

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

DÉBORA SOUSA MARTINS

**A IDENTIDADE NO DISCURSO PEDAGÓGICO: O EMBATE DE VOZES E LUGARES
SOCIAIS**

GOIÂNIA - GO
2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do Material Bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a):	Débora Sousa Martins		
E-mail:	deboraesporte@hotmail.com		
Seu E-mail pode ser disponibilizado na página?	☒ Sim	☐ Não	
Vínculo empregatício do Autor	Professora efetiva do Instituto Federal Goiano Câmpus Posse		
Agência de Fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	A identidade no discurso pedagógico: o embate de vozes e lugares sociais		
Palavras-Chave:	Identidade; sujeito-professor; discurso; imagens; ethos; língua portuguesa.		
Título em outra língua:	Identity in pedagogic discourse: the conflict of voices and social places		
Palavras-Chave em outra língua:	Identity; subject teacher; speech; images; ethos; Portuguese.		
Área de Concentração:	Estudos Linguísticos		
Data Defesa:	27/05/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística		
Orientador (a):	Dra. Eliana Melo Machado Moraes.		
E-mail:	elianammmoraesufg@gmail.com		
Co-Orientador (a):*	Dra. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago		
E-mail:	lurdinhapaniago@gmail.com		

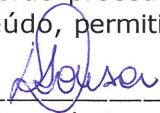
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização? ☒ Sim ☐ Não¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da Tese ou Dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos Autores, que os arquivos contendo eletronicamente as Teses e ou Dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



Assinatura da Autora

Data: 04 / 09 / 2015

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de Defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo e dados ficarão sempre disponibilizados.

DÉBORA SOUSA MARTINS

**A IDENTIDADE NO DISCURSO PEDAGÓGICO: O EMBATE DE VOZES E LUGARES
SOCIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Língua, texto e discurso.

Orientadora: Dra. Eliana Melo Machado Moraes.

Co-orientadora: Dra. Maria de Lourdes Faria dos
Santos Paniago

GOIÂNIA - GO

2014

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Martins, Débora Sousa

A identidade no discurso pedagógico: o embate de vozes e lugares
sociais [manuscrito] / Débora Sousa Martins. - 2014.
120 f.

Orientador: Profa. Dra. Eliana Melo Machado Moraes; co
orientadora Dra. Maria de Lourdes F. dos Santos Paniago.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2014.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui abreviaturas, tabelas.

1. Identidade,. 2. Sujeito-professor. 3. Discurso. 4. Imagens. 5.
Ethos. I. Moraes, Eliana Melo Machado, orient. II. Paniago, Maria de
Lourdes F. dos Santos, co-orient. III. Título.

DÉBORA SOUSA MARTINS

**A IDENTIDADE NO DISCURSO PEDAGÓGICO: O EMBATE DE VOZES E LUGARES
SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, área de concentração Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística, defendida e aprovada em 27 de maio de 2014, diante da banca examinadora constituída pelos seguintes professores: Prof^a. Dr^a. Eliana Melo Machado Moraes da Universidade Federal de Goiás – UFG – Campus Jataí – CAJ (Orientadora); a Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes F. dos Santos Paniago (Co-orientadora) da Universidade Federal de Goiás – UFG – Campus Jataí – CAJ; a Prof^a. Dr^a. Edvania Gomes da Silva da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (Membro externo); o Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza da Universidade Federal de Goiás (Membro interno) e a Prof^a. Dr^a. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (suplente) da Universidade Federal de Goiás.

Ao meu querido e eterno vovô, que tanto
me deu forças a concluir esse trabalho, mesmo
não mais em materialidade entre nós.

À Delma, minha irmã que mesmo longe,
sempre foi minha inspiração para tantos
momentos.

Ao Adolfo, meu companheiro pela
subjetividade.

Aos meus pais e minha amada vovó pelo
amor e apoio incondicionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força nessa difícil jornada e, sobretudo, pela proteção em todos os momentos.

À professora doutora Eliana Melo Machado Moraes, orientadora querida, por ser tão humana, generosa, compreensiva e pelo desafio de ter me orientado.

À professora doutora Maria de Lourdes F dos Santos Paniago, minha co-orientadora de tão grande estima, por ser tão humana e corajosa de ter-me co-orientado em um momento tão árduo da minha existência.

Aos professores Agostinho Potenciano e Eliane Fernandes Marquez pelas valorosas contribuições na qualificação.

À professora doutora Edvania Gomes da Silva, por ter aceitado gentilmente o nosso convite de fazer parte desse momento valioso que é a defesa.

À Jaqueline Sobrinho Castro que compartilhou comigo, desde o começo, as angústias pelas quais passei e me apoiou, orou por mim para que pudesse ter êxito neste trabalho.

Aos colegas de trabalho da Academia Felício, do Fisk, do Colégio Dom Pedro I, do Colégio Evangélico Nova Visão, do Colégio Ápice, especialmente aos coordenadores (as) pela compreensão nos momentos que precisei me ausentar do trabalho em função deste estudo de tantos outros momentos de dor.

Aos professores, sujeitos desta pesquisa, pelo diálogo que permitiu a construção deste trabalho.

RESUMO

A dissertação *A identidade no discurso pedagógico: o embate de vozes e lugares sociais* tem como objetivo geral interpretar e analisar a inter-relação das vozes cindidas por diversas formações discursivas e ideológicas do sujeito ao longo de sua história, na construção da identidade do sujeito/professor de Língua Portuguesa. Como objetivos específicos pretendem-se descrever uma regularidade do discurso e apreender os sentidos que dali derivam; compreender a concepção que o sujeito/professor de Língua Portuguesa tem de si e de seu trabalho docente ao longo de sua carreira; entrever, assim, os movimentos de identificação do sujeito/professor de Língua Portuguesa com diferentes formações discursivas. Trata-se de um estudo de caso realizado com oito professores da educação básica, sendo quatro do Ensino Fundamental II e quatro do Ensino Médio, todos de escolas públicas de Jataí/GO. Assim, foram oito colaboradores, quatro de uma escola e quatro de outra, todos habilitados em Letras Português. Para discutir o tema da identidade, tenho como principais teóricos Bauman (2005), Silva (2003) e Hall (2003a, 2001, 2003b, 2003c). O conceito de identidade aqui está relacionado à formação do professor de Português e é em função desse conceito que as considerações teóricas realizadas ancoram-se nas ideias de Perrenoud (2001), Tardif (2002), Nóvoa (1995), Pimenta (2005) e Brzezinski (2002). Para tanto, é uma pesquisa qualitativa baseada em Denzin e Lincoln (2006), adoto, ainda o dispositivo teórico-metodológico de Análises do Discurso e centro-me nas análises discursivas desenvolvidas por Pêcheux (1990, 1997, 1998, 1999), como subsídio para o gesto de interpretação lançado sobre o *corpus*. Utilizo ainda as concepções de Maingueneau (2004, 2008) sobre conceito de *ethos*. Parto da hipótese de que no processo de constituição identitária funciona o gesto de interpretação do sujeito que, afetado pela historicidade e pela ideologia, recupera, no interdiscurso, alguns enunciados e não outros para incorporar ao seu discurso. De modo que o discurso e o sujeito são caracterizados pela heterogeneidade, pela contradição, procuramos investigar o embate de vozes discursivas na construção de imagens de si, da profissão docente de Língua Portuguesa e de seu objeto de estudo – a língua, subjacente à aparente linearidade do discurso dos sujeitos da pesquisa. O *corpus* é composto por depoimentos dos sujeitos pesquisados, os quais foram obtidos por meio de questionários respondidos e entrevistas semiestruturadas gravadas. Constatei que os sujeitos pesquisados situam seus dizeres num território mestiço, a partir do qual as imagens de si, do objeto de estudo e da profissão não são conhecidas pelos sujeitos, mas sim discursivamente construídas. Nesse trabalho também confirmou que a identidade desses sujeitos não é fixa, mas fluida, móvel, assim sendo eles a re(constroem) constantemente. Logo, as imagens construídas não estão apartadas da própria condição do sujeito professor, dado que este, ao falar de profissão e de língua, também fala de si, descortinando a incompletude que o constitui.

Palavras-chave: Identidade; sujeito-professor; discurso; imagens; *ethos*; língua portuguesa.

