não podem ser analisados como fixos, uma vez que se criam em diferentes momentos e por diferentes motivos. A função comunicativa é vista como o elemento fundamental. Dessa forma, o gênero textual é um gênero discursivo.

Silveira (2002) levanta a discussão acerca de uma característica presente em entrevistas produzidas e apresentadas pela imprensa – a encenação. Lendo tais linhas penso em apresentadores reconhecidos na televisão brasileira como, por exemplo, Jô Soares. Para quem assiste a seu programa, tal questão - a encenação - pode ser facilmente notada. Dependendo do participante que concede a entrevista há mais ou menos brincadeiras, há diferentes posturas corporais ou mesmo de colocações linguísticas. Entendo que a encenação – em uma situação de entrevista – constitui os jogos de linguagem – verbais ou não - que permeiam as relações sociais desse momento. A encenação geralmente é vinculada ao teatro, em que um dado plote é representado por pessoas que assumem papéis fictícios,

mas que dentro daquele mundo artístico constituem dada realidade. Como já relatei diversas vezes ao longo desse texto, somos compostos por várias identidades e o apresentador de TV não se exima dessa afirmação.

Quando se trata do gênero entrevista na área acadêmica, em específico na área da Educação, como trata a autora, “não podemos nos deixar levar pela falsa ilusão de que, nas entrevistas realizadas para uma pesquisa acadêmica – afinal, uma empresa ‘séria’ – também não haja jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas” (p. 122), ou seja, encenações. Nesse jogo, conforme a mesma autora, há, de acordo com o entendemos sobre o gênero entrevista forjado na cultura ocidental, e também de acordo com o que dizem os analistas da conversação, assimetria, ou seja, “a dupla nomeação entrevistador/entrevistado [que] já aponta, em sua morfologia, para valores semânticos bastante consagrados” (Silveira, 2002, p. 125), isto é, o entrevistador é o agente, e o entrevistado o passivo nessa relação.

Acredito ser relevante apontar alguns aspectos sobre esse gênero, mas ressalto que não é de meu interesse, pelo menos nesse momento, analisar tais considerações em relação ao material empírico que possuo no sentido de examinar os papéis do entrevistador e entrevistados, dos turnos de fala, dos tipos de perguntas propostas – abertas ou fechadas, ou outros aspectos dessa natureza que surgem nesse processo interativo.

Um dos pontos que considero importante para o andamento da minha pesquisa foi o da proximidade entre as participantes, tanto entre elas quando em relação a mim. Acredito que essa aproximação foi gerada em função do estilo de vida seguido por nós no que diz respeito, por exemplo, à área de atuação profissional, ao fato de não morarmos com a família, ao nível de escolaridade, ao gênero. Silveira (2002) corrobora este status quando diz que “idade, status social e profissional, prevalência econômica, gênero, situação familiar, origem regional...são dimensões não desprezíveis nessa delicada situação em que as identidades de entrevistador/entrevistado são assumidas” (p. 126). Isso – essa aproximação com as participantes da pesquisa -, com certeza, contribuiu para que se estabelecesse uma relação assimétrica.

Entendo que essa possibilidade de aproximação tenha contribuído para o levantamento dos dados. Esses dados foram originados a partir das narrativas de vida das entrevistadas e apresentam coerência em relação ao meu tema de pesquisa justamente pelas escolhas que fiz inicialmente no que tange à seleção das perguntas e a condução da conversa. Segundo Silveira (2002), a entrevista poderá até soar como uma conversa casual, mas ela está comprometida com o ato de coletar informações, sensações sobre determinado assunto. Para tanto, o agente da entrevista mantém um balanço entre a familiaridade e a objetividade, com certo afastamento (p. 131). De certa forma, podemos dizer então que há uma tensão nessa situação de entrevista, por mais descontraído que o momento possa parecer.

O processo de entrevista, nessa pesquisa, se constitui como método e objeto de estudo. Ainda utilizando o texto de Silveira (2002), concluo utilizando suas palavras: “[...] a própria situação da entrevista merece ser posta sob um olhar analítico [...] em especial as palavras de um entrevistado são respostas a perguntas enunciadas por um locutor situado, numa circunstância previamente definida de uma ou outra forma... [...]” (p. 134). A autora utiliza uma expressão que cabe muito bem quando falamos de entrevistas, sejam elas das mais diversas formas: arena de significados. Uma conversa pode ser tratada, então, como um instrumento produtivo de verdades as quais não devem ser tratadas como absolutas, mas sim como constituidoras de um determinado momento histórico e como características de um determinado grupo social.

Conforme expõe Moita Lopes (2001), o trabalho com práticas narrativas se torna relevante, pois por meio delas os discursos se organizam e constroem com isso as identidades (p.62). Isto é, ao nos narrarmos, assim como ao outro, construímos a realidade, dando sentido à vida. Ainda segundo o mesmo autor, “por meio da investigação das narrativas se pode compreender como as instituições se reproduzem ou se transformam e certos modos de viver a vida social são apresentados como legítimos ou não” (p. 62-63). Por meio do que as pessoas nos contam, nosso mundo toma forma e somos capazes de inferir significados a tudo que acontece a nossa volta, procurando inclusive entender o presente tomando como base como certas narrativas se transformaram ao longo do contexto histórico. Desde muito cedo estamos

enredados nesses discursos de modo que somos subjetivados, ou não, pelas histórias que chegam até nós. São as histórias que nos contam sobre a nossa família e amigos, são as histórias que nos contam na escola, na universidade, na televisão ou na internet, por exemplo, que vão nos constituindo. Sendo assim,

é a partir da narração dos outros que começamos a compor nossa história pessoal e vamos aos poucos configurando a noção de quem somos. O si mesmo somente é configurado sob forma narrativa, pois as pessoas continuamente concebem e organizam sua experiência temporal mediante histórias, que são estruturas fundamentais para dotar de sentido as condições de nossa existência (CONTI, 2010, p.62).

Nesses termos, aponto para a relevância do uso de práticas narrativas em minha pesquisa. As questões norteadoras dessa pesquisa queriam justamente relatar o que foi dito, o que se diz e em que momento histórico, pelas pessoas, em relação ao curso de Licenciatura em Letras, e ainda mais, o que dizem acerca de percorrer certa distância deixando muitas histórias de vida em outra cidade a fim de seguir uma profissão por vezes desvalorizada nos dias de hoje, a de professor. Quero entender como essas estudantes e recém-graduadas se constituem frente a esses discursos, a essas histórias com as quais tiveram contato ao longo de suas caminhadas.

Como já argumentei em seções anteriores, a língua não é uma estrutura estável. Sendo que é por meio desta que tudo se constitui, tampouco são as identidades estáveis. Sobre isso, Moita Lopes (2001) argumenta que as identidades sociais estão em constantes transformações, num fluxo de coexistência que não permite dizer que são fixas (p. 60-61). Isso porque a identidade não se dá por si só como se fosse autossuficiente e como se a única referência para sua constituição fosse ela mesma (SILVA, 2000). Do contrário, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 1999, p. 11). Fabrício et al (2009) corrobora tal ideia ao afirmar que

a narrativa [...] constitui uma prática discursivo-identitária que não pode ser estudada desligada de aspectos contextuais e locais, nem em separado das relações sociais, pois sua coerência não se

encontra só no texto, mas depende do background e das expectativas de todos os participantes, os quais negociam significados (p. 45).

Se a coerência de uma dada narrativa depende de aspectos contextuais e locais, como vimos na citação apresentada, faz-se também importante identificar quais são as posições de sujeitos assumidas no momento da narrativa pelos participantes da pesquisa, uma vez que, como já comentado anteriormente, estamos imbricados numa rede discursiva imensa e que ganha diferentes tonalidades de acordo com o contexto, com a relação interpessoal (ou seja, a quem estamos contando determinada história ou mesmo quem nos conta o que), assim como a forma que nós nos vemos e nos narramos em tal momento. Poderíamos dizer que somos atores de nossa própria história, principalmente quando a recontamos, pois “nossos relatos de experiência não são espelho do que aconteceu, mas sim recriações e reexperimentações” (FABRÍCIO et al, 2009, p. 45).

Ao nos vermos como atores sociais, nos vêm à mente a questão da interpretação. O ator, quando em ação, interpreta um personagem. Larrosa (1995a) traz à discussão a questão relacionada à virada hermenêutica, em que ganha destaque a proposição de que “o ser é impensável fora da interpretação e, considerando que toda interpretação é linguística, é também impensável fora da linguagem”² (p. 463). Esse jogo de interpretações acerca da vida e dos seres humanos perpassa todos os momentos históricos de diferentes maneiras e as narrativas nada mais são do que um jogo argumentativo em que recriamos nossas experiências. Sendo assim, “o que somos nada mais é do que o modo como nos compreendemos” (LARROSA, 1995a, p. 464).

São nesses moldes delimitados por linhas tênues e cambiantes que tratamos as narrativas de vida como elemento importante para entender o sujeito na pós-modernidade de maneira desnaturalizada. Conforme Costa (2002a),

quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular,

² Tradução minha

diferente, não submissa na identidade essencialista do sujeito da modernidade (p. 112).

Essa identidade, ou melhor, identidades, no seu modo plural, agregam muitas vozes, como relata Larrosa (1995a), uma vez que “nossa história é sempre uma história polifônica” (p. 475). São essas vozes que interessam também para minha pesquisa. Quais são as vozes que subjetivaram os participantes, quais as vozes que instituíram certos significados e delimitaram certas práticas de significação e emergem nos seus discursos. E, ainda, por meio de que representações essas práticas ganham forma? Vale retomar a ideia de que nessa perspectiva, o observador/pesquisador é também participante, uma vez que não há distanciamento entre sujeitos e objetos de estudo. Conforme Bonin (2007), “a atenção do pesquisador está voltada para as práticas sociais, para o modo como os significados são produzidos e organizados, como se instituem maneiras de ser e de estar no mundo [...]” (p.32). Para tanto, é importante que o observador “deixe o caminho livre” para que o entrevistado relate sua história. Sendo assim, é importante que o pesquisador privilegie a história do seu sujeito/objeto de pesquisa, mas que, no entanto, não permaneça calado durante todo o ato investigativo (LARROSA, 1995b, p. 21).

Há uma grande maleabilidade nesse processo de coleta de dados por meio de entrevistas. Uma vez que há questões do meu interesse de pesquisa (leia-se questões norteadoras da pesquisa), estabeleci algumas perguntas que foram lançadas no decorrer das entrevistas, mas procurei dar espaço para que as narrativas construíssem o próprio método. No meu entendimento, tanto os participantes quanto o investigador são coadjuvantes nesse processo. O ato discursivo é que ganha o papel de protagonista e é articulado em narrativas. Sendo assim, “a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação” (LARROSA, 1995b, p. 12), ou seja, fenômeno e método são interdependentes em uma relação de mutualidade e construção conjunta.

Como pesquisadora, sinto que esse “jogo de cintura” é fundamental para a riqueza de material coletado. Conforme Misheler (1986 apud ROLLEMBERG, 2003),

a reformulação de perguntas por parte do entrevistador e a consequente aceitação dos moldes estabelecidos pelo entrevistador, por parte do entrevistado, são pontos cruciais para que se negocie uma entrevista bem sucedida do ponto de vista interacional e discursivo (p. 256).

Tais entrevistas que eliciam as narrativas focam questões de cunho social, não sendo relevantes questões de cunho linguístico para análise, por exemplo. Desta forma, não é dada ênfase a questões de caráter gramatical ou de variação linguística. Em outras palavras, o que é tomado como relevante é o conteúdo do discurso e não como este é formatado. É nessa troca de informações entre entrevistado e pesquisador que posições de sujeito vão sendo apresentadas discursivamente e caracterizando a identidade como uma relação social. Em suma, faço minhas as palavras de Bonin (2007) quando a pesquisadora relata que

as narrativas não são invenções individuais, não dependem unicamente da vontade do sujeito, não representam simplesmente as coisas do mundo, elas são produzidas dentro de certas condições, de acordo com certas convenções estabelecidas socialmente (p. 51).

A autora ainda coloca que, dessa forma, as narrativas são uma forma de organizar nossas experiências tanto coletivas quanto individuais (p.52). Também utilizo a colocação de Conti (2010), quando afirma que “a narrativa permite uma elaboração das memórias de si, apoiadas na transmissão genealógica, ou seja, naquilo que nos contaram e falaram sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre nossa história pessoal e/ou coletiva” (p. 66).

Com base nessas considerações, passo agora para o terceiro capítulo em que interpreto e analiso as entrevistas que coletei.

2 ANÁLISE DESSAS HISTÓRIAS DE VIDA

Este capítulo é dividido em três eixos de análise os quais apresentam temáticas recorrentes que surgiram a partir das entrevistas coletadas das alunas e recém-formadas dos cursos de Licenciatura em Letras entrevistadas por mim sobre a questão da escolha do curso e sobre o fato de percorrerem distâncias significativas para concretizar tal decisão. Ressalto que essa divisão se faz necessária para atribuir um caráter didático ao meu trabalho. Digo isso, pois todas as temáticas estão muito mescladas no decorrer dos discursos das participantes e, por essa razão, estabelecer fronteiras entre elas é uma tarefa complexa.

Os eixos foram organizados em: “Por que fazer Letras? Por que tomar tal decisão?” em que as participantes da pesquisa contam sobre a experiência de escolher o curso de graduação em Letras; “O que os outros me diziam e dizem” em que as participantes narram quais foram os discursos que surgiram na época da escolha pelo curso de Letras, quais eram as ideias que circulavam sobre as Licenciaturas, assim como ainda hoje ocorre, e “Quais eram as minhas expectativas em relação ao curso e o que encontrei”, em que contam o que esperavam do curso, quais eram os seus planos e o que encontram ao cursarem Letras.

Os discursos analisados são de três pessoas do sexo feminino, sendo uma recém-formada em Licenciatura Português/Espanhol (Letícia), uma formanda – na época de seu relato - em Português/Inglês (Ana) – com as quais fiz a entrevista em grupo - e uma estudante do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa (Fernanda), que concedeu entrevista

individual. Este não é um estudo de gênero e, portanto, acho importante esclarecer que a escolha de três entrevistadas do sexo feminino se deu por acaso. No entanto, friso que o curso de Letras é, historicamente, composto em sua maioria por mulheres e, mais do que isso, especificamente em relação à Universidade em questão nesse estudo, por pessoas nascidas na cidade ou arredores de tal instituição.