ABSTRACT

The thesis *Identity in pedagogic discourse: the conflict of voices and social places* aims to interpret and analyze the interplay of voices cleaved by various discursive and ideological formations of the subject throughout its history, the construction of the identity of the subject / teacher of Portuguese. And specific objectives, describing a regular speech, learning the meanings that derive from there in order to understand the conception that the subject / teacher Portuguese have of themselves and their teaching throughout his career, glimpsing thus their movements identification with different discursive formations. This is a case study conducted with eight teachers of basic education, and, four of the secondary school and four from high school, all public schools Jataí / GO. Thus, there were eight collaborators, four in one school and another four, and all enabled in Portuguese lyrics. To discuss the theme of identity have as main theoretical Bauman (2005), Silva (2003) and especially Hall (2003a, 2001, 2003b, 2003c). This concept here is related to teacher education Portuguese. In this case, the theoretical considerations are made also anchored in ideas Perrenoud (2001), Tardif (2002), Nóvoa (1995), Pepper (2005), Brzezinski (2002). Therefore, it is a qualitative research Denzin and Lincoln (2006), I adopt the theoretical and methodological devices Analysis of Discourse -centered discourse analyzes developed by Pêcheux (1990, 1997, 1998, and 1999) as input for gesture interpretation released on the *corpus*. Still use the concepts of Maingueneau (2004, 2008) on the concept of ethos. I depart of the thesis that also in the process of identity construction works gesture interpretation of the subject that affected the historicity and ideology, recovers in interdiscourse, some statements and not others to incorporate into your speech. So that the speech and the subject are characterized by heterogeneity, by contradiction, we investigate the clash of voices in the discursive construction of images of themselves, the profession - teaching of Portuguese language and its object of study - the language underlying the apparent linearity speech of the research subjects. The *corpus* consists of interviews of the subjects studied, which were obtained through written questionnaires and semi-structured interviews. I have confirmed that the subjects studied his sayings are situated in a hybrid territory, from which the images themselves, the object of study and profession are discursively constructed. And the identity of these individuals is not fixed but fluid, mobile, thus re (construes) constantly. Therefore, the constructed images are not set apart from the very condition of the subject teacher as this, when speaking of the profession and language also speaks of himself, revealing the incompleteness that constitute him.

Keywords: Identity; subject teacher; speech; images; ethos; Portuguese.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - IDENTIDADES: A MULTIPLICIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	21
1.1 O CONCEITO DE IDENTIDADE.....	22
1.2 DE QUE LUGAR SE FALA.....	28
1.2.1 <i>Sujeito</i>	29
1.2.2 <i>Discurso</i>	32
1.2.3 <i>Condições de produção</i>	34
1.2.4 <i>Memória Discursiva</i>	36
1.2.5 <i>Interdiscurso</i>	38
1.2.6 <i>Ideologia, formação discursiva e formação ideológica</i>	42
1.2.7 <i>Ethos em Maingueneau</i>	46
CAPÍTULO 2 - OS SUJEITOS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ECOAR DOS DADOS.....	51
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	57
2.3 O ECOAR DOS DADOS.....	62
2.3.1 <i>Caminhando na chuva: desisto ou continuo?</i>	64
2.3.2 <i>Gotinhas d'água formam o pingo:</i>	66
2.3.3 <i>Quem eles dizem que é o professor nessa tempestade?</i>	69
2.3.4 <i>Da terra da garoa ao lugar da tempestade:</i>	74
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	78
3.1 “AS MINHAS OPÇÕES NA ÉPOCA ERAM LETRAS OU DIREITO”.....	
3.2 “ME OLHEM COMO EU OLHAVA A MINHA MELHOR PROFESSORA”.....	
3.3 “QUE IMAGEM EU TENHO DE MIM E DA MINHA PROFISSÃO?”.....	83
3.4 (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: “ME SINTO NAS MÃOS DO GOVERNO”.....	94
3.5 QUE IMAGEM EU TENHO DA LÍNGUA: “SIMPLESMENTE NÃO TEM ESPAÇO”.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104

REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS.....	117
APÊNDICE B – ENTREVISTAS.....	118
APÊNDICE C – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA.....	119

INTRODUÇÃO

[...] É a nossa prática que evidencia como cada um se sente e se afirma professor. Esse processo identitário é um lugar de memórias, sítio de vivências povoado de lembranças pessoais, de forças vivas, de retratos de educadores que, como já tive oportunidade de dizer, em outro momento, “não são rostos. São lugares privilegiados de entendimento. São horizontes de tradições, culturas e linguagens. São experiências intensas de solidariedade que vieram de leituras insistentes, de leituras regulares, da conversa entre amigos”.

Clarice Nunes

O texto que aqui se apresenta traz, assim como na epígrafe acima, esse calor de entender como funciona a construção dos processos identitários, em especial a construção identitária do professor de Língua Portuguesa. É pela insistência das palavras neste meu discurso, bem como, pela repetição dos meus gestos diariamente que me apodero de cada um deles como se fossem apenas meus. Mas, no fundo, tenho certeza de que vieram da minha relação com o outro, de minhas experiências sociais, momentos por vezes esquecidos, porém tatuados na memória.

A partir dessa convicção é que este trabalho tem em seu interior a concepção de linguagem que surge da ideia de entendê-la como processo de interação e não como produto. Isso implica em uma série de questões concernentes aos estudos linguísticos. Como toda ciência, a ciência da linguagem nasce com o desejo de compreender profundamente seu objeto de pesquisa.

O que se conhece hoje sobre linguística, por meio de pesquisas, permite afirmar que existem conceitos variados de língua e linguagem. E, ainda, que há vertentes bem diferentes no interior desses tipos de estudo, mas há semelhanças entre os pesquisadores em entender que existe uma estrutura da língua, e mais, que esta é o objeto de estudo. Porém, é imprescindível ter em mente, que é somente no meio social que a linguagem faz sentido, que ela pode ser vivida.

Por isso, concebemos a língua/linguagem como o lugar da interação social que trabalha no processo de constituição do sujeito. Orientamo-nos por essa noção de língua, mas também levamos em consideração que as conexões estabelecidas no diálogo interligam subjetividades e estabelecem as relações de sentido, conforme o momento da sua produção.

Assim, levamos em conta que os sentidos não estão postos definitivamente, mas constituem-se de forma heterogênea nos discursos que são construídos no meio social.

Embora já tenhamos vários estudos na área da linguagem na perspectiva sociointeracionista, ainda existem trabalhos que veem a língua enquanto estrutura fechada em si mesma. São trabalhos também importantes para mostrar, cada vez mais, os mecanismos internos que integram a língua, vista como sistema concreto e que rege o idioma.

Por outro lado, cresce o número de literaturas que se preocupam em desenvolver estudo da língua(gem) envolvendo os sujeitos em suas práticas discursivas cotidianas. Parto da visão de linguagem como algo que depende do outro para existir em mim, ou seja, esse outro do discurso tem fundamental importância na constituição dos sentidos de todo e qualquer enunciado produzido nas mais diversas situações enunciativas.

Com essas concepções alicerçadas, o texto que ora apresento surgiu do anseio de entender o processo de constituição da identidade do sujeito. Sujeito esse constituído de linguagem por meio da linguagem, e é por meio desta que o homem estabelece relações, atribui significados a si, ao outro e ao meio em que se insere. Logo, o sujeito é constituído na e pela linguagem através da interação com o outro.

A língua, então, deixa de ser vista como sistema abstrato para ser vista aqui como um sistema que demarca o social, o histórico e o ideológico. Assim, o sujeito, ao enunciar, exprime modos de viver em uma realidade social e histórica, demonstrando que ocupa determinadas posições nas relações sociais, visto que esse sujeito não é empírico, mas que é cindido pelos discursos no decorrer de sua historicidade. Comecei a refletir sobre a constituição da minha identidade enquanto sujeito/professora e essas reflexões me levaram a definir como objeto de investigação a formação da identidade do sujeito/professor de Língua Portuguesa.

Assim, o estudo parte do pressuposto de que a identidade do professor está em constante constituição, ou seja, não está pronta e acabada. Mas, se constrói historicamente, e que este ocupa as posições sujeito que as práticas discursivas constroem para ele. Investigo neste trabalho alguns aspectos, a saber, a concepção e a satisfação do sujeito acerca da sua profissão, os quais envolvem o professor de Língua Portuguesa em especial, no que se refere às formações discursivas e ideológicas ao longo de sua carreira, mas tendo em mente que isso não ocorre de forma cronológica.

Diante dessa realidade, deparei-me com inquietações que busco por meio da pesquisa compreender. Venho com a motivação de compreender a inter-relação de vozes cindidas por várias práticas discursivas na constituição da identidade do sujeito/professor de Língua

Portuguesa. Isso significa dizer que o discurso dos sujeitos da pesquisa é constituído por vozes conflitantes e contraditórias, sustentadas por diferentes filiações discursivas. Ao tomar a palavra para discorrer sobre a sua posição, os sujeitos tecem, no fio linear do discurso, uma aparente unidade.