Esses dois fatores estão relacionados à, respectivamente, feminização do magistério, a qual ocorreu por ser a profissão de professora considerada próxima à carreira considerada natural à mulher, que seria a de dona de casa e mãe, uma vez que sua relação com os alunos se aproxima do âmbito familiar, e ao fato de que o curso de Letras é considerado desprestigiado pela sociedade o que faz com que os estudantes não se desloque por grandes distância a fim de graduarem-se professores.

A forma como as entrevistas foram organizadas obedeceu ao seguinte critério: a entrevista com Letícia e Ana aconteceu em conjunto pelo fato de elas já se conhecerem. Interpretei que Fernanda talvez pudesse ficar tímida ou desconfortável para conceder informações a respeito de sua vida para três pessoas estranhas, ou seja, além de mim, ainda mais duas participantes. Considerei que isso pudesse restringir sua fala. Dessa forma, Fernanda concedeu entrevista individual.

Tanto Letícia quanto Ana eram pessoas do meu convívio pessoal enquanto Fernanda era conhecida de uma colega minha de curso. Sendo assim, as participantes foram convidadas por mim a concederem as entrevistas, que seguiram um roteiro semelhante, organizado por mim, em que algumas perguntas eram lançadas. A entrevista com Letícia e Ana aconteceu em minha residência na época e já a com Fernanda na praça de convivência de uma universidade da cidade. Todas as participantes possuíam na época da pesquisa idades entre 19 e 22 anos.

A coleta dos dados por meio de narrativas me mostrou que cada um delas possui uma experiência de vida bem diferenciada umas das outras e que a escolha pelo curso ocorreu por motivos diferentes também.

Quanto ao local de origem de cada participante da pesquisa, a primeira é de uma cidade do noroeste do Estado a 500 km de Pelotas, com cinco mil habitantes. Em tal cidade prevalecem os campos da agricultura e pecuária em

setores familiares, mas a localidade possui também um campo em crescimento relacionado ao setor industrial. A segunda é de uma cidade da região Sul do estado, consideravelmente perto de Pelotas – 40 km -, com oito mil habitantes. E a terceira é de uma cidade próxima à fronteira com a Argentina, a cerca de 800 km de Pelotas, com 40 mil habitantes, dentre os quais grande parte ou trabalha como agricultor ou no comércio.

Destaco que os excertos selecionados fazem parte de narrativas maiores, mas que foram recortados justamente para ilustrar as temáticas a serem abordadas de maneira mais representativa. Também saliento que os nomes dos personagens dessas histórias relatadas foram alterados a fim de preservar a identidade das entrevistadas e das pessoas sobre os quais elas falaram. Foi dada às participantes a opção de escolherem seus nomes fictícios. Ana e Letícia fizeram tal escolha, mas Fernanda preferiu que eu mesma escolhesse o seu. Para outras pessoas mencionadas nas narrativas, ficou a meu critério a escolha dos nomes fictícios. Ao realizar a transcrição, procurarei aproximar um pouco a linguagem oral da escrita, no entanto, mantenho conjugações verbais, concordâncias nominais etc., conforme as falas das entrevistadas uma vez que não são de meu interesse as análises linguísticas.

A seguir, apresento os eixos de análise ilustrados e justificados por meio dos discursos desses sujeitos da minha pesquisa. Esta é uma análise de caráter interpretativista e que não deseja estabelecer ou tampouco desvendar verdades. Conforme Larrosa (1995a), “o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos” (p.464). Sendo assim, esse jogo de interpretações se torna relevante à medida que somos aquilo que acreditamos ser e isso se substantiva de acordo com a forma como narramos a nossa história em diferentes momentos. Nesse jogo também está imbricada a forma como os outros nos interpretam. Ainda conforme o mesmo autor, ao construir o personagem que somos nessa rede é que nos construímos como indivíduos particulares, mas também dependemos da interpretação que fazemos acerca dos outros, ou melhor, das narrativas que os outros contam de si para nós (p. 470) até porque na nossa própria história também emergem as histórias dos outros. Jamais somos originais de forma integral.

2.1 Por que fazer Letras? Por que tomar tal decisão?

Considero que nossas escolhas são, em geral, motivadas por algum desejo maior. Digamos, em outras palavras, que elas não são neutras ou ingênuas. Não podemos, no entanto, ignorar que, por vezes, nossas escolhas são equivocadas e que a cada período de nossas vidas, vemos os fatos e os caminhos possíveis a serem percorridos com olhos diferentes. Todas as nossas experiências contribuem para isso. São coisas que vivemos, que ouvimos e que lemos que nos constroem a cada novo raiar do dia.

Hoje, exatamente nesse dia em que eu escrevo essa seção da minha pesquisa, completam-se cinco anos da minha vinda a Pelotas com o objetivo de estudar. Assim como naquele dia, esse é um sábado de Aleluia. Naquele dia tive a primeira experiência de me ver sozinha em um lugar estranho, e, hoje, passo o feriadão de Páscoa encerrada em meu quarto, sem nenhuma companhia, mais uma vez. Não posso afirmar hoje que eu tomaria alguma decisão diferente das que fiz nesse tempo que passou. Sei que perdi muitas coisas nesses anos e que nessa data em que as famílias se reúnem para celebrar a Páscoa, me sinto mais tocada pela minha própria história. Apesar de estar, de certo modo, acostumada a essa distância e a essas ausências, esse não é um período fácil. Mas, apesar de essa não ser a minha escolha preferida, ainda é uma escolha e ela se dá em razão de algo maior, a vontade de dissertar e, além de me tornar mestre, de avançar como pessoa e como profissional.

Sei que, além de mim, há muitas outras pessoas que partilham do mesmo sentimento. Sou pesquisadora, mas, acima disso, sou humana. Frente a isso, eu quis desde o princípio, quando me propus a realizar essa pesquisa, identificar na fala dos meus sujeitos de pesquisa os traços ou experiências constitutivas de seus vários “eus” que se construíram durante esse processo de estar longe da família para se dedicarem a algo maior.

Dependendo da família, a educação continuada no nível profissionalizante e superior é uma opção, já em outras, esses discursos são tão fortes que rejeitam contestações. Isso significa que, após a conclusão do ensino médio, os filhos devem ingressar em algum curso que os conduza à independência financeira. Eu quis saber então como isso se dava no círculo familiar das minhas entrevistadas.

Quando perguntada sobre essa questão, ou seja, como o fato de fazer um curso de graduação era visto em sua família, Ana relata que para seus pais essa é uma condição fundamental da qual nem ela nem os irmãos poderiam se esquivar, uma vez que isso é visto como uma etapa necessária a ser encarada. Vejamos o excerto que representa esse pensamento:

Pesquisadora: E como é que era assim pra vocês, na família de vocês sobre o discurso em relação a fazer faculdade? Tipo era uma coisa que era desde sempre presente, ou tipo, sei lá, ninguém falava disso?

Ana: Na minha família não tem opção, tem que fazer. Desde que eu me lembro assim tem essa função da faculdade...tanto que eu entrei, eu entrei em 2007 pelo PAVE³ e eu não, o que eu sempre quis fazer foi jornalismo, só que jornalismo tinha só na Católica⁴.

Pesquisadora: Sim

Ana: E assim o que tinha ali da lista da federal era, foi o inglês puro, eu acho que na época eu nem pensei na licenciatura em si, eu via o inglês que era algo que eu mais gostava e aí teve toda a confusão porque eu passei, só que aí não tinha terminado ainda o médio né...

Ana relata que acredita que esse desejo dos pais de que ela e os irmãos se formem em um curso superior possa ter certa origem no fato de que seu pai não se formou em um curso de graduação. Ela relata que, apesar de ter ingressado no curso de Economia certa vez e em outra época ter passado para cursar Matemática à distância, seu pai não pôde dar continuidade aos seus planos. Muito pelo fato de já ter duas filhas na época e por já ter um emprego estável o qual lhe exigia apenas o curso técnico e experiência profissional. Já sua mãe é graduada em Artes e possui também especialização. No entanto, sua formação acadêmica se deu antes do nascimento de Ana e a partir de então, ficou estagnada. Percebo que Ana acata um posicionamento sugerido por seus pais a partir do momento que estes atravessam os espaços familiares e escolares com discursos relacionados à continuação da

³ O PAVE (Programa de Avaliação da Vida Escolar) “é uma modalidade alternativa de seleção para os cursos de graduação da UFPel, constituindo-se em um processo gradual e sistemático, que acontecerá ao longo do Ensino Médio (E. M.), alicerçado na integração entre a educação básica e a superior, visando à melhoria da qualidade do ensino. O PAVE permite o acompanhamento das aprendizagens construídas pelo aluno durante o Ensino Médio, motivando-o a buscar um melhor desempenho durante o processo”. Informações em <http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/pave>.

⁴ UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

escolarização por meio de um curso superior. Esses discursos enunciados por eles criam em Ana um significado relativamente estável em relação ao caminho a seguir após a conclusão do Ensino Médio. Em outras palavras, cria-se uma verdade que naquele contexto e momento se torna incontestável.

Já a família de Letícia apresenta características diferentes a essas apresentadas pela família de Ana. A mãe de Letícia teve que abandonar o colégio no primeiro ano do ensino médio, pois na época sua irmã mais velha se casou e desistiu de estudar. Sendo assim, os irmãos mais novos também não poderiam estudar, pois essa era uma regra estabelecida pelas famílias daquele lugar, ou seja, a educação dos mais novos dependia da dos mais velhos. Letícia acha que, por esse motivo, sua mãe lhe apoiou tanto quanto a estudar, pois tinha sentido na pele a falta de oportunidade. Esses modos de agir e de pensar não são obras da natureza, mas sim invenções humanas propagadas por vozes as quais atravessam vários meios como as escolas e os círculos familiares e que se materializam por meio de dispositivos pedagógicos tais como a televisão, a conversa com os vizinhos, as revistas. Esses artefatos legitimam formas de pensar e criam realidades.

Essa abordagem biográfica nos auxilia a compreender a constituição dos sujeitos, uma vez que encontramos nas suas histórias de vida relatos que acabam justificando, muitas vezes, as suas atitudes. Conforme Moita (1992),

essa abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, 1992, p. 116).

No caso da mãe de Letícia, percebo que o fato de ter sido impedida de seguir seus sonhos devido a imposições familiares a fez dar grande apoio à filha na sua decisão de deixar o lar para estudar. Por meio dessa experiência de vida, a mãe de Letícia acaba mobilizando seu discurso para apoiar a filha e é a partir dessa atitude que podemos entender como as experiências constroem as pessoas e os caminhos que estas tomam. Ela, como ator social nessa rede discursiva, subjetiva Letícia. Não posso afirmar, mas percebo que esse posicionamento se dá, muitas

vezes, de forma velada, ou seja, frente a outras vozes consideradas mais “legítimas” na família, talvez a sua se cale ou mesmo se apague.

A história do pai de Letícia segue outro rumo. Ele deixou a escola na quinta série por vontade própria. Para ele, o curso superior não é considerado tão necessário, já que tem seu negócio próprio numa cidade do interior. Nesse caso, se estudássemos as suas narrativas de vida, poderíamos compreender quais foram os artefatos responsáveis pela construção dessas opiniões. Esse seu julgamento se estendeu também em relação à decisão da filha quanto a sair da cidade para cursar uma licenciatura. Ele não lhe nega o direito de estudar, mas questiona até que ponto tal decisão é pertinente. Quando perguntada sobre esse tópico, a participante da pesquisa narra:

Pesquisadora: E tu, Letícia, como é que era na tua casa assim em relação a isso. Como é que era assim, tipo, tinha alguma coisa assim: tem que fazer fundamental, tem que fazer ensino médio, tem que fazer faculdade?

Letícia: Até o ensino médio sim, mas faculdade não.

Pesquisadora: Não é uma coisa tipo...

Letícia: Até a minha família era meio contra porque eles achavam que tinha mais futuro ficar no interior e continuar investindo naquilo e tal e, então, por isso no começo eu nem pensava muito em fazer faculdade.

Pesquisadora: Aham

Letícia: Acho que um pouco por isso era essa minha desesperança, digamos assim, passar numa federal eu pensava: o que que adianta, eu não vou poder sair de casa!

Nessa fala também percebo que, apesar do apoio da sua mãe, a opinião mais relevante quanto a levar os estudos adiante seria masculina, ou seja, de seu pai.

A negação à educação formal às mulheres possui um fator histórico. Apesar de ter sofrido grandes transformações, a ideia de que a mulher deve dar prioridade à família do que ao trabalho permanece em muitas esferas. Em relação a isso, a figura masculina, muitas vezes, representa a voz que dita as regras. Em outras palavras, para muitos homens o jargão “lugar de mulher é na cozinha” ainda é muito presente.

O nosso país passou por várias mudanças após a Proclamação da Independência, uma vez que havia uma “necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, *atrasado, inculto e primitivo* [grifo da autora]” (LOURO, 2011, p. 443) e nesse contexto, havia um discurso constante em relação ao melhoramento do campo da educação. Instauradas as primeiras instituições de ensino, a doutrina cristã, somada ao domínio das quatro operações, da leitura e da escrita consistiam nos primeiros ensinamentos para ambos os sexos, que, conforme Louro (2011), foram ganhando outras formas: “para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (p. 444).

Com essa diferença curricular, esses meninos e meninas, ao se tornarem mestres, recebiam remunerações diferenciadas (p. 444), ou seja, o sexo masculino era privilegiado. Além disso, na sociedade daquela época, “[...] as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens” (LOURO, 2011, p. 444). Sob esse viés, os negros e índios sofreram com um processo de exclusão social o qual lhes negava o direito à educação formal.

As escolas normais começaram a ser criadas em meados do século XIX no intuito de atender a um problema constatado: não havia mestres suficientes que pudessem suprir a demanda de estudantes (LOURO, 2011, p. 448). Primeiramente, “tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas [...]” (p. 448). Gradualmente, a procura por tais cursos passou a ser majoritariamente por mulheres.

Percebe-se, então, que a entrada das mulheres no mercado de trabalho representou uma ruptura quando ao que era considerado “correto” para a época. O próprio processo de industrialização das grandes cidades proporcionou essa abertura, já que os homens acabavam abandonando o magistério em busca de outras colocações surgidas com essa nova configuração da sociedade em relação aos bens de consumo.

Acredito que a opinião do pai de Letícia tenha subjetivado sua escolha, ou seja, a voz de seu pai contribuiu para a construção da sua decisão sobre a esfera acadêmica. No trecho em que Letícia diz “*acho que um pouco por isso era essa*

minha desesperança, digamos assim, passar numa federal eu pensava: o que que adianta, eu não vou poder sair de casa” entendo que ela é subjetivada pelo pensamento de seu pai, isto é, ela parece se conformar com uma posição determinada por seu pai e que naquele contexto tem uma característica naturalizada, a de que não há por que uma moça sair do seio familiar para cursar nível superior, ainda mais longe de casa. Apesar disso, a decisão por seguir em frente com seu desejo assinala uma ruptura nesse discurso dominante.