Compreender o discurso é passar da funcionalidade da língua e tentar delinear outros significados que não só aqueles do seu enunciador. O discurso não é fruto de um sujeito que pensa sozinho e sabe o que quer sem ser influenciado pelo outro. Assim, o discurso determina o que o sujeito deve falar, é ele quem estipula as modalidades enunciativas. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso.

Na verdade, mais do que olhar para o lado de dentro da escola, da formação dos professores, procuro ver como são os conflitos econômicos, políticos, ideológicos e culturais que esses sujeitos atravessam e cujas repercussões vão para além das instituições educativas e de formação, incidindo com particular acuidade no nível individual. Ocupo-me com as vozes e significados que dão sentido às palavras desse sujeito/professor.

O trabalho tem como sujeitos de pesquisa professores no início da carreira, mas com, pelo menos, sete anos de docência, pois, sabe-se que iniciar-se na carreira docente não é algo simples e fácil, mesmo após quatro períodos de estágio e de desenvolver atividades de regência e intervenção. Também, pode ser que o professor, no início de suas atividades docentes, encontre uma distância significativa entre os seus ideais e a real situação vivenciada por ele.

Acreditamos que esse início é o momento importante na constituição de uma identidade de como “ser professor”. Entretanto, alguns questionamentos surgem, como por exemplo, o próprio ato de espelhar-se em um antigo professor tido como o ideal, a opção por uma e não outra conduta, o modo de negociar e de avaliar. Estas são formas conscientes de se apropriar do discurso do outro? Será que há uma busca constante de respostas para as inseguranças e conflitos? E depois? Será que com o passar do tempo o professor se torna mais seguro, sem dúvidas, dono do seu próprio modo de ser? Ou será que ainda apresenta incertezas, vontade de mudar? Como ele se vê, ou melhor, qual é a imagem que ele tem de si, do início da carreira ao presente? Terá ele a motivação de conhecer melhor a imagem dele como professor e a imagem do seu interlocutor como aluno? Será que com o passar dos anos de docência, o contato com o outro a todo instante provoca-lhe novos modos de ser e de entender o mundo?

Se considerarmos que estamos constantemente em processo de formação, podemos pensar que sim, que o professor está em constante desenvolvimento, mesmo que tenha décadas de experiências, nunca fica pronto e acabado, visto que é um ser incompleto por essência. Assim também acontece com a identidade. Ela permanece em construção e reconstrução, tanto que em determinados momentos o sujeito sente-se até perdido, sem saber como proceder.

Diversos autores apontam para a necessidade de pesquisar o tema da identidade, como por exemplo, Dos Anjos (2007), Gama (2008), Barbosa (2007) e demais, a saber, Hall (2003a). Para este, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’”. Partindo dessa afirmação e amparada pelos estudos de Hall (2003a, 2001, 2003b, 2003c), Signorini (2009), Coracini (2003), Guimarães (2006, 2010), Silva (2003), dentre outros, abordo essa temática. O conceito de identidade aqui está relacionado à formação do professor de Português. Nesse caso, as considerações teóricas realizadas estão ancoradas também nas ideias de Perrenoud (2001), Tardif (2002), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), Brzezinski (2002), dentre diversos estudiosos na área em foco que serão apresentados posteriormente. Utilizo ainda concepções de Maingueneau (2004, 2008) sobre conceito de *ethos*.

Comprovada a importância dos estudos nessa área, esta pesquisa se justifica pela necessidade, mais ampla, de se entender, enquanto processo contínuo, a formação do professor, haja vista ele ocupar diversas posições de sujeito. Com isso a sua identidade como sujeito/professor está em constante mudança, e é influenciado por todas essas maneiras de ver o mundo que o perpassa. Creio que não há instância melhor que o discurso – lugar em que o indivíduo, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, ao se filiar a certa memória discursiva – para nos permitir investigar os aspectos relevantes dessa formação.

O objetivo geral desta pesquisa é, pois, o de interpretar e analisar a inter-relação das vozes cindidas por diversas formações discursivas e ideológicas do sujeito ao longo de sua história, na construção da identidade do sujeito/professor de Língua Portuguesa. Como objetivos específicos, estipulamos descrever uma regularidade do discurso e apreender os sentidos que dali derivam, com vistas a compreender a concepção que o sujeito/professor de Língua Portuguesa tem de si e de seu trabalho docente ao longo de sua carreira. Nesse sentido, busco entrever os movimentos de identificação do professor com diferentes formações discursivas.

Partindo desses objetivos, o estudo foi realizado com oito professores da educação básica, sendo quatro deles do Ensino Fundamental II e quatro do Ensino Médio, todos de

escolas públicas de Jataí/GO. Assim, foram oito colaboradores, quatro de uma escola e quatro de outra, todos habilitados em Letras Português.

Analiso como *corpus*, os depoimentos desses sujeitos, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas e de questionários aplicados, que versam, basicamente, sobre: a) os motivos que os levaram a escolher esse curso; b) qual avaliação ele faz de seu trabalho docente; c) qual imagem ele tem da língua; d) como se dá a constituição da identidade do professor.

A compreensão é a de que também nesse processo de formação funciona o gesto de interpretação do sujeito que, afetado pela historicidade e pela ideologia, recupera, no interdiscurso, alguns enunciados e não outros para incorporar ao seu discurso. Para o desenvolvimento do trabalho proposto, considero as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as imagens que o sujeito/professor tem de si mesmo e do objeto de trabalho dele, que é a língua, e como esses aspectos influenciam na constituição da identidade do sujeito/professor de Língua Portuguesa?
- b) De que lugar esse sujeito/professor de Língua Portuguesa se posiciona para falar e qual é a imagem que ele tem do lugar em que ele se inscreve como docente durante o trabalho?

É interessante marcar que estou ciente de que a atuação docente não é capaz de gerar consensos sem conflitos. Acredito, sim, que o ensino, como atividade linguisticamente mediada, pode dar possibilidade aos sujeitos para que afirmem suas identidades, ampliem seus horizontes, construam suas compreensões sobre o mundo e organizem suas ações por meio do diálogo e da geração de um consenso local, flexível e temporal.

Nesse sentido, proponho investigar o discurso dos professores por meio dos usos da linguagem, situando-os sócio-historicamente, considerando-os como eventos linguísticos produzidos por um sujeito social e heterogêneo, cuja identidade é construída nas práticas sócio-discursivas e perpassada por valores políticos, ideológicos e éticos que circulam, explícita ou implicitamente, na sociedade. Há uma preocupação centrada em problematizar e compreender – não necessariamente solucionar questões relacionadas aos usos da linguagem, tampouco à construção de verdades, até porque as compreendo como transitórias.

Como toda prática de pesquisa científica exige do pesquisador escolhas metodológicas este trabalho não foi diferente, pois são essas escolhas viabilizam a concretização dos objetivos esperados. Assim, acredito ser necessário apresentá-las, para delinear o movimento que se concretizou durante o processo de produção. Observando a especificidade do objeto de estudo, opto pela abordagem qualitativa, e levo em conta as

posturas teóricas de Denzin e Lincoln (2006), porque creio que essa abordagem torna possível desvelar a identidade, considerando a complexidade que a constitui.

Lüdke e André (1986) afirmam que uma das características da pesquisa qualitativa é a busca por retratar e interpretar o ambiente natural dos sujeitos pesquisados. Assim, esse tipo de pesquisa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda eventos em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou tentando interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Além disso, é importante mencionar que a pesquisa qualitativa favorece os estudos do campo da Análise de Discurso, visto que ambas procuram analisar e interpretar o mundo social por meio do contexto natural, construído pelos sujeitos em suas relações interpessoais. Para tanto, a interpretação qualitativa dos dados é aprofundada na tentativa de decifrar seus significados. Desse modo, o analista do discurso procura, por meio dessas relações que o indivíduo constrói e reconstrói significados, interpretar os sentidos que dali derivam.

O trabalho caracteriza-se dentro do paradigma descritivo-interpretativo, mais especificamente um estudo de caso. Esse tipo de investigação oferece inúmeras possibilidades para estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, por isso no campo da pesquisa em educação o uso deste método é crescente, segundo Serrano (1998).

Ainda de acordo com Serrano (1998, p. 32), interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”. Analisar os elementos desse contexto, relacionando-os entre si, visto que será considerado em seu discurso, não o seu conteúdo enquanto sistema, mas a posição que o sujeito ocupa ao assumir a voz, que ecoa de diversas práticas discursivas na construção e/ou reconstrução da identidade do sujeito-professor.