Vejamos, então, que assumindo um posicionamento híbrido, sua decisão pelo curso de Letras é de certa forma motivada pela possibilidade de atender ao desejo do pai de que ela ficasse no interior, mas também de ter uma profissão na qual ela pudesse se realizar pessoalmente.

Letícia: Aí eu pensava em fazer Letras desde sempre porque se eu fizesse faculdade que era uma dúvida aí eu pensava, ah, Letras é uma profissão que eu posso exercer tanto morando no interior quanto morando na cidade e sempre vão precisar de professor digamos assim, e outras profissões não teria como exercer numa cidade pequena. Aí no começo eu também fazia o PAVE, entrei na UFPEL pelo PAVE e fiz vestibular na UPF [Universidade de Passo Fundo] que a é a Universidade de Passo Fundo. Aí eu passei e consegui bolsa de 50%...tinha feito minha matrícula lá e depois saiu o resultado do PAVE. Aí uma colega minha me avisou que nós duas tínhamos passado aí foi um momento também de decisão porque eu já tava lá.. em relação ao curso, já seria mais ou menos a mesma coisa por causa da bolsa e tal que eu teria que me manter apesar de ser federal...aí acabei vindo pra cá.

Se para Letícia a escolha por estudar ou não foi tensa, na família de Fernanda, fazer graduação sempre foi uma opção. Ela me contou que seus pais são ambos graduados, sendo sua mãe graduada desde que ela (Fernanda) era criança e seu pai há pouco tempo. Esse fato demonstra que, cada vez mais, as mulheres estão se escolarizando mais, deixando o lar para ter uma carreira profissional. Os pais de Fernanda são gerentes administrativos, no entanto, o pai é de uma concessionária e a mãe de um supermercado. Seus pais são divorciados há alguns anos e a mãe reside ainda na cidade de origem de Fernanda e seu pai em Passo Fundo, há cerca de duas horas da mesma cidade. Faço para ela a mesma pergunta que fiz para as outras entrevistadas:

Pesquisadora: E assim, teus pais são formados e tal, né? Como era assim na tua família assim em relação a fazer graduação? Era tipo uma opção ou era uma coisas que tu tinha que fazer?

Fernanda: não, não. Era uma opção!

Pesquisadora: era uma opção...

Fernanda: é porque minha família originalmente ela é bem humilde. Ali naquela região é muito, ã não tem, não tem uma coisa, como é que eu vou te dizer..[incompreensível] que vem de berço, é muito difícil porque é uma região de...basicamente que vive de agricultura né?... então os meus avós, tanto por parte de pai quanto por parte de mãe foram agricultores a vida inteira, menos o meu vô por parte de mãe que foi professor.

Por meio dessa sua fala, entendo que o que Fernanda quer me dizer é que na sua região de origem, sair para estudar é uma opção, mas que é uma forma de alçar voos maiores, uma vez que lá não há muitas oportunidades já que a cidade sobrevive da agricultura. O nível superior é uma possibilidade de ascensão pessoal e profissional. Em regiões com tais características, ter um membro da família formado professor é motivo de grande orgulho, diferente dos grandes centros em que prevalece a imagem negativa da sala de aula como ambiente agressivo e humilhante, no interior esse é um recanto de grandes possibilidades para a vida futura.

Mais adiante na nossa conversa, Fernanda demonstra ter sido sempre uma pessoa muito interessada nos estudos e com vontade de seguir estudando. Pergunto a ela:

Pesquisadora: e pra tu decidir assim o curso, como é que foi, tu estou durante o terceiro ano, fez algum cursinho?

Fernanda: eu não tinha.. fazer cursinho..mas a .minha escola ela tinha aula em período integral todo ensino médio então eu achei, eu achei que não sei ..eu fiz, eu fiz vestibular no segundo ano do ensino médio numa universidade particular de lá, pra..o curso era Psicologia, mas foi só pra ..e eu passei.. no segundo ano já

Pesquisadora: deu uma segurança

Fernanda: exatamente...mas não que fosse uma coisa que eu realmente quisesse fazer, assim eu tava bastante indecisa. Aí eu fiz vestibular pra outros lugares eu fiz pra universidade estadual de Umuarama que é no Paraná e fiz pra UDESC [Universidade do Estado de Santa Catarina] também

Pesquisadora: e pra que curso que tu fez, tu lembra?

Fernanda: é que na verdade na UDESC tu escolhia depois e eu não cheguei a fazer a última etapa, eu poderia ter feito mas eu não, não sei.

Pesquisadora: tipo um PAVE assim?

Fernanda: não, não. É que era por fases mesmo naquela época...tu passava por uma mais geralzona, aí tu ia pra redação e aí a última era [incompreensível] tinha uma pontuação X pra escolher. E aí... passei por várias coisas, mas no final eu acabei meio que me desesperando assim.. porque eu tinha passado prá... aí tipo o PAVE que tem aqui eu fiz o PEIES [Programa de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria]

Pesquisadora: em Santa Maria

Fernanda: em Santa Maria

Pesquisadora: eu também fiz.. mas a última vez eu não fiz porque eu não tinha conseguido pontuação

Fernanda: a última fase era só redação, né? No terceiro ano se eu não me engano e aí eu fiz, eu tinha feito pontuação pra passar em Odonto e em Umuarama eu tinha conseguido pra, pra passar em.. meu Deus como era o nome do curso..Fisioterapia...mas era umas coisas assim que eu não queria fazer

Pesquisadora: tu tava bem indecisa

Fernanda: bem indecisa, mas eu sempre soube qual era a minha aptidão sabe...eu estudava num colégio particular e eles nos formavam pra uma coisa ... que.. pra um curso prestigiado...

Pesquisadora: aham

Fernanda: entende... se tu chegasse, eu quero ser professora: o queeeeeeee, como assim professora?

Pesquisadora: aham

Fernanda: porque meus coleguinhas morrendo de estudar pra fazer, sei lá, tentar Medicina assim, esses cursos mais difíceis. E aí eu acabei...sinceramente, acho que na época foi por causa deles mesmo sabe?

Conforme Guareschi (?), a abordagem construcionista “oferece-nos a possibilidade da desnaturalização da realidade ao entender que a realidade é uma proposição explicativa, ou seja, o mundo não seria anterior à experiência que temos dele” (p.2). Nesse sentido, não se nega a existência material das coisas, mas sim se

contesta a ideia de que os significados são fixos e universais. Para a autora, as verdades criadas pelos homens “são tomadas como aquilo que permite ao humano pensar-se de um determinado modo, como aquilo que constitui determinadas formas de ser, pelas quais as pessoas se reconhecem de determinadas maneiras e não de outras” (p.2).

Quando Fernanda relata sobre a sua indecisão e sobre suas experiências acerca da escolha de um curso superior, percebo que ela não quer simplesmente aceitar o que a escola lhe oferece. Ao relatar que “*eu estudava num colégio particular e eles nos formavam pra uma coisa ... que.. pra um curso prestigiado...*”, por meio do seu discurso entendo que o ambiente escolar funciona como um dispositivo pedagógico que quer impor como seus alunos devem ser e agir, assim como, da mesma forma, a mídia produz modos de pensar e agir como vimos em outros momentos dessa Dissertação.

Ser aluna de um curso prestigiado era o posicionamento esperado pela escola onde Fernanda estudou e até mesmo por seus pais em um primeiro momento, como veremos a seguir. No entanto, ela decide optar pelo “ser diferente” no intuito de construir sua identidade como estudante. Conforme Bonin (2007),

ser diferente é ocupar um lugar determinado, numa relação que pressupõe uma identidade ao centro, articulando discursos e produzindo práticas com a participação ativa daquele marcado no lugar de diferente (p. 47).

Nessa relação, o lugar ao centro seria o do aluno que decide por cursos de prestígio e atende ao que a sociedade, teoricamente, espera dele. Fernanda, nessa rede discursiva, representa o diferente e sua identidade estudantil de nível superior começa a se definir, a ser construída. Como coloca Silva (1999), tanto a identidade quanto a diferença apenas existem. Dessa forma, independente de como nos narramos, estamos instituindo significados, ou seja, “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (COSTA, 2006, p. 81).

Nesse trecho da entrevista de Fernanda, vejo também a confirmação do que eu afirmava na introdução desse trabalho, em que escrevo que o período da adolescência parece ser o mais crítico por ser o período da decisão quanto ao futuro que parece ser assustador. Por vezes não sabemos sequer o que queremos seguir como profissão, mas cobramos a nós mesmos pela falta de certeza que temos em relação a isso. Outra questão interessante é o papel que a escola exerce nesse período da vida dos alunos. A escola faz circular um discurso de que os alunos têm que cursar algo que seja prestigiado pela sociedade, ou seja, cursos considerados mais difíceis e que trarão sucesso profissional. Fernanda, apesar de saber que esses cursos não eram exatamente o que ela queria seguir, chegou a fazer vestibular para Odontologia e Fisioterapia, contrariando o que ela chamou de sua “aptidão”. No entanto, ao que tudo indica, não eram apenas os professores que tinham esses pensamentos:

Pesquisadora: teus pais tinham alguma influência nisso ou não, na escolha?

Fernanda: não, meu pai sempre quis que eu tivesse feito Direito. Até hoje ele comenta: ah depois que tu te formar em Letras tu podia fazer .. mas sei lá, era uma coisa meio...mais era um sonho dele, não meu, não meu, nunca foi meu.

Pesquisadora: de repente era algo que ele gostaria de ter feito e não pode ter feito

Fernanda: de repente, ele, mas ele era meio obsessivo: faça Direito!! Mas não é uma coisa assim, hoje em dia eu já acho o curso mais interessante, mas enfim, não é um curso que eu faria... dentro do leque de possibilidades, sabe?

Pesquisadora: aí tu chegou a passar então em fisioterapia?

Fernanda: sim

Pesquisadora: e pra Odonto também tu passou?

Fernanda: é só até a última fase

Pesquisadora: tu não fez a última fase?

Fernanda: não, não fiz

(...)

Pesquisadora: e aí então foi na mesma época que tu fez pra cá, como é que tu ficou sabendo da Ufpel?

Fernanda: tava tudo terminando... meus colegas estavam indo embora

Pesquisadora: todo mundo meio decidido já...

Fernanda: aham, e eu aí eu fiquei pensando ai meu Deus eu não quero fazer esses cursos sabe, eu não queria mesmo

Pesquisadora: e pra área da saúde tu tem que ter uma certa...

Fernanda: exatamente

Pesquisadora: um talento

Fernanda: puxa, pelo menos vontade sabe, e eu não queria..eu achava tudo muito, não sei, eu não sei lidar muito bem com sangue, por exemplo, e como que vou tá na saúde sabe...é de passar mal mesmo sabe até hoje.. até hoje eu vejo um cortinho em alguém já me dá uma coisa sabe...

Pesquisadora: não era pra ti

Fernanda: não, não era pra mim.

A indecisão, no meu entendimento, é a prova da pluralidade dos nossos diversos “eus”. Conforme expõe Hall (1999), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (p. 13), e dessa forma, acabamos nos mostrando fragmentados e indecisos sobre como viver a nossa vida. Esse mistério da vida é evidenciado como uma característica do sujeito pós-moderno, mas tem sido um tema corrente desde muito tempo. E isso nada mais foi do que um deslocamento do sujeito por meio das rupturas nos discursos modernos (HALL, 1999, p. 34). O que quero dizer é que a fragmentação do sujeito sempre esteve presente nos questionamentos dos filósofos e estudiosos, mas o que ocasionou certa consciência acerca disso foram os discursos pós-modernos que salientaram esse viés. Ou seja, rupturas e recorrências sobre o tema presentes nos discursos circulantes na sociedade fabricaram um novo sujeito. Ao ficar sabendo da UFPEL por intermédio de um amigo, Fernanda resolveu se inscrever para o vestibular no penúltimo dia para o encerramento do processo, inclusive porque um dos locais de prova era Passo Fundo, a cidade em que seu pai reside até hoje. Perguntei a ela:

Pesquisadora: e aí como foi pra tu decidir o curso na UFPEL pro vestibular?

Fernanda: é que eu já imaginava.. eu pensei olha eu vou fazer Letras ou vou fazer História

Pesquisadora: um dos dois

Fernanda: exatamente..depois que eu passar, aí eu vejo o que falo, e meus pais também não foi terrível porque assim a minha mãe ela já é mais esclarecida nisso sabe, ela já conversou comigo ..não se é uma coisa que cê goste de fazer tu vai ser bem sucedida independente.. vai ser um must.. já meu pai não, no início ele ficou tipo: poxa, Letras?

Pesquisadora: Os dois, já quando tu falou da tua decisão da inscrição...

Fernanda: é, até que não,[eles pensaram] ela vai fazer, mas no final vai acabar indo pros outros lugares...tanto que eu nem contei pra eles que eu não fui fazer a última etapa...passou a data, da UFSM, passou a data e eu contei depois..eles ficaram meio indignados, minha mãe ficou muito indignada comigo

Pesquisadora: ficou braba contigo

Fernanda: ficou, ficou furiosa

É interessante analisar que primeiramente Fernanda relata que sua mãe é “mais esclarecida” quanto a escolher um curso que não é considerado prestigiado, mas, ao mesmo tempo, ela narra que sua mãe ficou furiosa quando soube da sua desistência para o curso de Odontologia. Entendo que, apesar de aceitar a escolha da filha, não era exatamente o que ela esperava para o futuro. Os pais de Fernanda comunicam um significado por meio das suas narrativas. Este é: cursar Letras não era o que esperávamos para nossa filha. Uma vez que comunicam significado, por mais que não tenham utilizado para tanto tais palavras, instituem o discurso dominante que os perpassam, ou seja, de que cursos como Direito e Odontologia são melhores.

A partir do momento em que uma narrativa é tomada como prática social, é também uma prática de significação. Se cultura é “produção de sentidos forjados pela atividade humana” (Guareschi, ?, p. 5), logo, as práticas culturais são forjadas pelas narrativas que acabam por constituir as pessoas. As representações dos cursos superiores contribuem para a produção dessas práticas culturais. Em meio a isso, estão as relações de poder as quais determinam o que pode ser falado, sobre o quê e por quem. Em outras palavras, essas relações nos apontam quais são as vozes que possuem autoridade para colocar cursos como Odontologia e Direito em um patamar superior ao dos cursos de Licenciaturas e de que forma essas ideias circulam.

Passada essas reações iniciais, Fernanda me conta que hoje em dia o assunto sobre a escolha do curso é bem resolvido e que seus pais não a criticam quanto à decisão que tomou. Se os pais de Letícia aceitam isso “numa boa”, interpreto que houve, nesse movimento de tensão, em que o poder era exercido por ambos os lados - de um lado os pais, de outro, Fernanda - a formação de um novo conceito sobre o curso de Letras:

Fernanda: mas aí por fim, e hoje em dia estão tri bem, tri orgulhosos, é uma coisa que eu adoro, um curso que eu gosto muito, tem seus pesares, todos eles têm

Pesquisadora: todos..e como foi assim tipo quando tu passou no vestibular, qual foi a sensação que tu teve, de ver teu nome na lista

Fernanda: ah eu fiquei muito muito aliviada porque eu não queria ir pra nenhum dos outros lugares..

Pesquisadora: tu queria...

Fernanda: eu queria vir pra cá, eu queria

Pesquisadora: tu queria vir pra cá ou tu queria

Fernanda: não eu queria o curso, não.. o curso.. vir pra cá que eu me refiro é vir pra fazer Letras, porque os outros cursos...realmente...

Nesse momento cabe ressaltar que diferente de Letícia que escolheu Letras por que achava que isso a colocaria numa situação confortável, ou seja, além de realizar seus anseios pessoais poderia satisfazer os desejos dos familiares, e Ana, que apesar da falta de incentivo da mãe escolheu Letras habilitação em Inglês por gostar da língua estrangeira, Fernanda parece ter sido motivada pelos seus interesses despertados na escola. Quando olhe perguntei do que ela mais gostava nos tempos da escola, ela responde:

Fernanda: eu gostava bastante de história e de literatura. Aí depois comecei a adorar gramática, e geografia, sempre nas áreas das humanas.. olha.. no final do terceiro ano que eu comecei a gostar de física que não era tanto a parte de fórmula, era parte de...

Pesquisadora: mais prática

Fernanda: É, também, é aquela coisa mais, [incompreensível] que me interessa interessava mais, mas o resto...química eu sempre fui terrível

Percebemos, por meio desses trechos selecionados, que cada uma das entrevistadas apresenta motivos diferentes pela escolha do curso de Letras e que cada uma delas tem uma história que, de uma forma ou de outra, constrói essa escolha. Esse diversos posicionamentos acionados durante esses trechos das entrevistas são criados a partir das experiências vividas e forjados em narrativas de vida. Sem esse movimento discursivo não haveria produção de sentido. Para encerrar essa seção, utilizo uma citação de Silva (1999) que nos leva a entender claramente o papel da linguagem na produção de verdades as quais nos ensinam a viver:

a produtividade das práticas de significação é função, entre outras coisas, do caráter indeterminado, aberto, incerto, inconstante da atividade linguística, da atividade de produção de sentido. Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os significados fossem fixos, se as marcas linguísticas que utilizamos estivessem vinculadas a significados inequívocos, não haveria, na verdade, trabalho de significação. Os significados estariam dados de uma vez para sempre e os signos, os significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares (p. 20).

2.2 O que os outros me diziam e dizem...

Conforme já relatei em passagens anteriores, quando decidi estudar Letras e, além disso, percorrer uma distância significativa para isso, ouvi de algumas pessoas que talvez essa fosse uma decisão que, a longo prazo, não valeria a pena. Isso por tudo o que já comentei nesse trabalho sobre o conceito que os cursos de licenciatura, em geral, têm, e que esses são cursos não prestigiados. Friso que, como eu, as entrevistadas também passaram por questionamentos semelhantes. Quando entrei para o curso, eu não tinha muita noção do que era “ser professor”, eu focava a Língua Portuguesa, que era o que realmente me motivava a cursar Letras. Não tinha ideia do que cursar Letras me proporcionaria no campo profissional e também não tinha noção sobre essa carreira acadêmica de mestrado e doutorado. Na minha família, apenas meu pai possui curso superior e não tenho nenhuma referência sobre a profissão de professor nesse meio. Diferente de mim, Letícia tinha algumas ideias acerca disso, pois ela disse ter uma tia formada em Pedagogia:

Letícia: Eu até tinha um pouco de noção, mas era uma noção negativa digamos assim, porque a minha tia que é professora, irmã do meu pai, que é quem tá pior financeiramente ..é a pior da família.

Pesquisadora: Apesar de ter mais instrução, ela tá pior...

Letícia: É, então se eu fizesse faculdade, eles queriam que eu fizesse ou Direito ou Veterinária ou...

Pesquisadora: Medicina?

Letícia: Não...Direito, Veterinária ou Agronomia porque seriam áreas mais voltadas pra lá, aí eles achavam que eu poderia ter meu próprio...meus pais tem grande influência do pensamento dos meus avós que moram lá, eles sempre interferem nas decisões.

Pesquisadora: Aham... é...Veterinária ia dar dinheiro [risos] talvez, talvez.

Letícia: Só que não era uma coisa que eu gostava

Vemos, nessa passagem, que a profissão de professor não é bem vista pela família de Letícia em razão de uma tia que se graduou professora não ter uma vida financeira considerada promissora. Por tal razão, e também por quererem defender os interesses da família, achavam que Letícia deveria cursar Direito, Veterinária ou Agronomia, cursos estes que lhe daria mais retorno. Em trechos anteriores vimos, também, que no caso de Fernanda os cursos mais desejados pelos familiares seriam Odontologia e Direito. Com base na narrativa de Ana, não foram encontradas referências quanto aos campos de saber favoritos por seus familiares e amigos.

Tanto na fala de Letícia quanto na de Fernanda, notamos a valorização diferencial dos campos de saber. Áreas como Odontologia, Direito e Veterinária são algumas das colocadas em um plano mais elevado em termos de prestígio e importância sociais. As vozes dos familiares foram, basicamente, as responsáveis por fazer o discurso acerca de certos cursos superiores circularem. Essas falas se manifestam nas narrativas das participantes da pesquisa. O que as constitui como pessoas e, nesse caso, como estudantes do curso de Letras, é a forma como elas se subjetivam ou não por esses discursos. Sendo assim, é

por meio do processo de significação [que] construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos construir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos (SILVA, 1999, P. 21).

Em outras palavras, o sentido do que somos nada mais é do que as histórias que contamos e que nos contam, o que lemos e escutamos (LARROSA, 1995a, p. 462), pois são estes discursos que nos fabricam e fabricam aquilo que sabemos sobre a vida. Dentre esses “produtos” fabricados estão, por exemplo, o que é ser “dentista”, “veterinário”, “advogado” e é claro, “professor”. Essas representações são responsáveis por expressar, através da linguagem, os conceitos que estão na nossa mente e produzir sentido para estes. Em outras palavras, “a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura” (HALL, 1997b, p.15)

No livro organizado por Rosa Maria Hessel Silveira (2002), cujo título é *Professoras que as histórias nos contam*, a representação de vários tipos docentes é analisada na literatura infantil. Há o professor de ciências, educação física, português, o mais recatado, o mais doidão etc. Para essa pesquisa, no que tange à profissão docente, acredito ser relevante uma passagem em que há uma referência à desvalorização da profissão. Moacir, um professor de Português, desperta certa paixão em uma das alunas - Paula. A moça observa que o professor vem à escola de carro e que ele adora usar jeans bem surrados (RIPOLL, 2002, p.88), mas ao mesmo tempo se pergunta se ele os usa por não ter condições financeiras de se vestir melhor. De acordo com Ripoll (2002), nessa passagem há “a marca da profissão como algo desvalorizado, que não dá dinheiro e nem futuro [...]” (p.88).

Não é novidade que a rede educacional pública brasileira é precária em termos de condições de trabalho e de estrutura física. Escolas depredadas, com índices de abandono muito grandes, a presença das drogas, que afasta os alunos do ambiente escolar e acaba por desgraçar suas vidas, são apenas alguns dos problemas. Quanto aos professores, podemos mencionar a falta de especialização e de preparo destes para lidar com novas técnicas, tecnologias e teorias. Além disso, a insatisfação quando à incoerência entre as condições de trabalho e a remuneração gera muitos conflitos.

Encontramos alguns fatores os quais nos auxiliam a compreender a temática salarial do magistério. Um deles foi o abandono da vida docente por parte dos homens a partir do século XIX. Sendo assim, a “feminização do magistério” teve ligação direta com o desenvolvimento industrial das cidades, já que isso gerou uma

série de empregos os quais proporcionavam melhores condições financeiras para a massa masculina. Essa troca nos papéis sociais representou uma ruptura para os padrões da época.

Primeiramente, ter a mulher no papel de professora era uma condição aceitável, já que se considerava “que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período”. Esse seria um fator determinante para justificar a baixa remuneração dessas pessoas, não sendo esse salário uma real fonte de renda. (LOURO, 2011, p. 453)

Para os que defendiam a causa - o fato das mulheres povoarem em grande escala o ambiente escolar -, surgiam argumentos como “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2011, p. 450), já que haveria uma vocação “natural” da mulher para o trabalho com crianças.

Esse discurso construiu e legitimou o lugar da mulher na sala de aula como profissional do ensino. No entanto, essa nova configuração deveria ser controlada, pois para a mulher, percebida como o sexo frágil, “toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco” (LOURO, 2011, p. 453).

No âmbito de convivência de Ana, minha entrevistada, a legitimação do discurso acerca da baixa remuneração salarial dos professores toma forma a partir da voz de sua mãe. A noção negativa sobre os cursos de licenciatura, para Ana, advém do que ela sempre ouviu da sua mãe, que é formada em Artes e é professora estadual. No trecho a seguir, Ana, que na época da entrevista era formanda em licenciatura Português/inglês, cursa também, nesse momento, Bacharelado em Letras – Revisão e Redação textual. Nesse segundo curso, ela sempre recebeu todo o incentivo da mãe:

Ana: (...) lá em casa é engraçado porque minha mãe é professora, minha mãe é professora do Estado, então hoje com essa função do Bacharelado que nós tava falando ..A minha mãe não quer que eu largue o Bacharelado de jeito nenhum porque ela não quer que eu tenha só uma licenciada...isso, às vezes, me irrita um pouco assim porque eu disse pra ela assim, eu não penso em fazer concurso do

estado ainda nem no município. Eu quero tentar alguma coisa tipo assim ou IF ou tentar o doutorado e tentar ir adiante.

Pesquisadora: Aham, algo maior assim?

Ana: É, mas a minha mãe tem uma coisa porque eu sou professora e é muito engraçado porque, às vezes, ela diz, ela não diz assim sério, mas às vezes ela mexe um pouco com o Márcio e com a Mariana [os irmãos de Ana] que aqui licenciatura ninguém faz mais! Hum...então tem um pouco disso e isso me irrita um pouco porque bem ou mal é no que eu to me formando. Não foi aquilo que talvez eu sonhava em fazer. Eu fico pensando se hoje eu tivesse que escolher, imagina aquela baita daquela lista do Enem tem milhões de cursos pra escolher!

Pesquisadora: E o teu pai, o que que ele fala?

Ana: Não, ele nunca falou nada assim, ele nunca falou nada. Ele disse: não, tu vai terminar...ele só tinha muito isso: tu não vai largar essa vaga.

Em trechos anteriores, Ana admitiu não ter conhecimento do que seria a área docente no momento da escolha do curso, uma vez que o que lhe chamou a atenção na época fora a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos em língua estrangeira. No entanto, estando próximo o momento de sua formatura, ela parece “defender” o seu “eu” professora. Contrariando todos os discursos aos quais teve acesso por meio de sua mãe, ela demonstra romper com o que ela (a mãe) diz e seguir em frente na vida que escolheu. Exemplifico isso trazendo novamente o trecho em que Ana rebate a opinião sobre o magistério não ser um campo promissor. A entrevistada relata: *“isso me irrita um pouco porque bem ou mal é no que eu to me formando. Não foi aquilo que talvez eu sonhava em fazer”*.

Essa noção negativa da profissão de professor é alimentada por uma representação articulada pela sociedade de que o professor é sofredor, de que é mal remunerado e de que sua profissão é desvalorizada. Segundo Rollemberg (2003), “a construção da identidade do professor é cercada de ideias e mitos desenvolvidos na sociedade, baseando-se principalmente no estabelecimento de aspectos negativos e positivos dessas caracterizações” (p. 251). A autora ressalta que um dos aspectos negativos que circulam na sociedade diz respeito à falta de conhecimento do profissional e sua desatualização. Esses são aspectos que não apareceram nas entrevistas, mas que também constroem o estereótipo do professor no Brasil.

Na literatura, o professor Burini pode ser tomado como exemplo no que diz respeito à desvalorização do profissional de educação assim como as dificuldades advindas dessa situação. A questão esboçada nesse texto fictício forma o imaginário das pessoas assim como tem a pretensão de representar uma situação comum a muitos profissionais da área:

Burini e sua família enfrentam dificuldades financeiras. Um dos agravantes são os constantes chiquetes da sua mulher que 'sofre dos nervos'. Em meio a esse quadro, ele desiste da profissão e dedica-se à venda de picolés, ofício que, gradativamente, vai lhe permitindo melhorar de vida. O professor Burini, enquanto docente, não foi bem sucedido; entretanto, na condição de vendedor de picolés, conquistou maior estabilidade financeira, o que lhe propiciou acesso ao bem-estar material e emocional (DALLA ZEN, 2002, p. 166).

O fracasso como professor e a retomada de uma “vida melhor” através da venda de picolés surge nessa citação – através do personagem Burini - como uma forte representação. Não se trata aqui de valorar qual a atividade é mais importante, a de professor ou a de vendedor, mas sim de mostrar que a representação não é mero espelho de uma dita realidade, e sim que esse processo de significação é social e que se legitima à medida que circula por meio dos discursos. Nesse caso, a literatura é artefato cultural que contribui para a materialidade desses discursos. Nas palavras de Silva (2001),

a representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido (p. 199).