É importante mencionar que a pesquisa foi conduzida com muita seriedade e ética para resguardar a integridade dos participantes, bem como da pesquisadora. Para tanto, este trabalho foi orientado pelo comitê de ética dentro das normas e orientações necessárias a uma pesquisa científica. A privacidade e a identidade dos envolvidos foram protegidas. (BELL, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006; CELANI, 2005).

Uma pergunta que me surgiu no momento da pesquisa é como posso refletir, isto é, que meios podem ser usados para desenvolver a análise de dados em um estudo de caso. Telles (2002) apresenta como uma das possibilidades a triangulação, que é o uso de diferentes tipos de instrumentos para a coleta do *corpus*, a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos e instrumentos de registro de dados, e ainda com informantes

dísparos. Utilizo como instrumento de coleta de dados: questionários¹, com perguntas abertas e fechadas, entrevistas² semiestruturadas e gravação em áudio. Esses instrumentos foram selecionados com vistas a melhor responder às perguntas de pesquisa.

Entre as técnicas de coleta de informações, disponíveis em metodologia qualitativa, a entrevista é uma das mais utilizadas. Lüdke e André (1986, p. 34) consideram que a técnica de entrevista desempenha um papel importante na atividade científica e especificamente na pesquisa em educação. Sendo a entrevista uma conversa entre o entrevistado e o entrevistador, ela tem o objetivo de captar determinada informação do entrevistado de uma forma direta e imediata, “praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34). A técnica de entrevista possibilita, também, ter acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto.

Mas, tudo isso foi feito com muita cautela para não constranger e nem ferir a integridade do entrevistado. Para a realização das entrevistas, procuro obedecer aos seguintes procedimentos: a) contato com os entrevistados, a fim de solicitar a participação deles na pesquisa; b) agendamento (data e horário) das entrevistas; c) explicação do(s) objetivo(s) da entrevista, como também da pesquisa; d) entrega de um roteiro básico de perguntas³ ao entrevistado para que ele pudesse conhecer, antecipadamente, (entreguei o roteiro e procedi a entrevista logo em seguida) o assunto sobre o qual seria entrevistado; e) conversa informal sobre o assunto, objetivando deixar o entrevistado mais à vontade para a entrevista; f) realização da entrevista com a gravação em áudio.

Optamos pela entrevista semiestruturada, porque, segundo Lüdke e André (1986), dá ao pesquisador certo controle sobre as perguntas, por se desenrola a partir de uma estrutura básica, previamente estabelecida, mas na qual o entrevistador não precisa necessariamente ficar preso, ou seja, é possível fazer adaptações no decorrer no trabalho, se for o caso.

Assim, durante a gravação, mesmo tendo um roteiro a seguir, acrescentei outras perguntas aos entrevistados. Outra preocupação foi em relação à sequência das perguntas, pois não me ative a uma ordem rígida, pelo fato de, ao longo das exposições dos entrevistados, irem surgindo outros dados ou fatos apresentados por eles, considerados relevantes para a compreensão e/ou esclarecimento das questões da pesquisa, como por exemplo, as configurações acerca da desmotivação profissional tão mencionada pelos voluntários, afetando o bom andamento das atividades cotidianas.

¹ Apêndice A.

² Apêndice B.

³ Apêndice C.

Os questionários permitem acessar, de forma direta, informações sobre um determinado tema. Entretanto, não devem ser a única forma para coleta de dados, a não ser que se trate de pesquisa de levantamento de dados. Afinal, embora se apresentem como instrumental de fácil aplicação e de maiores possibilidades de devolutiva, os questionários também possuem desvantagens, pois uma vez que não exigem a presença constante do pesquisador e que o próprio pesquisado pode responder sozinho, isso exige do pesquisado o compromisso, a vontade de responder ao questionário, o que nem sempre acontece, visto que alguns não o devolvem. Na pesquisa em questão, todos os voluntários entregaram o questionário.

Quanto à forma, os questionários apresentam perguntas abertas ou fechadas. (BELL, 2008, p. 120). Perguntas abertas propiciam mais liberdade para o entrevistador se expressar e as fechadas servem para a obtenção de dados mais específicos. Nesta pesquisa, o questionário, aplicado a todos os professores que aceitaram participar do trabalho, constou de seis perguntas fechadas e nove abertas, com a finalidade de obter informações como: dados pessoais, formação e experiência profissional. Assim, permitimos aos sujeitos discorrer desde questões mais pessoais a questões relativas ao seu objeto de estudo, propriamente dito, a língua.

Segundo Ketele e Rogiers (1995), o objetivo de todo documento selecionado é confirmar ou confrontar as informações, comportamentos e os discursos obtidos por outros instrumentos, como, no estudo em questão, a entrevista e o questionário. O material coletado na forma de gravações em áudio foi transcrito e, juntamente com todos os outros registros feitos, integra o banco de dados para análise deste estudo. A ideia de coletar por meio do áudio surgiu devido à rapidez das palavras e organização das ideias no ato da fala, e, ainda, por ser um momento de diálogo entre pesquisadora e pesquisado, uma vez que a pesquisadora não precisaria desviar a atenção dos colaboradores para possíveis anotações.

A junção de vários instrumentos de coleta pareceu importante, porque há resultados mais satisfatórios por meio do áudio que somente questionários ou entrevistas. Igualmente, a utilização somente do áudio poderia trazer interferência de ruídos extras e prejudicar a interpretação e análise dos dados. De tal modo, foi importante a junção desses elementos de coleta.

O pesquisador, na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006, p. 18), é denominado um *bricoleur*. Para os autores, o *bricoleur* interpretativo produz uma bricolagem, que é um conjunto de representações que reúne peças, as quais por sua vez se encaixam nas especificidades de cada situação complexa. Assim, como um *bricoleur*, o pesquisador

qualitativo aplica diferentes estratégias, métodos ou matérias empíricos. Essas opções de práticas interpretativas não são essencialmente definidas previamente, dependem do contexto particular de cada situação.

É importante que o investigador tenha uma postura autocrítica, o que, por sua vez, sugere ter em mente que não é possível ser neutro e distanciado do conhecimento ou das evidências que estão sendo construídas ao longo do trabalho. Por esse motivo, considero de suma importância assumir uma postura autocrítica e sensata nos contextos em que os dados foram gerados, visto que é uma empreitada um tanto difícil. Logo, não é fácil e muito menos simples tentar interpretar parte desse mundo social, essa pequena parte que faz referência ao todo, que também contamina e é contaminada pelo mundo, pelo todo, sem cair no subjetivismo.

É com esse pensamento e por meio desses recursos e dessas perspectivas que trilhei nesta investigação, sem perder de vista a certeza de que somos constituídos no e pelo discurso, e conseqüentemente, somos afetados pela nossa história, pela ideologia e por desejos inconscientes que se manifestam independentemente de nosso querer. E a união de todos esses fatores constitui nossa identidade.

Para a escolha do grupo de professores voluntários foram atribuídos alguns critérios como: a) os profissionais deveriam ter no mínimo sete anos de docência, pelo fato de estarem no início da carreira, porém já com experiência em sala de aula, b) que estivessem ministrando aulas de Língua Portuguesa, c) no nível Fundamental II ou Ensino Médio, d) em escola pública e) e que fossem habilitados em Letras Português.

A coleta de dados ocorreu em três etapas. Na primeira delas, foi realizado um levantamento dos colégios públicos da cidade de Jataí. Para isso, procurei em conversa informal à aproximadamente vinte moradores aleatórios de diferentes regiões da cidade, quais colégios públicos eram considerados de referência no nível fundamental e médio naquela cidade. O segundo momento foi a visita aos colégios mais citados pelos moradores em busca de colaboradores que se prontificassem a contribuir com o trabalho e ainda que se adequassem às exigências desta pesquisa. Por fim, após os esclarecimentos necessários quanto aos objetivos da pesquisa e ao aceite dos professores em participarem dela, procedi à aplicação de um questionário, cujas perguntas visavam a uma primeira aproximação com a questão da identidade do professor.

Depois de tudo acordado com os voluntários, ou seja, dia e horário combinado, voltei às instituições para fazer a entrevista. Esse último momento se deu no primeiro semestre de 2012, mais especificamente no mês de junho.

Os moradores citaram três colégios como referência. Porém, desses três selecionei os dois mais mencionados para realizar a pesquisa, visto que eles ficam relativamente próximos um do outro o que me proporcionava maior facilidade de acesso, devido a Jataí ser uma cidade de grande porte e eu não ter muito conhecimento sobre ela. Os únicos critérios por mim estabelecidos foram que as escolas deveriam ser da rede pública e precisariam ofertar ensino fundamental II do 6º ao 9º ano, bem como e/ou Ensino Médio.