Sobre essa criação de significados, trago à tona uma experiência pessoal. Ao circular por algumas escolas privadas de inglês – os chamados cursinhos – percebi que uma boa parte dos professores que atuam como profissionais de ensino nessas instituições não possuem formação apropriada para tal. Além disso, muitos deles são professores em horários vagos, a fim de complementar a renda que já possuem advinda de outras funções que exercem. Isto é, essa representação de

que viver somente do fruto do trabalho como professor é insuficiente ganha materialidade quando faço tal leitura do mundo a minha volta. De certa forma, ao defender meu “eu professora de inglês” procuro desconstruir esse pensamento, uma vez que não concordo com tal posicionamento. À medida que, assim como eu, os professores da área se valorizarem, exigindo salários coerentes e condições de trabalho merecidas por quem se dedica a esse campo do saber, poderemos descristalizar a ideia de que não é possível nos manter a partir do nosso trabalho em sala de aula.

A desvalorização do profissional do magistério é uma questão que circula muito em nosso país e que se construiu historicamente. Nas comemorações do dia do professor, pode-se perceber em um site de relacionamentos o quanto as pessoas postavam sobre a desvalorização da profissão em relação a outros países assim como um sentimento de solidariedade com os professores, uma vez que, apesar das baixas remunerações e condições de vida – pessoal e/ou profissional – muitas vezes difíceis, são considerados muito importantes para a sociedade.

Essas questões sobre a identidade docente, conforme coloca Silveira (2002), já têm sido tratadas em outras esferas que não a da literatura infanto-juvenil como argumentei anteriormente. Segundo a autora,

fora da literatura infanto-juvenil, a identidade docente tem já sido objeto de diferentes estudos, inclusive mapeando condições históricas que se relacionam com algumas de suas dimensões – a feminização do magistério, o caráter missionário, maternal, a ‘canseira’ e o desgaste cotidiano, a precariedade da condição financeira e o desprestígio social (SILVEIRA, 2002, p. 51).

Nessa trama, a mídia tem grande função. São vistos estudos a partir de revistas do campo educacional, novelas e seriados, jornais, entre outros. Frente a isso, surge o interesse por se analisar a construção identitária do ser professor. Surgem análises que nos auxiliem a compreender a fabricação desses profissionais da educação os quais são comunicados por meio dos dispositivos pedagógicos e por meio dos discursos circulantes.

Um dos livros considerados inaugurais do estudo das histórias de vida de professores, segundo Nóvoa (1992), chama-se *O professor é uma pessoa*, de 1984. Conforme ele escreve,

Ao escolher esse título, na sequência de uma importante reunião internacional, Ada Abraham [o autor do livro] estava consciente da evidência explosiva que ele encerrava. A viragem tinha-se iniciado. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 1992, p. 15).

A partir do momento em que a figura do professor passou a ser contestada – no sentido de ser desconstruída para ser entendida - muitos conceitos relacionados à educação também puderam ser estudados e entendidos. Passou-se a dar importância à perspectiva do professor como pessoa que se constrói por meio das experiências vividas. Se antes o professor era apenas um mediador, agora ele passa a ser também arquiteto do saber. Nesse sentido, o que Nóvoa (1992) apresenta é uma nova perspectiva quanto à construção dos sujeitos professores, colocando-os em um lugar determinado na rede discursiva, o que antes parecia ser ignorado.

Voltando às análises, vejamos que a mãe de Ana nunca se opôs à decisão da filha, mas demonstra o desejo de que ela não siga seus passos na escola pública. Acredito que, na casa de Letícia, essas opiniões acerca do que fazer eram mais veladas, ou seja, o diálogo sobre isso me parece ser mais restrito, mais fechado. Letícia relata algo em relação à opinião de seu pai quanto à desistência da vaga na UPF para ir cursar em Pelotas. Ela comenta que por algumas vezes seu pai a questionou se ela realmente estava certa em desistir da sua vaga na UPF para ir a Pelotas estudar na UFPEL. Apesar disso, ela relata que ele não se opôs à sua decisão:

Pesquisadora: Teu pai, vamos dizer assim, não foi, vamos dizer, a favor, mas também não foi contra... ele nunca disse pra ti que tu não ia ir, ou ele chegou a falar alguma vez?

Letícia: Depois que eu passei não [no vestibular]

Pesquisadora: Só antes

Letícia: Só antes

Pesquisadora: Que que ele falava antes?

Letícia: Que isso seria desnecessário e até hoje eu acho que ele acredita

Aqui, sutilmente, ela expressa a opinião do pai e sinto certa tristeza nessa fala. Conforme sublinha Larossa (1995b), “uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em reexplicar e em reviver histórias” (p. 22). Percebo que há momentos em que esse reviver toca mais ao coração e o corpo fala expressando olhares e gestos que representam a experiência vivida e que acontece no momento presente também, pois esse reviver é também viver. Não há como desvincular narrativa de vida da própria vida. É, portanto, impossível dissociar memória de linguagem, assim como memória de narrativa.

quando uma pessoa relata os fatos por ela vividos percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam às interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer (CUNHA, 2010, p. 200).

Essa reconstrução das memórias faz com que as participantes da pesquisa resgatem seu passado e atribuam sentido a ele. Apesar dessas memórias parecerem fiéis, há sempre uma reconstrução no momento da narrativa. Nessa retomada ao passado, muitas vozes esquecidas são reavivadas.

A seguir selecionei alguns trechos que acredito serem interessantes para representar o que as pessoas falavam ou pensavam (e ainda dizem e pensam) sobre a escolha do curso de Letras e, mais do que isso, de ser professor.

Pesquisadora: tá e assim, falando assim mais de uma forma mais geral, hoje, vamos pensar naquela vez quase cinco anos atrás vamos dizer, né? Que a agente começou a aula em abril acho.. acho que foi em abril.. qual era assim.. se vocês conseguirem lembrar.. qual era a visão que vocês acham que as pessoas tinham do curso de Letras. Assim de uma forma geral que falava: eu vou fazer Letras!

Ana: Vai virar professorinha.. que nem tua mãe.. que nem lá em Pedro Osório, tua mãe é professora, né? Que nem tua mãe.

Pesquisadora: Aham

Ana: Era bem isso: vai virar professorinha, vai ser que nem tua mãe!

Pesquisadora: Tipo, mas tu acha no sentido meio pejorativo da palavra?

Ana: Com certeza... eu lembro que quando eu comecei a falar dessa função de mestrado e tudo mais a mãe sempre me incentivou a fazer, mas acho que no início eles não levavam muita fé

Pesquisadora: Aham

Ana: Ai depois meio que ..

Pesquisadora: E tu Letícia, o que que tu acha em relação às pessoas leigas assim, de uma forma geral , Letras e de outras licenciaturas também, sei lá

Letícia: Alguns até me perguntavam se não tinha algum outro curso mais interessante. Se eu tinha certeza que era isso que eu queria

Pesquisadora: Aham

Letícia: Porque eu ia ser professora [risos]

Ana: É, e outra .. acho que independente de ser Letras, qualquer licenciatura que tu vá fazer, vai virar professor!

Para ambas as entrevistadas – Ana e Letícia - a visão acerca de ser professor é algo negativo frente à sociedade. Essa é vista como uma profissão desvalorizada pela maioria. O uso do termo “professorinha” no diminutivo, presente na fala de Ana, tem uma carga semântica fortemente pejorativa. A semântica tem por característica considerar o emprego da linguagem em determinados contextos, ou seja, o signo por si próprio não significa, mas sim dentro de um contexto. Qual seria, então, a representação atravessada por esse discurso utilizado pela mãe de Ana?

Segundo Hall (1997b) o termo “representação” foi o que teve maior impacto no campo dos Estudos Culturais em razão do seu caráter construtivista. Nesse sentido, “a representação é a produção de sentido por meio da linguagem” (p.16). A representação é parte essencial no processo de significação, pois é a partir dela que o que há na nossa mente em termos de ideias e conceitos ganha sentido.

Essas práticas de significação é que fazem com que nos tornemos quem somos ou quem pensamos ser. Apesar de o conceito de representação possuir um caráter abstrato, simbólico, não podemos ignorar que ele se manifesta em certas dimensões materiais. Nesse caso, os artefatos midiáticos seriam um bom exemplo. Como expõe Hall em seu texto, não basta definirmos o que cada coisa representa. É preciso que compartilhemos dessas arbitrariedades. Ele utiliza um exemplo bastante simples para ilustrar esse fato: é isso o que acontece no caso do semáforo de trânsito. A cor vermelha não diz por si mesma que seu significado é “pare”. A cor preexiste à significação, ou seja, a linguagem possui caráter constitutivo de tudo aquilo que constrói o que consideramos verdadeiro e aceitável em determinado momento de nossas vidas. Para que a cor vermelha na sinaleira faça as pessoas pararem seus carros, esse deve ser um discurso sem contestações.

No caso do termo empregado, “professorinha”, poderia ser visto como algo carinhoso ou mesmo fazendo referencia à idade da pessoa, mas não. A representação que tal termo, empregado no diminutivo, institui, e que é partilhado social e culturalmente, é a de uma profissional – no feminino, com forte marca de gênero – desqualificada e desvalorizada. O conceito pejorativo emerge e subjetiva a participante da pesquisa que, ao se narrar, procura demonstrar não se inserir nessa classificação, até mesmo em função das escolhas futuras que pretende fazer, como, por exemplo, vir a lecionar em uma escola técnica ou mesmo na academia. Nesses ambientes, Ana estaria isenta de ter que vestir o rótulo de “professorinha”.

Já para Fernanda, as reações foram outras. Por exemplo, seus amigos lhe disseram que ela não poderia ter escolhido um curso que combinasse mais com sua personalidade.

Pesquisadora: tu comentou do teu pai e da tua mãe, sobre essa questão de “ah vou fazer Letras” sobre a reação deles e e como é que foi pros outros assim a tua família..os teus amigos.?

Fernanda: pra minha família foi tranquilo, meus amigos me disseram desde o início: nossa tu tem super cara, eu não te imaginava fazendo outra coisa, sinceramente

Pesquisadora: ah te falaram isso, te apoiaram

Fernanda: sim, aham

Pesquisadora: legal

Fernanda: comentaram que ..meus amigos, meus amigos mesmo mais chegados foram fazer Ecologia, uma delas foi fazer História, outra Ciências Sociais

Pesquisadora: então acabou ficando meio...

Fernanda: é...nada a ver com aqueles cursos que eu não queria

Um estudo intitulado *representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco* (SHIMIZU et al, ?) investigou as representações do ensino superior sobre o trabalho e a identidade docente. Entrevistaram, para tanto, alunos dos primeiros e últimos anos de cursos superiores de Licenciatura (Matemática, Física, Geografia e Educação Física) e Pedagogia os quais responderam a um questionário, composto de três partes. Conforme os próprios autores:

numa, foram investigadas as associações livres dos alunos a respeito de três palavras indutoras: DAR AULAS, ALUNO, e PROFESSOR. Noutra parte, o questionário apresentou-se como se fosse uma carta com vinte questões sobre vários aspectos do trabalho docente (formação, representações sobre o futuro aluno, os professores, sugestões para melhorar o ensino, imagens sobre a profissão, opinião da família e amigos sobre a escolha da profissão docente). Na terceira parte do questionário, apresentou-se um conjunto de questões que visaram levantar dados de perfil pessoal e sócio-econômico dos respondentes. (SHIMIZU et al, ?, p. 3)

Foi avaliada quantitativamente a recorrência de certas palavras e expressões entre os alunos da pesquisa. No entanto, para o meu estudo, a questão que chamou a atenção nessas análises foram as respostas dos participantes às questões relacionadas à opinião dos amigos e familiares em relação à escolha da profissão docente.

Esse fator foi um grande motivador para a realização dessa pesquisa, pois desde o início o que eu quis foi saber o que as participantes da pesquisa haviam ouvido dos seus pais, familiares e amigos em relação à escolha pelo curso de Licenciatura em Letras, sendo que, para isso, deveriam encarar uma nova realidade longe da família a fim de se tornarem professores, uma profissão desprestigiada pela sociedade de uma maneira geral.

Para tanto, nesse estudo do qual eu falava, foram mapeadas as representações sobre professor dadas por esses dois grupos – a opinião dos amigos e familiares e a escolha do curso. Como resposta na primeira etapa, “no que tange à

questão sobre a opinião da família, a maioria dos respondentes (81%) apontou que suas respectivas famílias acreditavam que os mesmos haviam feito uma boa escolha” (p.09). Dentre as justificativas, apareceram algumas como a identificação do aluno com o curso escolhido, a importância da profissão para a sociedade e as boas oportunidades de emprego. Já quanto à temática dos amigos, a maior parte dos alunos (75%) apontou que seus amigos diziam que não valia a pena ser professor. Não foram encontradas diferenças marcantes entre o tipo de curso e o ano de matrícula (p. 11). A justificativa para tais respostas tinham como foco a desvalorização da profissão, a má remuneração e o esforço que tal profissão demanda.

Quando Fernanda comenta sobre a escolha dos seus mais “chegados”, entendo que ela quer relatar que não apenas ela, mas também outros colegas de escola não queriam optar por cursos prestigiados somente para satisfazer os anseios de suas famílias ou mesmo da sociedade de uma maneira geral. Verificamos isso à medida que ela relata que esses colegas/amigos optaram por cursar História e Ciências Sociais, por exemplo, cursos estes também considerados desprestigiados pela maioria. Diferente desse estudo apresentado, os amigos de Fernanda acharam que cursar Letras era “*a sua cara*”. Tal valorização diferenciada do que “*todos os outros*” pensam acerca desses cursos – História e Ciências Sociais, por exemplo – acaba por desconstruir ideias engessadas sobre esses campos do saber. Os amigos de Fernanda, assim como ela, ao optarem por áreas desprestigiadas, desconstróem e reformulam os discursos circulantes na sociedade e que parecem ser únicos em função do poder que exercem sobre as pessoas. As práticas narrativas colocam ideias em circulação e acabam por legitimá-las. Nesse contexto estão imbricadas relações de poder. Quem tem o poder de disseminar certos valores ou de vetar outros? Conforme Silva (2001), “o poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais” (205). E ainda:

as narrativas são cruzadas pelas linhas do poder, mas elas não existem num campo tranquilo de imposição. Ao contar histórias contaminadas pelos significados dominantes, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas. Entretanto, as identidades e as subjetividades sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes. Os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas. O terreno do significado é um terreno de luta e contestação. Há, assim, uma luta pelo significado e pela narrativa. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e

moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas (SILVA, 2001, p. 205).

No meu entendimento, os significados dominantes sobre determinados cursos de graduação dizem que estes não oferecem condições dignas de trabalho, remunerações rasas, falta de consideração da sociedade quanto à importância que têm para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, não seriam estes cursos dignos de sacrifícios. O sacrifício em questão, aqui, seria o fato de arquitetar uma nova vida, em outro ambiente, por vezes distante do seio familiar, sofrendo com a falta de recursos econômicos e com a falta dos seus a fim de conquistar um título acadêmico nessas áreas de atuação. Vale, nesse caso, pensarmos: a partir de quais artefatos pedagógicos esses conceitos tomam forma e força? A mídia, os políticos, o povo. Todos estão inseridos em um movimento tensionante que busca construir novos significados ou fixar velhos.

Há também algo narrado por Fernanda – e também por Ana quando ressalta sua vontade em lecionar no ensino técnico ou superior em trechos posteriores - que levanta um aspecto importante: a diferença entre ser simplesmente professor e de ser professor na academia:

Pesquisadora: E de um modo geral assim, como tu acha que as pessoas veem o, esse curso assim de Letras?

Fernanda: Ah é um curso desprestigiado... é aquela coisa tipo.. ah eu faço Letras... Ahh OK... Aonde... na UFPEL... hummmm aí se tu faz uma língua estrangeira aí já tipo... ah mas eu faço... eu lembro que teve uma professora uma vez que comentou, uma professora do Francês que comentou que era uma coisa meio assim: O que que tu é... professora... ahh tá... da onde... da federal... hummm... e do curso de Letras... ahh... ta... mas do Francês... hmmm...

Quando relatei em seção anterior sobre minha experiência em sala de aula de língua estrangeira acerca de certas profissões, eu já havia mencionado o fato apontado pelos alunos daquele grupo de que os homens ainda eram maioria nas universidades, mas de que o quadro estaria se encaminhando para uma mudança. Conforme Costa (2006),

o campo profissional do magistério de 1º e 2º graus, maciçamente povoados por mulheres, tem sido pródigo na fabricação de representações que

capturam as professoras em uma certa 'ordem do coração', historicamente oposta à 'ordem da razão', e que tem contribuído para fortalecer as associações entre gênero feminino e déficits de raciocínio (p. 81).

O fato das mulheres estarem se escolarizando mais e estarem povoando as universidades na posição de professoras, demonstra que o fator histórico que levou a profissão docente a ser caracterizada maciçamente como feminina, em razão da proximidade que essas mulheres tinham com seus alunos devido às virtudes afetivas, está mudando. Antes, “na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial - como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios” (LOURO, 2011, p. 446). Era mais interessante a ideia de formar mulheres que primassem pela moral e bons costumes do que dar a elas instrução. Afinal, não era de interesse daqueles que ocupavam posições de poder que as mulheres passassem a ser seres contestadores quanto ao seu papel na sociedade. Já agora, certos tabus em relação ao que seria profissão de homem e o que seria profissão de mulher, apesar de certos preconceitos, estão se igualando e sendo recriados pouco a pouco e isso só se torna possível à medida que as pessoas narram suas vidas e se reposicionam nas redes discursivas.

Nessa seção, apresentei três perspectivas diferentes em relação ao que as entrevistadas trazem em sua bagagem acerca do que é falado sobre o curso de Letras ou das licenciaturas de um modo geral e percebo que mesmo de formas diferentes, as três constroem essa ideia de que ser professor é algo negativo. Ressalto que isso não é o que elas pensam, mas sim que esses são discursos aos quais elas tiveram contato durante esse processo de escolha do curso e também ao longo dos anos de estudo.

2.3 Quais eram as minhas expectativas em relação ao curso e o que encontrei...

Neste momento me vem à mente uma questão: observar um quadro (uma pintura ou fotografia) que contenha uma paisagem encantadora, com as mais ricas cores e relevos ainda assim não é como a experiência de ver tal paisagem à sua frente, com seus próprios olhos. Da mesma forma eu vejo as ideias que temos

sobre as coisas do mundo. Muito fácil é falar sobre aquilo que achamos de tudo a nossa volta, quais as impressões que temos. O difícil é narrar aquilo que vivemos. Quando paro agora para pensar em como foi há cinco anos escolher o curso de Letras, vejo que muitas coisas poderiam ter sido diferentes. Uma delas, por exemplo, foi a minha escolha por uma língua estrangeira, além da Língua Portuguesa, por achar que isso me abriria mais portas no futuro. Isso corrobora o que a Fernanda mencionou na seção anterior sobre a questão da língua estrangeira atribuir prestígio à profissão docente e também ao que aquela professora que mencionei no início do meu texto me disse em 2005 sobre cursar Letras.

Hoje em dia, eu gosto muito do Inglês, e inclusive foi essa a área que mais me ofereceu oportunidades até o momento. Mas na época que escolhi, eu detestava e sofri muito por isso. Sendo assim, nos deparamos com as nossas expectativas sobre algo que não conhecemos e com nossa vivência sobre esse mesmo algo quando nos vemos imbricados nesse processo de conhecimento. Concordo com Conti (2002) quando a pesquisadora afirma que “a ‘verdadeira’ história é a que se fabrica, que se faz, que se constrói, mesmo quando os fatos são verificáveis e completamente exteriores a si.” (p.65). Assim como eu, as participantes da pesquisa passaram por momentos de crise já que a visão que possuíam sobre o curso que haviam escolhido não correspondia em todos os quesitos ao que esperavam.

Nesses excertos que vêm a seguir, poderemos observar que os primeiros semestres são os mais críticos. Temos apenas ideias sobre as coisas, mas não as vivenciamos ainda e, por isso, muitas vezes, nos decepcionamos. Os primeiros são os semestres das dúvidas, dos arrependimentos, das reflexões sobre a escolha feita:

Ana: E eu não sei assim, eu acho que eu entrei no curso assim...pra mim foi bem frustrante o primeiro semestre porque eu tava num curso de inglês puro e não tinha aula de inglês né...então foi bem frustrante. Aí depois no segundo semestre também iniciou meio capenga, no terceiro semestre que a coisa ficou um pouco mais firme e a gente teve aquelas aulas de linguística aplicada com a X e...mais do meio pro final que..

Pesquisadora: E quais eram as tuas expectativas iniciais do curso?

Ana: Era o inglês assim, era o inglês, aí depois que eu fui vendo essa questão da licenciatura. Parece que eu entrei pra fazer um cursinho de inglês assim, continuar fazendo inglês

Pesquisadora: E pra ti, Letícia, como que é que foi assim tipo as tuas...essas expectativas iniciais do curso, como que tu imaginava que ia ser, foi diferente? Que que tu lembra ainda?

Letícia: Eu, eu gostei, digamos assim porque eu sempre pensava em fazer Letras porque eu gostava de Português e no segundo e no terceiro ano eu tive Espanhol ..eu já

Pesquisadora: Na escola, no caso?

Letícia: Sim, e era uma coisa que me interessava um pouco, mas eu não tinha nenhum contato digamos assim...um pouco através de música só, aí eu pensei em fazer Português/Espanhol por isso que eu cancelei a minha matrícula na UPF...

Letícia relata acerca de um fato ocorrido no início do curso. As matrículas daquele ano atrasaram e as aulas não iniciaram no prazo previsto. Para ela que havia chegado a uma cidade estranha e havia se instalado em um pensionato, esses foram dias difíceis, pois não havia o que fazer, apenas aguardar. Após uma semana, as aulas tiveram início.

Letícia: (...) no começo, quando eu cheguei aqui, as aulas não começaram junto com as aulas dos outros cursos

Pesquisadora: Aham

Letícia: Então eu fiquei uma semana ou duas não lembro direito só no pensionato sem fazer nada

Pesquisadora: Foi meio traumático assim

Letícia: É eu queria, tinha muita vontade de ter aquele contato da faculdade, mas logo no início nós também não tínhamos professor de Espanhol e no Português eu gostei mais porque na época da escola eu gostava, mas eu não gostava muito das regras, eu odiava aquilo

Pesquisadora: A gramática vamos dizer

Letícia: É, da gramática e aqui eu fui ver que não é só gramática eu achava.. o que me deixava com um pouco de medo, de receio de fazer Português e Espanhol é por causa da gramática, aí eu vi que existe a linguística, a sociolinguística e foi tudo muito melhor do que eu imaginava

Pesquisadora: E se apaixonou pela sociolinguística

Letícia: É ..sim.. aí isso me incentivou mais a ficar

As representações que permeavam os cursos escolhidos pelas participantes Ana e Letícia foram desconstruídas a partir do ingresso na universidade. Ana esperava dar continuidade à aprendizagem do inglês como língua estrangeira e se deparou com a falta de professores. Já Letícia temia que o curso – na habilitação Português - se resumisse ao ensino de gramática, algo pela qual ela não tinha tanto interesse. Ao narrarem suas histórias, percebo que suas expectativas foram quebradas. Para Ana, de maneira negativa, enquanto que para Letícia, de maneira positiva.

Tanto o curso de Espanhol quanto o de Inglês sofreram com a falta de professores no início do primeiro semestre. Isso desapontou bastante os alunos, pois estes esperavam pelas aulas de língua estrangeira. Até em função disso, Ana passou a se questionar se estava no curso certo, afinal ela havia entrado no curso por causa do inglês e não tinham aulas de inglês!

Ana: Eu cheguei a comprar uma apostila na época do Banco do Brasil, eu cheguei a fazer aquele concurso do Banco do Brasil e eu tava já na cabeça que eu ia fazer administração de empresas

Pesquisadora: Mas isso em função de sei lá, tu não tava gostando do curso

Ana: Porque não tinha inglês eu entrei num curso de inglês e não tinha aula de inglês né... acho que o primeiro semestre pra mim foi o pior semestre de todos, não tava bem lá na vó, não tinha me encontrado ainda com o curso foi assim, foi péssimo mesmo

Nesse trecho não tenho acesso a discursos os quais tenham subjetivado Ana a querer prestar tal concurso público, mas especulo que, assim como já ouvi muito “por aí”, ela tenha tido contato com ideias como “ser funcionário do estado ou federal tem suas regalias e o trabalho em banco, apesar de burocrático, é uma forma fácil de adquirir uma renda fixa e garantida no final do mês”.

As dúvidas de Letícia também foram geradas pela falta de alguns professores:

Letícia: Um dos fatores que me deixou meio em dúvida foi que no primeiro semestre como nós tínhamos poucas disciplinas, o Espanhol começou bem atrasado

Ana: a gente teve um mês eu acho

Letícia: e umas duas ou três disciplinas de Português entre elas sintaxe, aí eu pensava eu não acredito que vai ser toda a faculdade assim [risos] aí depois a partir do segundo semestre que melhorou pra mim

Pesquisadora: E tinha algum momento assim, sei lá, nesse primeiro ou segundo semestre que tu pensava assim que tu tinha feito a escolha errada?

Letícia: Só no primeiro semestre

Pesquisadora: Aí tu pensava que tu tinha que ter feito o que, ficado em casa ou ter feito outro curso?

Letícia: Eu pensava assim, minha primeira opção sempre foi Letras, depois História ou Artes ai eu pensava

Pesquisadora: Se tu fizesse Artes teu pai ia te matar [risos]

Ana: É, pra mim o primeiro e o segundo semestre, o primeiro eu ainda tava junto com o médio não tinha meio que caído a ficha, eu ia lá assistir a aula assim como eu tava indo de manhã assistir aula do médio tipo muita coisa junta...o segundo é que eu parei, aí que eu fiquei esse tempo mais ociosa lá na vó

Acredito que, apesar das dúvidas, as entrevistadas até cogitaram a ideia de desistir do curso, mas tinham esperança de que o que elas esperavam do curso iria acontecer mais adiante. Esse tempo que passaram refletindo sobre suas dúvidas e sobre suas expectativas, certamente é melhor compreendido nos dias de hoje. Um certo afastamento é necessário para a compreensão da nossa própria história. Não quero dizer com isso que há apenas uma forma de compreender os fatos, mas sim que temos mais discernimento sobre eles e agregamos diferentes significados ao que presenciamos. Por isso,

compreender a memória como eco do passado passível de recriar imagens na busca de soluções e ressignificações, mostra que ela não tem um tempo cronológico, mas o tempo da necessidade de restabelecer sentido e significações (PERES, 2010, p. 82).

Sendo assim, sempre há tempo para novas interpretações e novos significados. O sentido que agregamos ao que vivemos é cambiante e segue o mesmo ritmo do nosso amadurecimento pessoal. Quantas vezes não achamos

graça de fatos os quais nos fizeram chorar no passado? Inúmeras vezes somos mais capazes de compreender que somente somos mais despojados hoje quanto a determinado assunto em razão das experiências que tivemos na nossa caminhada e que nos construíram como sujeitos multifacetados.

No momento em que a entrevista aconteceu nos deparamos com um momento de vida diferente: Letícia já está formada e Ana está “a mil” com os preparativos da sua formatura. Pergunto então a elas quanto ao futuro. O que elas esperam? O que elas almejam? Há sonhos?

Pesquisadora: E pensando assim agora, depois de tudo isso que a gente conversou e tal com as expectativas, expectativas iniciais e tal e agora...quais as perspectivas...a Ana já falou um pouquinho e tal de que tu gostaria de dar aula num IF de repente ou na faculdade e quais são as tuas expectativas assim em relação ao futuro o que que tu espera?

Ana: não sei se é o que eu espero ou o que eu quero!

Pesquisadora: Sim, as duas coisas

Ana: Eu quero muito terminar o mestrado, entrar no doutorado e quero fazer algum concurso. Quero entrar nesse ambiente universitário ou em algum IF assim algo mais digamos assim que eu não tenha que lidar com esse público, esse público de escola mesmo digamos assim.. porque mesmo na escola particular, eu não acredito que seja um ambiente assim muito...que também não tenha falta de respeito, né.

Pesquisadora: Tu já foi, vamos dizer, influenciada pelo que se fala

Ana: Já e pela minha mãe

Pesquisadora: Pela tua mãe

Ana: É e por mais que ela não, não .. ela nunca me disse pra não fazer a licenciatura ou pra parar de fazer o curso, mas eu sei que pelo estímulo que ela dá pro bacharelado que a licenciatura não é o sonho dela... enfim não era o sonho dela, mas eu tenho assim...e eu acho assim e já pensei que o maior receio de todos é a falta de respeito

Pesquisadora: Aham

Ana: Porque eu acho que se eu tivesse aqui ganhando sei lá 800 reais , mil em um concurso e tal eu tava bem, talvez mais adiante fosse ser pouco mas enfim acho que é tudo que vem além disso

Pesquisadora: O que vem na bagagem, vamos dizer

Ana: Quero tentar me estabilizar, tentar conseguir um lugar que..porque se tu for pensar assim no IF, claro, tu tem adolescente ainda, mas o IF daqui mesmo é técnico integrado né? Então tu já tá ali com jovenzinhos que tão fazendo um técnico, se largarem o técnico, largam o médio. Quando eu fiz o médio era só médio, tu podia escolher um técnico ou não e tipo na área do inglês mesmo ou até do espanhol tu pode trabalhar nessa área técnica mesmo, acho que te abre um pouco mais de leque e bem ou mal eles já estão ali se formando

Pesquisadora: É outra mentalidade, né?