A escolha em pesquisar escola pública se deu pelo fato de ser um espaço privilegiado para estudos em formação de professores, principalmente no que se refere à constituição da identidade do professor, pois as mudanças e adaptações, para atender as exigências e imposições governamentais para o ensino básico no país são uma constante nesse contexto educacional. Isso, de certa forma, pode explicar as queixas e preocupações expressas por muitos educadores em relação às dificuldades encontradas nesses processos de mudança.

Por conseguinte, o texto que ora apresento está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo abordo os referenciais teóricos que embasam minhas afirmações. Início pela abordagem do conceito de identidade para teóricos renomados nesse campo de pesquisa, os quais foram citados anteriormente. Trago alguns estudos que versam sobre esse tema, para depois, definir o conceito que norteia este trabalho. Depois, falo sobre alguns conceitos básicos para o estudo, como sujeito, discurso, condições de produção, memória discursiva entre outros.

No segundo capítulo, destinei o início à apresentação dos sujeitos pesquisados, bem como do processo de formação de professores, e mais um tópico que denominei de ecoar dos dados, que pode ser entendido como uma prévia do que eu senti ao observar os dados durante a coleta dos mesmos.

Posteriormente, no terceiro capítulo, com os dados já coletados acerca dos questionários e com as entrevistas transcritas, respondo a cada uma das perguntas que norteiam a pesquisa. Analiso, depois, por meio dos interdiscursos que emergem no discurso dos sujeitos, a construção da identidade dentro desse contexto de formação de professores. No interior do capítulo, as divisões têm como objetivo direcionar a análise, mostrando os diferentes elementos que fundam o processo de constituição da identidade dos sujeitos pesquisados.

Por fim, as considerações finais, sobre o processo contínuo da construção identitária do professor de Língua Portuguesa no contexto analisado, tratando das possíveis contribuições deste estudo para a Linguística Aplicada e para a área de formação de

professores. Passemos desse modo, ao primeiro capítulo, que trata da fundamentação teórica da dissertação.

CAPÍTULO 1 - A MULTIPLICIDADE NA CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S)

Apresento, neste capítulo, as referências teóricas que norteiam minha pesquisa e que contribuem para a reflexão sobre o processo de constituição da identidade dos professores, bem como colaboram para análise, interpretação e compreensão dos dados coletados, os quais serão analisados na terceira parte deste trabalho.

Dois são os conceitos chaves que balizam as discussões que aqui se fazem presente: identidade e formação de professores. Ao falar de identidade, tenho como suporte teórico os estudos de Hall (2003a, 2003b, 2003c), Signorini (2009), Coracini (2003), Guimarães (2006, 2010), Silva (2003), entre outros que serão apresentados ao longo do texto. Para formação de professores, apoio-me nas discussões de Perrenoud (2001), Tardif (2002), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), Brzezinski (2002), dentre diversos estudiosos na área em foco que apresento no decorrer das discussões e análises.

A questão da formação de professor nem sempre tem recebido a atenção devida, ou seja, não é uma atividade valorizada, embora, de acordo com Pimenta (2005), a formação de professor seja uma questão emergencial colocada na pauta das discussões no cenário da educação brasileira. Na minha concepção, a formação docente, principalmente neste mundo pós-moderno, deve ter como uma de suas principais características, a capacidade de conduzir o docente para uma reflexão sobre a concepção de professor que norteia o fazer pedagógico de si mesmo, ainda refletir como o objeto de trabalho desse profissional, a linguagem, é compreendido por ele. E mais, levar em consideração o modo pelo qual os professores pesquisados imaginam como os seus interlocutores, neste caso os alunos, veem a imagem desses professores em sala de aula.

Para olhar bem de perto essas questões, neste trabalho, abordo alguns conceitos, aprofundados separadamente no decorrer deste capítulo. Inicialmente, é importante dizer que o sujeito se submete à língua, imerso em sua experiência de mundo e de certo modo determinado a dar sentido e a significar-se no ambiente em que vive por meio do eu e do outro. Isso acontece pela interação que se dá em um momento histórico e social situado e marcado pela ideologia. Assim, atravessamos e somos atravessados pelas perspectivas do outro através da linguagem.

Adoto, para a pesquisa em questão, a concepção de língua baseada na Análise de Discurso de linha francesa, que vai além da ideia de língua como sistema autônomo, especialmente quando Pêcheux (1990) questiona a total autonomia da língua, afirmando que a

mesma é um sistema relativamente autônomo, constitutivamente marcado pela história e pela ideologia. Por esse motivo, torna-se imprescindível observar as condições de produção, em que os discursos se realizam. Para tanto, é necessário entender as condições sócio-históricas dos professores aqui envolvidos no estudo pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações histórico-ideológicas em que se produz o dizer, o sentido.

A língua é entendida assim como opaca e não-transparente. Os sentidos não podem ser vistos como estáticos, mas que emergem das posições ideológicas dos sujeitos do discurso. Investigar, portanto, o processo de formação da identidade dos professores é admitir que essa identidade não é fixa e permanente, mas sim fluida e baseia-se na relação entre já-ditos, entre sujeitos interpelados pela ideologia e pela história em situações díspares.

As condições de formação dos professores se dão de modo múltiplo, vasto, heterogêneo e ao mesmo tempo dinâmico. Assim, a memória também é uma instância importante para a pesquisa em questão, visto que o fazer pedagógico desses sujeitos é permeado por diversas memórias discursivas, que apresentam um universo de escolhas e caminhos, com diferentes olhares e perspectivas.

Desse modo, o sujeito da pesquisa se constitui no próprio discurso e é atravessado pela linguagem e pela história, sob a forma do imaginário. Eni Orlandi explicita que o sujeito “é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito a” (ORLANDI, 2003, p. 49). É nessa constituição cindida que o conceito de identidade torna-se um termo fundamental para esta pesquisa e também para estudos em Linguística Aplicada. Portanto, no próximo tópico, apresento discussões sobre o conceito de identidade, elencando algumas pesquisas anteriores a esta que também abordam a temática em estudo.

1.1 O CONCEITO DE IDENTIDADE

Abordar a temática da identidade não é tarefa fácil, visto que é um termo um tanto complexo. De acordo com Hall (2003a), o período histórico pós-moderno que diz respeito ao tempo atual, a contemporaneidade, que data de meados do século XX aos primeiros anos do século XXI, é marcado por velozes e profundas transformações nas estruturas centrais da sociedade. Para ele, hoje em dia este conceito está se efetivando em uma variedade de áreas disciplinares, que “criticam a idéia de identidade como integral, originária e unificada” (HALL, 2003b, p. 103)

Para falar sobre o conceito de identidade, Bauman (1998) afirma que os cargos, as posições ou carreiras, já não se mostram mais inteiramente seguros na atualidade. O planejamento de um futuro profissional torna-se cada vez mais ameaçado pela meta do progresso tecnológico, alcançado no presente por meio do “emagrecimento” da força de trabalho, isto é, com base no fechamento de divisões de trabalho e reduções de funcionários, ainda mais quando aparece uma mão de obra submissa e menos dispendiosa.

É preciso entender ainda, de acordo com o autor, que a identidade é uma construção de relações, espaço, tempo e contexto. Ela se faz, desfaz e se refaz a partir de negociações necessárias nas relações de poder presentes na convivência. A identidade, de acordo com Bauman (2005, p. 13), é uma construção líquida, fluida, porosa, que deveria ser considerada um processo contínuo de redefinir-se, inventar e reinventar-se. Assim, é um processo tão instável que exige dos sujeitos flexibilidade e velocidade para se adaptarem às mudanças constantes.

Hall (2003a) explica ainda que as identidades passam por um grande colapso, devido as modificações sociais que veem ocorrendo desde o século XX. Para ele, o sujeito sofreu um deslocamento no que diz respeito a si mesmo e também ao seu lugar sociocultural, processo esse conhecido como “crise de identidade”. Segundo o autor, o sujeito se sente abalado quanto à ideia que tem de si próprio como um ser integrado, completo, de identidade fixa.

Esse desconforto afeta principalmente o campo educacional, uma vez que o perfil identitário desses profissionais atravessa constantes desafios que, na maioria das vezes, os desestabilizam não só na prática em sala de aula, mas também na vida particular. A identidade assim é construída em um movimento da história, que está em constante transformação. Ela constitui-se ainda através dos discursos, das práticas sociais, das posições que o sujeito representa. O sujeito não tem uma só identidade, mas diversas posições de ser e estar como sujeito, ou seja, diferentes movimentos, ou posições de identificação (HALL, 2003a).

Percebo, na atualidade, um discurso que tende a proliferar na denúncia de novos entraves à educação, em função das alterações extremas que o lugar do ensino estaria ocupando hoje na vida das pessoas. Essas alterações possivelmente se referem ao declínio do domínio simbólico do professor na a sala de aula, que não pode mais se posicionar como representante do saber, com seu devido valor de qualificação, ou então, devido a uma redefinição de lugares sociais do professor e do aluno. Isso porque há outras instâncias responsáveis pela transmissão da cultura e do conhecimento que não mais apenas a escola.

Todos esses desafios colocam a competência profissional do professor em uma situação de instabilidade e desconforto, isto é, em dúvida, o que afeta diretamente a auto-

imagem, a auto-estima, e, por conseguinte, reflete nas relações interpessoais e deixa esse sujeito cada vez menos confiante na sua posição de professor, dificultando assim a construção de um perfil mais favorável ao exercício de uma prática educativa mais autônoma.

Tardif (2002) explica que, de maneira geral, por mais que os professores tenham uma posição estratégica na sociedade, eles são socialmente desvalorizados entre os diferentes grupos que atuam de algum modo no campo dos saberes – pesquisadores, acadêmicos, editores e outros. Por várias vezes, aparece uma distância social e institucional que desapropria o professor dos saberes produzidos, controlados e legitimados por outros. Isso causa consequências identitárias, porque, de certa forma, os professores são considerados como não leitores porque alegam que não há tempo para outras atividades além das leituras diárias de planejar, avaliar entre outros. E, além disso, são tidos como responsáveis pelo insucesso da educação.

A partir disso, vê-se que o tema identidade é interessante e envolvente. O conceito de identidade tem sido muito discutido ao longo do tempo e, portanto, abriga diversas versões de cunho psicológico, filosófico, antropológico e sociológico. O cerne da discussão, que aqui segue parte de referenciais teóricos, vislumbra a reflexão dos conceitos que perpassam pela construção da identidade e de suas funções sociais.

Vários estudiosos também se inquietaram com questões de identidade como Almeida (2007), que, na área de psicologia, traz discussão sobre as diferentes identidades das mulheres que conciliam papéis de mães e trabalhadoras. O zelo pela educação dos filhos foi uma atribuição do sentido de maternidade comum a todas as mulheres que foram entrevistadas, as quais também revelaram as contradições dos papéis de mãe e trabalhadora, que integram suas identidades.

Dos Anjos (2007) pesquisou a crise de identidade dos profissionais da educação em Portugal e revelou que esse problema tem origem em diversos aspectos, como as reformas educacionais, as novas exigências sociais e tecnológicas que acumularam outras funções ao professor e que antes eram assumidas pela família. Além disso, aliam-se a essa crise fatores como os baixos salários e as difíceis condições de trabalho. Tudo isso conduziu esse profissional a uma profunda crise identitária, com sentimentos de impotência e de profunda resistência a novas modificações educacionais.

Gama (2008) analisou a contribuição de grupos colaborativos na constituição de identidade de professores iniciantes de matemática. Foram pesquisados três professores em grupos distintos e os resultados evidenciam que cada docente desenvolveu no grupo posturas e aprendizagens a partir do olhar “para si” como trajetória e “para o outro” a partir de modelos

e experiências “do outro” sobre seu trabalho docente em diferentes contextos. Por fim, dos diferentes olhares e das diversas experiências com práticas colaborativas, emergiram identidades múltiplas que evidenciam diversos modos de ser e estar professor/a na escola.

Ainda discorrendo sobre as pesquisas no âmbito da identidade, Osório (2008) apresenta estudos sobre o cotidiano da escola e aborda a preocupação em entender como se dá a construção da identidade docente, e também como se efetivam as práticas pedagógicas. Para a autora, ao levantar as informações em um contexto real, percebeu, por meio das interlocuções e das interações, que se estabeleceram entre os participantes, a importância e a influência que exercem tanto os aspectos sociais e individuais simultaneamente na constituição identitária dos envolvidos no processo.

Levisky (2002) aborda as relações existentes entre os processos de identificação educacional, à luz da psicanálise, na construção da subjetividade da criança e do adolescente, na sociedade contemporânea. O autor descreve a interação entre as relações educacionais, afetivas, sociais, econômicas e constitucionais no desenvolvimento psicológico humano que estabelece a construção da identidade do sujeito.

Centro esta investigação em um sujeito sociológico, que constrói identidade ao interagir com a sociedade, e em um sujeito pós-moderno, que não tem identidade fixa, essencial, permanente, pois ela é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2003a, p. 13).

De tal modo, as identidades sociais são fragmentadas ao passo que não podem ser homogêneas e determinadas levando-se em consideração apenas um de seus aspectos. “Uma pessoa pobre não é só pobre, mas também homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, preta ou branca, jovem ou velha [...]”. (MOITA LOPES, 1998, p. 310).

Ainda segundo Moita Lopes (2002, p. 32), a construção de identidade social está intimamente relacionada à maneira como os indivíduos “se comportam discursivamente” em contextos sociais diversos. Nessa perspectiva, o discurso e a identidade são construídos e reconstruídos socialmente e têm um caráter dialógico. Ele explica que “é a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso que, em última análise, molda o que dizemos e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós” (MOITA LOPES, 2002, p. 32). Por fim, o autor completa que as identidades são fluidas e fragmentadas, (re) construindo-se na língua e na interação social.

Devo pontuar que esta pesquisa apresenta uma ênfase na constituição da identidade formada por significados relacionados aos processos de identificação (HALL, 2003a). Nesta

perspectiva, as identidades não são fixas e permanentes. Ao empregar o termo identidade, este é entendido como instâncias dinâmicas e dialógicas do desenvolvimento do eu, isto é, no sentido de identificações:

a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1992). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2003a, p. 13).

Assim, a identidade não é tratada conforme o conceito tradicional que a vê como uma totalidade homogênea e estável, mas sim como um processo, ou seja, em “permanente estado de fluxo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93). Daí, surge à necessidade de “compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação” (CORACINI, 2003, p. 9), dados na processualidade das condições em que é produzido o discurso, visto que a identidade é produto cultural, portanto “criada” pelo sujeito.

Também recorro a Silva (2003, p. 96), ao definir a construção da identidade, pois, de certa forma corrobora com a linhagem dos autores já mencionados neste trabalho sobre esse tema. E nas palavras do próprio autor:

Identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Portanto, é importante mencionar que, de acordo com o exposto pelo autor, o processo de construção de identidade está diretamente atrelado à memória e à história, as quais estão em constante processo de interação e construção. Ou seja, a identidade não se constrói de forma tranquila e isolada, mas nas relações estabelecidas socialmente. É uma identidade que nasce e se transforma constantemente, pois é o resultado das suas interações cotidianas que determinam o modo de ver o mundo, de senti-lo em um dado momento histórico.

Assim, a formação pessoal e profissional, as experiências afetivas e culturais que permeiam o contexto de vida do professor são fatores que relacionam entre si e afetam diretamente no modo de ser desse sujeito professor e com certeza no processo constitutivo de

identidade. Logo, as discussões que envolvem a constituição da identidade, principalmente em relação a professores, que é foco da pesquisa, não se esgotam.

Brzezinski (2002, p. 118) traz contribuições importantes sobre identidade na área da educação, ao afirmar que “a identidade deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influência e grupos destinada à configuração da existência humana. As práticas sociais, entre elas a educativa, são eminentemente construções sociopolíticas e históricas”. Pode-se concluir que se há uma identidade estabelecida fora desse contexto contraditório, incerto e descontínuo, trata-se de uma identidade fictícia, sem a presença do outro.

O sujeito, desse modo, sempre está localizado no tempo e no espaço, por meio das práticas sociais. Com isso, o sujeito professor, ao interagir no ambiente de trabalho, representa-se como tal por meio do fazer pedagógico, das ações com os alunos e com o corpo escolar de forma geral. A atitude de professor prevalece sobre as demais, porém esse sujeito traz consigo outros modos de ser que não somente o de professor, mas outras identidades que estão acopladas ao ser professor.

A atuação do professor nesse sentido é marcada pelo modo como ele próprio concebe como profissional e ainda pela maneira como ele imagina que outros o veem. Por isso, para a compreensão mais ampla da identidade dele como profissional é necessário colocar em pauta também o modo como a profissão docente é vista socialmente em relação às demais. Assim sendo, a ideia de identidade do professor é atravessada pelos significados pessoais e sociais que a profissão lhes confere e pelo sentido que cada um atribui às atividades docentes.