Ana: E outra possibilidade é a faculdade, é óbvio que tu vai tá na sala de aula e tu vai acabar te estressando, mas tu não tem que ta lidando com essa falta de respeito da maneira que talvez tu...

Nesse trecho, a falta de respeito por parte dos alunos é apontado por Ana como um fator negativo na profissão docente. Dessa forma, Ana acredita que, em ambientes os quais fujam da escola pública, ela não precise se sujeitar a determinadas condutas. Esses ambientes seriam, por exemplo, a universidade e as escolas técnicas.

O ambiente da escola pública é fortemente representado, e a partir de um discurso dominante a seu respeito, acaba sendo caracterizado como hostil e até mesmo perigoso. Para Ana, além das vozes da mídia e da sociedade de maneira geral, está a voz de sua mãe. As representações emanadas pela mãe subjetivaram Ana ao longo da sua trajetória de vida. Apesar disso, ela escolheu cursar uma licenciatura e isso pode ser visto como uma ruptura nessa rede de significações. Conforme Louro (2011), estamos sempre lidando com alguma forma de representação da realidade e dentre essas representações, algumas têm maior autoridade do que outras. Dessa forma, “acredita-se que há imagens mais verdadeiras do que outras, mais próximas do real – o que impõe a tarefa impossível de tentar descobrir qual é, de fato, esse mundo real” (p. 464). O fato de percebermos o que tem maior valor de verdade nos leva a contestar tais ideias e mesmo ir contra elas, construindo, para isso, contra-argumentos os quais constroem novas verdades.

Pesquisadora: E pra ti, Letícia, quais são as tuas perspectivas pro futuro?

Letícia: Quando eu saí da faculdade eu pensava em fazer mestrado e doutorado e só depois viver um pouco mais... hoje isso mudou completamente

Pesquisadora: É, tu tem que te abster de várias coisas, né?

Letícia: Eu pretendo terminar a especialização, passar no concurso estadual, trabalhar uns dois anos, depois fazer o mestrado e doutorado, não sei. Hoje já não tá mais tanto nos meus planos

Pesquisadora: Aham

Letícia: Talvez depois de eu ter os meus filhos com uns 10 anos.. quando eu tiver lá por 40 anos talvez eu faça, mas .. não é mais uma ambição como era

Para ambas as participantes – Ana e Letícia - a educação continuada (mestrado e doutorado) aparece em suas narrativas como caminhos a serem seguidos. No entanto, se para Ana essa parece ser uma decisão acertada, para Letícia a questão gera dúvida e insegurança.

Percebo nessa fala de Letícia e também pelo que conheço de sua história que ela sente que durante esse tempo em Pelotas se privou de muitas coisas. Talvez a mais dolorosa tenha sido a ausência de seu namorado, hoje noivo, durante esses cinco anos. Tenho essa nítida impressão quando ela diz “*só depois viver um pouco mais*”.

De certa forma, Letícia quer voltar ao interior e assumir um novo papel: o de esposa e mãe. De acordo com Costa e Silveira (2006), “o trabalho da mulher fora do lar, distanciada do espaço doméstico, tem sido um elemento tensionante na construção das identidades femininas desse século” (p.49). No entanto, muitas mulheres, assim como Letícia, querem conciliar a vida pessoal e profissional de maneira harmoniosa. Como aponta Louro (2011), o trabalho fora do lar era uma ameaça às funções peculiares à mulher como o cuidado dos filhos e do lar. Dentro dessa perspectiva, o trabalho fora de casa deveria assumir um caráter transitório, uma função que “deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe” (p. 453). Dessa forma, a maioria das mulheres professoras ou eram solteiras, ou solitárias – viúvas ou mesmo solteironas. Ser professora era praticamente um atestado de fracasso na vida pessoal.

Ainda que os tempos sejam outros, a dedicação exclusiva e demasiada aos estudos e à vida acadêmica também me parece ameaçar “o ser esposa” e “o ser mãe”, posições de sujeito ainda muito desejados pelas mulheres de hoje. Ao se auto narrar, Letícia se posiciona como aquela moça do interior, que apesar de possuir uma profissão, não quer abrir mão do matrimônio, da maternidade e do envolvimento com a família. Na voz de Letícia, abdicar de tais experiências

significaria “viver um pouco menos”; Não percebo referência a tais posições de sujeito na voz de Ana e de Fernanda.

Fernanda também passou por um momento crítico em que não estava gostando do curso, da cidade, dos colegas e se sentia sozinha. Isso fez com que ela cogitasse a ideia de desistir do curso.

Pesquisadora: teve algum momento assim que tu tava aqui já e tu pensou em desistir?

Fernanda: sim

Pesquisadora: como é que foi assim.. por quê?

Fernanda: foi porque, ahh não sei foi uma crise assim que eu tive

Pesquisadora: em que semestre?

Fernanda: Foi do segundo pro terceiro..eu tava tendo umas cadeiras terríveis ..não tava gostando dos colegas..não tava legal a convivência lá [no apartamento em Pelotas] em casa tava tudo ruim e eu queria voltar... eu tava meio mal, não sei..

Pesquisadora: sentia falta dos teus pais.. da casa

Fernanda: muita, muita falta da minha casa, nossa .terrível assim. Sentia muita falta dos meus amigos também

(...)

ai passou, puxa, eu já fiz um ano... vou voltar pra casa pra aquela cidade de menos de 40 mil habitantes sabe... minha mãe me falou também várias vezes que... eu tive muito apoio sabe tipo muito: não, fica, dá um jeito...

Pesquisadora: ah teus pais

Fernanda: sim sim... poxa como que cê vai desistir logo agora depois tudo você já ta aí há um ano...

(...)

Pesquisadora: e nesse momento tu tava assim meio mal, assim, tu pensou que tua escolha tinha sido errada alguma coisa em relação ao curso?

Fernanda: sim... pensei de repente até onde vai tudo isso... que que eu vou fazer depois que eu me formar. Querendo ou não, a situação financeira acaba pesando também... hoje em dia..isso já saiu da minha cabeça há um baita tempo. Na época eu lembro de ter pensado que poxa como é que eu larguei os outros cursos que eu ia sair e ter uma certa estabilidade e pra esse eu vou ter que me

matar estudando o resto da minha vida uma profissão meio boca numa coisa que eu não quero fazer

(...)

Pesquisadora: tu considera esse o momento mais crítico assim da tua estada aqui?

Fernanda: sim, nossa, de longe... olha o mais crítico de muitas situações da minha vida eu posso dizer porque eu me senti sozinha, totalmente sozinha... meu onde eu tô, tô longe de casa, não gosto de ninguém, não gosto do meu curso.

A situação financeira aparece novamente como elemento tensionante, agora na fala de Fernanda. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras, essa não era uma preocupação, mas, frente às dificuldades enfrentadas, tal questão passa a ser reavaliada.

No meu entendimento, a solidão relatada por Fernanda nos faz crescer imensamente pois nos autonarramos a todo o momento no intuito de compreender nossa posição de sujeito em dado momento. Pergunta tais como: o que eu estou fazendo aqui?, quem são essas pessoas?, será que vale a pena?, ou ainda, será que é isso mesmo que eu quero?, estão muito presentes na vida de pessoa que assim como nós, abriram mão de uma série de coisas em prol de um bem maior, no nosso caso, o estudo. Não nos reconhecemos mais, não reconhecemos nosso espaço e nem nossas atitudes.

Nesse sentido, “as narrativas operam então como instrumentos de construção e reconstrução de nossas identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no desenrolar do próprio ato de narrar” (ROLLEMBERG, 2003, p. 253). Durante esse percurso, vemos o método de pesquisa se constituir de acordo com os dados coletados, ou seja, o que emerge a partir das entrevistas, e “é nesse constante posicionar-se e reposicionar-se que os interlocutores vão criando suas histórias, suas posições e suas identidades, discursivamente e conjuntamente com seus interlocutores” (p. 254).

Finalizo esse momento - em que muitas das lembranças que tenho sobre essa etapa da minha vida emergem - mais uma vez com as palavras de Conti (2010) quando diz que “a narrativa permite uma elaboração das memórias de si, apoiadas

na transmissão genealógica, ou seja, naquilo que nos contaram e falaram sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre nossa história pessoal e/ou coletiva” (p. 66).

3 MEU QUEBRA-CABEÇA

a energia pulsante e potencialmente explosiva das inovações e transformações na sociedade atual, criam novas exigências, não cobertas pela forma tradicional de se trabalhar e de se pensar educação. Em um mundo de velozes e constantes mudanças nas esferas do conhecimento é preciso que, sobretudo, o sujeito conheça a si mesmo para poder situar-se em meio aos novos e inesperados desafios que a sociedade tecnológica apresenta. Conhecer a si mesmo, conhecer suas próprias (antigas e novas) potencialidades e particularidades (KENSKI, 1997, p. 92.)

Logo nas linhas iniciais dessa Dissertação eu dizia que o que move o mundo são as perguntas e as inquietações. Acredito que todos nós passamos por momentos na vida em que temos a sensação de que é preciso “algo novo”. Esses momentos geralmente são marcados por ciclo que se fecham enquanto outros se abrem. Quando temos essa sensação de fechamento, possivelmente teremos encontrado algumas possíveis respostas às nossas dúvidas e agitações. Não que estas sejam definitivas, mas, eu diria, satisfatórias para determinada ocasião. A finalização desse trabalho foi algo bastante desafiador, cansativo, mas muito válido e a vejo como o fechamento de um ciclo. Sinto que essa pesquisa contribuiu imensamente para que eu pudesse lançar um olhar mais crítico ao que acontece ao meu redor. Crítico não no sentido negativo, mas sim no sentido de análise minuciosa das minhas práticas, especialmente em sala de aula como professora.

Como no excerto escolhido por mim para abertura do meu capítulo de conclusão – que apesar de ser “o fim”, não o considero como – concordo que quanto mais nos conhecemos – ou pelo menos pensamos que nos conhecemos – mais significativas são nossas experiências, sejam elas no campo profissional, ou mesmo

no pessoal, até porque como vimos durante todo esse trabalho, somos multifacetados e não apagamos nenhum dos nossos diversos “eus” mesmo quando estamos no campo profissional. O movimento narrativo nos permite uma análise acerca das nossas posições de sujeitos no mundo, como filhos, maridos/esposas, cidadãos, alunos, professores etc. Podemos ter a certeza de que seríamos pessoas diferentes se nossas trajetórias tivessem tomado rumos diferentes das que nos trouxeram até esse momento.

Uma das mais importantes experiências para a constituição do meu “eu” pesquisadora talvez tenha sido os imprevistos ocorridos no início dessa etapa de mestrado. O grupo de pesquisa que ingressou comigo nesse programa passou por uma experiência um tanto indesejável, mas que demonstra que inclusive a grade do curso e os trâmites legais são construídos à medida que o programa de mestrado “tomou forma”. Digo isso pois, para ingressarmos no curso, deveríamos apresentar como requisito obrigatório uma ideia inicial sobre o que gostaríamos de estudar e apresentar isso na forma de projeto. Finalizadas todas as etapas (prova escrita, análise do projeto, defesa do projeto através de entrevista) fomos surpreendidos. Não poderíamos seguir naquilo que tínhamos nos proposto e sim nos filiar a um professor/orientador e, conseqüentemente, à sua linha de pesquisa. A partir de então, foi uma corrida contra o tempo.

O campo dos EC rompe com vários padrões. Logo, os primeiros contatos com as leituras exigiram um abrir de fronteiras e um esforço extra para desengessar alguns conceitos acerca da pesquisa científica os quais eu possuía. Conforme coloca Bonin (2007), os EC são uma área de muitas facetas e o que se pretende é

contestar grande narrativas e explicações totalizantes; problematizar as relações de poder/saber e os efeitos de verdade aí produzidos; focalizar processos de produção de identidades e diferenças, abordando seu caráter múltiplo, construído e não essencial, bem como a distribuição dos sujeitos em certos lugares sociais (p.31).

A escolha do meu tema de pesquisa tomou certo tempo e mereceu amadurecimento no campo de estudos. Ele foi mudando três vezes até que então percebi que deveria tornar a minha questão de estudo significativa. A partir do

momento em que relacionei o trabalho com minha história de vida, o percebi fluir. Acredito que a chave dos estudos que utilizam os EC como alicerce teórico é, justamente, admitir que toda e qualquer questão de pesquisa é construída por alguma razão e que o seu pesquisador não está excluído do processo de análise uma vez que está imbricado nesse ato. Foge-se da questão da objetividade em que objeto e método não se tocam, uma vez que se admite a direta correlação que ambos possuem na construção do conhecimento.

Dessa forma, encontrei nos EC a chance de abordar algo que sempre me chamou a atenção de modo a contribuir, de alguma forma, para que a sociedade – e mesmo eu - pudesse entender melhor quais foram as condições históricas que construíram algumas ideias que circulam sobre os cursos de licenciaturas, em geral, e mais especificamente, sobre os cursos de Letras.

Reverendo as questões norteadoras propostas no início da pesquisa, percebo nesse estágio do estudo que elas devem ser revistas. No entanto, as primeiras questões propostas surgiram como hipóteses e não caberia “manipulá-las”, como se minha ideia inicial não tivesse sido importante para a composição desse trabalho. Pelo contrário, esse fato demonstra que a metodologia desse trabalho não fora completamente estabelecida previamente. Diferente disso, os dados coletados é que construíram as análises, de modo a corroborar com o que esse trabalho apresenta, ou seja, de que a linguagem é responsável pelas diferentes realidades inventadas pelo homem. Por meio de narrativas podemos ver emergir certos discursos que fabricam conceitos ao longo de nossa história e no campo da pesquisa,

as narrativas têm sido usadas como um instrumento de coleta de dados. Se é verdade que o homem é um ser contador de histórias [...] a investigação de caráter qualitativo tem tido e mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele” (BARBOSA e ANNIBAL, 2010, p. 208)

Penso que, observando o conhecimento que possuo agora e que me auxilia em uma compreensão mais apurada dos dados que possuo nessa pesquisa, as questões norteadoras foram, ao longo da pesquisa, modificadas:

1. Como as participantes da pesquisa narram suas trajetórias de vida assim como a escolha em relação ao curso de Licenciatura em Letras e como justificam essas escolhas?
2. Quais são as representações do curso de Letras e de outros campos disciplinares que emergem nas narrativas das participantes?
3. Como a docência é representada nas narrativas das entrevistadas e como elas se posicionam nessa rede de significações?