Sem dúvida esse processo constitutivo de identidade se dá de modo ambíguo e bastante contraditório, porque surge de práticas sociais discursivas pertencentes a este ou àquele grupo de pessoas que trazem experiências diferentes que significam o mundo e se significam de maneiras díspares. Diante desses aspectos, evidencia-se o quanto o fazer do professor sofre influência das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, dentro do contexto escolar, em relação às obrigações, às tarefas e às exigências a serem cumpridas. Tudo isso acarreta uma sensação de impotência e frustração devido ao desgaste físico e psicológico aos quais os professores são diariamente expostos.

Busco também entender, nesta pesquisa, por meio das vozes que emergem sobre eles próprios e, sobretudo, o discurso destes professores a respeito do fazer pedagógico, o sentido que lhe atribuem, observando o processo de construção identitária. Atento ainda à maneira como se identificam por meio das representações que emergem no conjunto de dizeres, ou o interdiscurso desses sujeitos.

Dessa forma, deixo claro que minha concepção de professor e de aluno, o qual é o interlocutor dos professores pesquisados, é a de que são atravessados por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, sendo assim somente possível flagrar momentos de identificação (CORACINI, 2003). É a partir desses momentos, nos quais surgem as representações constituídas no interdiscurso desses sujeitos, que posso confirmar a dinamicidade, as constantes mudanças que acontecem por meio da identificação deles, pois a identidade aqui não é entendida como estável.

De acordo com Rajagopalan (2003), o sujeito possui inúmeras matrizes identificatórias, e é portador de várias identificações, algumas das quais procuro apreender no discurso dos professores pesquisados. As diferentes vozes que se manifestam no discurso desses indivíduos deixam entrever a variedade de lugares em que o mesmo sujeito se posiciona para falar. A convivência desses sentidos outros não é pacífica, mas instável e contraditória. Logo, o sujeito é inacabado e atravessado pelas práticas cotidianas.

Coracini (2003, p. 14) diz que as múltiplas vozes que são caracterizadas “pela dispersão, pela heterogeneidade, inteiramente vinculada ao momento histórico-social e ideológico, atravessam, de forma conflituosa e dissonante, a constituição identitária” do sujeito. Compreendo, tal como a autora, que “a identidade é ilusória e só existe como construção imaginária”.

Para tanto, a identidade não é uma espécie de cobertura, algo que se possa ver a olho nu, mas é uma construção do sujeito por meio da convivência com outros indivíduos em lugares diferentes, com realidades e experiências distintas. Acredito, portanto, ser de suma importância pesquisar o processo de formação identitária dos professores, visto que a realidade da educação na contemporaneidade requer uma ação diferente em relação a outros tempos. Além do mais, o docente tem que lidar com novas expectativas em relação ao ensino, expectativas essas que diferem daquelas de quando muitos deles começaram a exercer a profissão. Em sequência, apresento alguns conceitos-chave que regem esse trabalho.

1.2 DE QUE LUGAR SE FALA

Nos tópicos que se seguem busco me posicionar de acordo com alguns conceitos e autores que serão fundamentais para a pesquisa em questão. Assim, o fio principal deste trabalho é a Linguística, mas como existem, no interior dessa ciência, muitas linhas de pesquisa que se sustentam em embasamentos teóricos quase sempre paralelos, é preciso esclarecer que área da Linguagem estamos trilhando.

Como já foi mencionado, no primeiro momento, meu olhar não se volta especificamente para as questões estruturais da língua como, por exemplo, sílabas, palavras, fonemas, ou mesmo frases e textos restritos a seu próprio funcionamento, mas volto-me para o discurso. Isso significa aceitar que não se pode aprisionar o sentido, mas que tento vê-lo pelos caminhos percorridos, porque, não se pode chegar à origem fundadora do dizer, mas sim ao processo em andamento.

1.2.1 *Sujeito*

A língua é tomada como uma atividade social, isto é, inserida no contexto histórico, que considera a sociedade em que essa língua se insere, mas, leva em conta a relação entre os envolvidos e destes com a situação comunicativa. As trocas entre o “eu” e o “outro” inicia-se quando a palavra é dirigida a um interlocutor real distinto, conforme o grupo social a que pertence, aos laços sociais e a outras circunstâncias a que se está exposto.

A concepção de língua se relaciona ao conceito de sujeito. Segundo Koch (2004), a concepção de sujeito varia de acordo com a concepção de língua que se adote. Como exemplo, ao tratar a língua como expressão de pensamento, teremos a configuração de um sujeito individual, consciente. Uma característica fundamental desse sujeito é que ele se apresenta como o “dono do seu dizer”. Desse modo, tudo o que diz é entendido como fruto exclusivo dele mesmo. De maneira similar, o discurso desse sujeito é tido como único, ou seja, produto excepcionalmente dele.

Entretanto, conforme mencionado no item anterior, a ideia de língua aqui é a de lugar de interação social, visto que há um caráter ativo do sujeito, tornando-o capaz de interagir socialmente com o “outro”, ao mesmo tempo que (re)produz discursos presentes na sociedade. Portanto, o sujeito se constitui na interação com o “outro”. Essa concepção coloca em xeque a concepção de um sujeito totalmente consciente, fonte única do seu dizer. Por isso, o discurso é constituído com e pelos sujeitos, num movimento de identidade e alteridade.

Entendo o sujeito, neste trabalho, como um sujeito que tem a linguagem como parte estruturante, isto é, um ser transversal, interpelado pela linguagem, pela ideologia e pela história. Orlandi (1995) explica que o sujeito não é uno, mas é dividido desde a sua composição. Nesse sentido, para que o indivíduo se constitua enquanto sujeito ele deve estar sujeito à língua e à história, e ainda, afetado por ambas.

O sujeito então não é empírico, mas é cindido pelos discursos históricos, ideológicos e sociais. Ao materializar os discursos, o sujeito funda-se na ilusão do sujeito de ser a fonte do

que diz, quando, na verdade, ele retoma sentidos pré-existentes. Isso quer dizer que toda informação nova que o enunciador produz não se origina sozinha naquele momento sócio-histórico, porque o enunciador traz consigo dizeres outros, que foram acoplados a sua cadeia de práticas sociais, isto é, já estão inscritos em sua historicidade por meio da interação com outros falantes. Daí a significância em compreender o sujeito na produção dos seus dizeres sempre associados ao contexto social.

Há ainda o sujeito ideológico. Esse referido “sujeito” é interpelado pela ideologia. Isso se deu a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD), de linha francesa, que surgiu, na década de 60 do século passado, por meio das figuras de Jean Dubois e de Michel Pêcheux. O primeiro, um linguista, lexicólogo, envolvido com as questões linguísticas da época. Já o segundo, um filósofo, voltado, em especial, para os embates do marxismo e da psicanálise.

De acordo com Mussalim e Bentes (2003, p. 11), apesar de esses autores terem pesquisas de cunho distintas, comungavam das manifestações das classes sociais, ou seja, atuavam em um espaço comum: o do marxismo e o da política. De modo bem sucinto, pode-se dizer que a AD se filiou a três áreas distintas do conhecimento, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, apesar de a todo instante deslocar, ou seja, questionar tais saberes.

Orlandi (2003), em relação à noção de sujeito nas teorias linguísticas, ressalta que a AD apreende o sujeito na sua dispersão, diversidade, ou seja, ao reconhecer no sujeito uma contradição que lhe é inerente, dada sua incompletude, procura romper com a circularidade dessa estrutura dual. Neste modo de relação, o sujeito é mais a complementação do outro, e o centro da relação está no espaço discursivo criado entre o eu e o tu.

De acordo com Pêcheux (1997), a noção de sujeito se afasta da ideia de um indivíduo logocêntrico, consciente, centrado, com total controle de si (e dos outros). A concepção essencialista, que vê o sujeito como se fosse sempre idêntico a si mesmo e consciente de tudo, por vezes, é hegemônica dentro dos estudos da linguagem e, por que não dizer, dentro da própria ciência da linguagem.

Pêcheux, contrariamente, trabalha na perspectiva de um sujeito descentrado, que não é o senhor de suas próprias vontades. Assim, o centro da relação não está nem no eu nem no tu, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na interação um com o outro. Para o autor, o sujeito é interpelado ideologicamente. Logo, é a interpelação ideológica que permite a identificação do sujeito, e ela tem efeito retroativo na medida em que faz com que todo o sujeito seja “sempre já sujeito”.

Em relação a sujeito, Brandão (2010) comenta que o indivíduo é interpelado em sujeito livre para se submeter livremente à ordem do Sujeito, esse que é visto (com S maiúsculo), tudo para que ele aceite livre o seu assujeitamento. No entanto, trago para a discussão as concepções de Orlandi (1988), ao ressaltar que há uma contradição no interior desse sujeito, visto que ele não é nem totalmente livre, nem totalmente submetido, mas se constitui em um espaço de tensão.

Portanto, ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia, ele ocupa, na formação discursiva que o determina, com sua história particular, um lugar que é essencialmente seu. Assim sendo, a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux (1997) chama forma-sujeito.

A forma-sujeito é, por conseguinte, o sujeito que passa pela interpelação ideológica, ou seja, o sujeito afetado pela ideologia. Dessa maneira, se pode perceber que não há sujeito do discurso, mas diferentes posições de sujeito. Também não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeitos, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas.

Como afirma Pêcheux, os sentidos são derivados da posição discursiva que o sujeito ocupa, ou seja, a cada movimento de inscrição em um lugar sócio e historicamente definido, um dizer. Nessa linha de pensamento, a mesma posição pode ser ocupada por diferentes indivíduos, mas um mesmo indivíduo não esgota a posição sujeito, isto é, não se apropria de apenas um lugar, sendo que tudo se dá nas e pelas relações sociais, pelas mediações na linguagem no campo das relações intersubjetivas.

Como é possível verificar, a constituição do sujeito se dá na forma de um conflito, pois o sujeito é composto de certeza e incertezas e tem inúmeras conexões e interconexões como a interação de vozes com diferentes perspectivas ideológicas em distintas posições sociais em uma estrutura desigual e contraditória da sociedade. Ao olhar o outro, o sujeito pode ver-se a si mesmo e ver o outro e a situação em que ambos vivem como algo em constante desenvolvimento, ou seja, a totalidade é provisória, a partir daí os sujeitos vão se constituindo em incompletude.

O eu sempre será visto pelo outro de um lugar que não o do próprio eu. Também, o eu vai se constituindo diferente de si mesmo, sendo como um outro para o outro, e para si mesmo. Assim, o outro tem, relativamente ao eu, um excedente de visão (GERALDI, 2003, p. 43-44), isto é, uma experiência de si que o próprio eu não tem, mas que pode ter a respeito dele.

Portanto, para fins deste estudo, interessa tratar do modo como o sujeito se desdobra como efeito de sentido em suas práticas sociais, que por vezes são desiguais, contraditórias e sobredeterminadas e que permeiam sua condição de sujeito interpelando-o, e, ao mesmo tempo, como enunciador, tornando-se sujeito à/de sua palavra.

Assim, lançar o olhar sobre o processo de construção da identidade desse sujeito professor de Língua Portuguesa nos/pelos enunciados coletados impõe uma instabilidade da subjetivação como existência plena e prévia aos sentidos. Com isso remete-se à ideia de discursividade engendrada pela AD. Em seguida, falo sobre a concepção de discurso que orienta este trabalho.

1.2.2 *Discurso*

Sobre discurso é necessário primeiramente entendê-lo aqui de maneira distinta ao modo popular de que discursar é apenas politizar, fazer discursos e campanhas políticas. No campo teórico-metodológico do trabalho em questão, o discurso nomeia outro fenômeno, mais complexo e exterior à língua, embora esta seja sua unidade de análise, como já dito, pois o discurso manifesta-se materialmente por meio da língua: “Com isso, dizemos que o discurso implica em uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística” (FERNANDES, 2005, p. 20).

Na sua origem, o termo significa curso, percurso, correr por movimento, ou nas palavras de Orlandi (2005, p. 15), “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Isso indica que a posição frente aos conceitos fixos, imutáveis, deve ser diferenciada. A língua não é algo pronto, à disposição dos falantes. Portanto, o discurso não pode ser encarado como mera mensagem, um simples esquema onde há emissor, receptor, código, referente e mensagem.

O discurso é muito mais que tudo isso. Não é individual, ou seja, não é um fim em si mesmo, não é pensado como um bloco uniforme, mas como um espaço marcado pela heterogeneidade de vozes vindas de outros discursos, levando-se sempre em consideração as condições de produção que o concebem, que demarcam o seu funcionamento e a sua utilização por sujeitos no interior de determinadas condições sócio-históricas e ideológicas.

Maingueneau (2004) ressalta que o conceito de discurso é muito utilizado por ser o sinal de uma modificação no modo de conceber a linguagem. Em grande parte, essa mudança resulta da influência de diversas correntes das ciências humanas reunidas frequentemente sob

o tema da pragmática. Para além de uma doutrina, a pragmática constitui, com efeito, um jeito de apreender a comunicação verbal.

Ao fazer uso do termo discurso, para o autor, é a esse modo de apreensão que se remete de maneira implícita. O discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para uma cena enunciativa. Mas ele pode se desviar em seu curso, retomar sua direção inicial, mudar de direção, isto é vai depender das condições de produção.

Desse modo, para Maingueneau (2004), a noção de discurso não pode se restringir ao verbal nem ao ato de fala. Para ele, uma abordagem discursiva deve contemplar o uso da língua como um posicionamento do sujeito e os laços entre as palavras e as coisas, ou ainda, entre a língua e a realidade. Para o autor, o discurso não é transparente nem existe como uma realidade autônoma é apenas uma dimensão da realidade.

Maingueneau (2004) ainda articula que o discurso não é um espelho, mas é uma encruzilhada, e é dominado por um interdiscurso. Portanto, quando falamos, pensamos ser fonte do que dizemos, mas na verdade, nunca fomos e nem conseguiremos ir à fonte do que dizemos, porque esse dizer sempre está entrelaçado por outras falas. Na verdade, não somos, estamos sempre representando algo, estamos atuando de acordo com determinados lugares sociais.

O discurso deve ser visto como um modo de ação, como uma prática que altera o mundo e altera os outros indivíduos no mundo. O discurso é entendido, segundo Pêcheux (1997, p. 82), como um *efeito de sentido entre interlocutores*, isto é, entre A e B, que são lugares determinados na estrutura de uma formação social. Lugares esses representados por uma série de formações imaginárias: a imagem que o falante tem de si e a que tem do seu ouvinte.

Logo, o discurso é muito mais que do que transmissão de mensagem/informação. Ele é caracterizado como uma palavra em movimento, fruto das relações de linguagem entre sujeitos e os sentidos inseridos em dadas condições de produção, o contexto sócio-histórico e ideológico, aliado ao contexto imediato (o aqui e o agora do dizer).

E, no que tange à definição de discurso como sendo o efeito de sentido entre interlocutores, é válido ressaltar o porquê da terminologia “efeito”, pois não se tem o mesmo sentido, ou melhor, um único sentido, fixo, imutável em todas as ocasiões. Mas, sim o contrário, há a possibilidade de várias realizações de efeito de sentido.

Desse modo, é importante entender que o indivíduo ocupa diversas posições sociais e com isso a sua identidade está em constante mudança, e é influenciado por todas essas

posições. Creio ser ideal o discurso – lugar em que o indivíduo, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, ao se filiar a certa memória discursiva – para permitir-me investigar os aspectos relevantes a essa formação.

Em consonância com Pêcheux (1997), as projeções que o sujeito realiza no/pelo discurso engendram todo um jogo imaginário, segundo o qual um mecanismo da antecipação poderá ser mobilizado. Desse modo, por exemplo, leva-se em conta a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que o locutor faz dele, ou ainda a imagem que o locutor e o interlocutor fazem do referente e, assim, sucessivamente, haja vista o discurso se realizar na interação entre sujeitos singulares, sujeitos com experiências de mundo próprias e, por esse motivo, objetivam o mundo exterior e interior à sua maneira, por mais que compartilhem conhecimentos e verdades.

Assim como o discurso é construído pelos seus participantes, também são as identidades, que é o nosso interesse de pesquisa. Elas se dão pelas práticas sociais, com a relação entre o eu e o outro. É através do discurso que as pessoas constroem suas identidades sociais e se posicionam no mundo (HALL, 2003a). Portanto, se as identidades surgem de uma prática discursiva, além de perceber e considerar as identidades sociais diversas dos participantes dessa prática, também tento contribuir na construção e reconstrução das identidades sociais desses participantes, assim como das minhas, porque o diálogo entre mim e eles é concreto e se estabelece por diferentes experiências. Posteriormente apresento a definição de condições de produção.

1.2.3 *Condições de produção*

Em sentido estrito, as condições de produção são as circunstâncias da enunciação, o momento da fala, o aqui e o agora; em sentido mais amplo, incluem o contexto sócio-histórico-ideológico. Ou seja, estão presentes o sujeito e a situação. “Quem fala? A quem fala? Para dizer o quê? Onde e quando? E de que maneira?”. Também posso dizer que