Inicialmente, eu não imaginava dissertar sobre a questão da docência, mas sim em relação ao desprestígio do curso de Letras e do quanto essa ideia dominante que circula na sociedade teria ou não subjetivado as participantes da pesquisa quanto a sua escolha profissional. No entanto, é notório que não haveria como perpassar tais questões sem analisar uma retrospectiva histórica que pode no auxiliar no entendimento desses pontos, como a feminização do magistério, que, por ora, fornece algumas respostas para o fato de as licenciaturas em geral serem vistas como cursos de menor valor pela sociedade.

Retomando o que eu apresentei nas primeiras seções desse trabalho, utilizo um texto atual que fala justamente sobre a minha ideia inicial a ser discutida. Conforme Clemente (2012),

passamos por um momento em que o Curso de Letras apresenta um enorme e crescente desprestígio social. Isso ocorre, sobremaneira, em função dos baixos salários oferecidos para a carreira docente, que, em regra, constitui o principal objetivo daqueles que se formam na referida área. Por isso, sempre é colocado em segundo ou terceiro plano no momento da escolha profissional. Geralmente a escolha do curso está condicionada ao valor da mensalidade e não à formação profissional, o que infelizmente favorece o ingresso de alunos com pouco preparo e domínio da sua própria língua, considerando a falaciosa ideia de que cursar Letras é fácil e que as dificuldades oriundas da educação básica possam ser sanadas ao longo do percurso acadêmico (p.1).

O fato de uma pessoa percorrer uma distância significativa para estudar em um curso desprestigiado demonstra que há certas rupturas acerca dessa colocação. Deixar o lar, muitas vezes o conforto, a família e os amigos, para se tornar professor? Para alguns essa decisão parece mesmo ser uma “loucura”, uma

incoerência. Se as mensalidades são mais acessíveis em faculdades privadas, por que sair de casa e se arriscar em uma profissão nada promissora? Os dados demonstram que há, sim, uma desvalorização dos cursos de Letras no país. Conforme Clemente (2012),

de acordo com Revista *Língua* de maio de 2012, existem no Brasil 1949 cursos de Licenciatura em Letras em atividade. Deste total, 95 são a distância, 794 foram extintos e 537 estão em processo de extinção (p. 2).

A virada linguística, “movimento filosófico que possibilitou dar relevo à produtividade da linguagem, sua implicação na produção e no ordenamento das coisas” (BONIN, 2007, p. 37) tem papel importante nessas questões históricas que permeiam nossos dias. A profissão docente já foi certa vez muito valorizada, agora passa por tempos difíceis, mas isso pode ser revertido novamente. Tenho a mesma impressão quanto a outras esferas, por exemplo, quando vejo casais gays nas ruas andando de mãos dadas, quando vejo empregadas domésticas dirigindo bons carros e investindo em imóveis, quando vejo advogados mal sucedidos financeiramente ou mesmo quando pessoas muito humildes chegam a cargos muito altos em suas carreiras profissionais. Ou seja, não há conceitos ou estereótipos estanques. Durante todo o meu texto, procurei deixar isso evidente.

Costa (2002b) apresenta em seu artigo *Uma agenda para jovens pesquisadores* algumas impressões pelas quais um dos seus alunos passou no período em que era bolsista de iniciação científica, quando percebeu que muitas das teorias com as quais havia tido contato foram “abaladas”, como a autora mesma coloca, citando partes do trabalho desse seu aluno: “tinha eu um ideal asséptico, inodorizado e inabalável da atividade de pesquisa que, guardada sob o braço forte da ciência, apaziguaria nossas titânicas interrogações” (p. 144). No entanto, ele pôde perceber que não haveria apenas como acoplar uma determinada metodologia ao objeto de estudo uma vez que ambos são tão mesclados que sua distinção torna-se impraticável. Ao relatar sobre a pesquisa do seu pupilo, a autora coloca mais um trecho que o rapaz relatou: “impressionava-me o fato de, em determinados momentos da pesquisa, estarmos como que parados diante de uma encruzilhada

onde diversos caminhos se nos apresentavam como sendo igualmente coerentes” (p.144). Não à toa o título da minha última seção chama-se “meu quebra-cabeça”.

Identifiquei-me com esse artigo em questão, pois, da mesma forma, eu percebi meu trabalho de pesquisa. No entanto ao invés de denomina-lo como uma encruzilhada, ele passou a se chamar “quebra-cabeças” em que várias peças poderiam compor o todo. A decisão por quais dessas inúmeras peças eu deveria escolher não foi tarefa fácil. Eu já dizia em outro momento desse grande texto que para cada escolha há pelo menos uma renúncia e que escolhas feitas hoje não significa que estas serão inabaláveis. Muito pelo contrário, a cada momento de nossas vidas vemos o mundo de maneiras diferentes, sob perspectivas diversas. Nesse artigo, Costa (2002b) surge como uma conselheira para aqueles que estão ingressando no mundo da pesquisa e, dentre eles, os que mais me chamam a atenção – e também que mais “iluminaram” meu pensar - são, por exemplo: “o olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele” (p.152); “a realidade assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capaz de compor” (p.152); “não cristaliza seu pensamento” (p.153); “a neutralidade da pesquisa é uma quimera” (p.153).

Para um trabalho como esse a questão da subjetividade está muito presente. Para muitas áreas de pesquisa, este estilo de texto pode parecer desviante dos métodos tradicionais de pesquisa – e realmente é - pois não segue um padrão metodológico fixo e não trata o material empírico como algo fixo e/ou totalizante. No entanto, não por isso pode-se dizer que não há caráter científico. Friso que há muito material ainda a ser estudado por mim no que diz respeito ao método autobiográfico, que utiliza material empírico acerca de narrativas de vida as quais contribuem para o estudo das identidades sociais. No entanto, reconheço que esse estudo exigiria um tempo maior de dedicação devido à profundidade teórica e à carga de leitura. Nesse momento, inclusive, considero essa uma possibilidade para estudos posteriores. Sabemos que nenhum trabalho de pesquisa tem ponto final. Apenas damos um caráter provisório de finalização ao nosso pensamento que com certeza mudará em um determinado período de tempo.

Ainda sobre a subjetividade, quando se trata de estudos na área de formação docente, cuja ênfase recai sobre a identidade de professores, se mostrou um tanto quanto relegada por um bom período:

este é o aspecto que, aos olhos dos pesquisadores, se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área, que se encontrava quase paralisada diante do acúmulo de problemas e do desgaste causado pela ineficácia dos instrumentos de que dispunha até então (BUENO, ?, p.13).

Meu texto representa uma ruptura em relação às formalidades impostas para a pesquisa científica. A ausência de títulos e seções duras em que não há mesclas demonstra isso, sem que, no entanto, pontos fundamentais sejam apresentados, como introdução, metodologia, e análises. Tal formatação corrobora com o meu novo estilo de pensar acerca do conhecimento produzido na academia e que tem total ligação com o novo campo de estudos (EC) ao qual me filiei. Assim, “nossas perspectivas de análise não nos ajudam apenas a compreender um problema, elas nos ajudam a compor o problema. Ao problematizarmos um determinado campo, objeto ou fenômeno, nós estamos inventando algo novo com as nossas ‘lentes” (COSTA, 2006, p.72 – 73). Ou seja, como mesmo diz Costa (2006), nossas ferramentas teóricas nada mais são do que os óculos que utilizamos para ler o mundo.

Como meio de coleta de dados foram utilizadas as narrativas de vidas as quais, através do discurso produzido pelas participantes da pesquisa, me deram subsídios para que eu pudesse estudar a constituição das suas identidades como recém-formadas ou futuras professoras, e, principalmente, a constituição dos seus conceitos sobre o curso de Letras.

A partir de suas falas, pude perceber algumas representações quanto à vida docente como, por exemplo, a de que o professor é mal remunerado ou de que o professor da academia é mais reconhecido do que o do ensino básico. Vimos que as representações são invenções humanas que perduram tanto quando as pessoas fazem com que elas circulem por meio da linguagem. Se tornam discursos

dominantes ou considerados mais legítimos aqueles que são mais recorrentes. Dessa forma,

as representações podem ser diversas, podem se transformar ou divergir, mas estão sempre estreitamente ligadas ao poder. Na verdade elas são construídas no interior de relações de poder e seus significados expressam sempre essas relações (LOURO, 1997, p. 81).

Tais relações sociais e de poder ocorrem à medida que narramos os fatos, dando sentido ao que presenciamos. Ou seja, “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e para a qual damos significado” (SOUZA, 2008, p. 119) e esses significados nunca são unos.

Encerro meu texto com essa citação:

os objetos do mundo social em sua constituição, que nos acostumamos a ver como naturais, não estiveram aí desde sempre, imutáveis, pairando num limbo, à espera que viéssemos resgatá-los e falar sobre eles, como nos ensinou Foucault. Não basta que deles tomemos consciência – tais objetos não preexistem em si mesmos; é necessário, para que eles “surjam”, que sejam inventados, engendrados, a partir de um complexo feixe de relações” (BUJES, 2002, P. 23).

Argumento, novamente, como já fiz em outro momento, que não negamos a materialidade das coisas, mas apenas defendemos que estas só passam a existir de fato a partir da sua significação e esse processo é, sem dúvida, social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Espaço escolar e memória: um estudo de “campo”. In: SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; GALLEGOS, Rita de Cássia (Orgs). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 94-111.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Escolas indígenas, memórias ancestrais e tradição. In: SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; GALLEGOS, Rita de Cássia (Orgs). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 114-145.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?**. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese_povosindiginas.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2011.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>> Acesso em: 21 de outubro de 2012.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANCLINI, Nestor Garcia. A Cultura extraviada nas suas definições. In: **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

CLEMENTE, Naiara Pedon Carvalho. Curso de Letras: o impasse entre o declínio e a esperança por dias melhores. **Revista Gestão Universitária**. 30 de Julho de 2012. Disponível em: <http://www.gestauniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27004:curso-de-letras-o-impasse-entre-o-declinio-e-a-esperanca-por-dias-melhores&catid=294:300&Itemid=21> Acesso em: 12 de novembro de 2012.

CONTI, Luciane de. Abordagem narrativa em psicologia: articulações entre transmissão genealógica e narração da experiência de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; GALLEGOS, Rita de Cássia (Orgs). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 57-72.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2006. p. 69-92.

COSTA, Marisa. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 13-36.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

COSTA, Marisa Vorraber; CAMOZZATTO, Vivianne Castro. O magistério nas novelas da TV. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2006. p. 235-264.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2006. p. 19-68.

COSTA, M V.; SILVEIRA, R. H. & SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003. p. 36-61.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; GALLEGOS, Rita de Cássia (Orgs). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 200-214.

DALLA ZEN, Maria Isabel. Representações da professora de português na literatura infanto-juvenil – elas têm o vírus da chatice? In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 155-172.

FABRÍCIO, Branca Falabella; BASTOS, Liliana Cabral. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Clarissa Rollin Pinheiro; PEREIRA, Tânia Conceição (Orgs.). **Discursos sócio-culturais em interação interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 39-66.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen. **Aprendendo a ser gaúcho/a**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002. Dissertação de Mestrado.

GALLEGO, Rita de Cássia. Tempo social e tempos vividos: as narrativas autobiográficas e seus marcadores temporais. In: SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; GALLEGU, Rita de Cássia (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 19-33.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **Cultura, identidades e diferenças**. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/623/415>> Acesso em: 14 de outubro de 2012.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____. A centralidade da cultura. **Revista Educação e Realidade**. v. 22, n. 2. jul./dez. 1997a. p. 15-46.

_____. **Representation**: cultural representations and signifying practices. SAGE Publications Ltd. 1997b

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 8ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Memórias e formação de professores: Interface com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C.C. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 87-97.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LARROSA, Jorge (Org.). Narrativa, identidad y desidentificación. In: Déjame que te cuente. **Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995a.

_____. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: **Narrativa e investigación educativa**. Barcelona: Laertes, 1995b

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10ª edição. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais & Ensino**. Editora Lucerna. Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61404180/Generos-textuais-definicao-e-funcionalidade-Luiz-Antonio-Marcuschi>> Acesso em: 27 de março de 2012.

MARÍN, José. Dimensão histórica da perspectiva intercultural, educação, estado e sociedade. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010. p. 313-330.

MOITA, Maria da conceição. V Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto editora, 1992. Porto Codex, Portugal.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p. 55-71.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PERES, Lúcia Maria Vaz. A escrita da memória autobiográfica... para que te quero? In: SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; GALLEGO, Rita de Cássia (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 73-89.

RIPOLL, Daniela. "Formosura parelhada na inteligência": a beleza que ensina nos livros infanto-juvenis. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 67-92.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. História de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção de identidade profissional. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 249-271.

SANTANA, Luiza Mara. Alinhamentos entre meninos e meninas na construção de gêneros em sala de aula. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 233-248.

SCHMIDT, Saraí. Professores e professoras nas lentes do jornal. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2006. p. 69-92.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes et al. **Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4278--Int.pdf>> Acesso em: 15 de novembro de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 190-207.

_____. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Professoras pelo avesso – gênero, sensualidade e paixão em narrativas contemporâneas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2006. p. 211-234.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (auto) biografia e formação. In: VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Papyrus Editora. Campinas, SP: 2008. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=Cc6zxi1m0sC&pg=PA109&lpg=PA109&dq=elizeu+clementino+de+souza&source=bl&ots=7pxuh3CWwF&sig=GpCtX2ytuqkboBa0Q_30QkculeU&hl=en&sa=X&ei=qFVKUJeOD4ma8qTP3oGoAg&ved=0CDkQ6AEwAq#v=onepage&q=elizeu%20clementino%20de%20souza&f=false> Acesso em: 24 de outubro de 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai./ago. 2003a, p. 05-15.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p.37-69.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19-35.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, declaro que estou de acordo em fornecer informações a Cláudia Raquel Lutz, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), para o desenvolvimento da pesquisa relativa à sua Dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: **AS NARRATIVAS QUE CIRCULAM SOBRE O CURSO DE LETRAS: MEMÓRIAS RECONTADAS POR QUEM DEIXOU SEU LAR PARA ESTUDAR.**

Declaro ainda que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas em arquivos de áudio. Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência à minha identificação pessoal e ao meu local de trabalho.

Assinatura:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Endereço da pesquisadora:

Endereço da(o) participante: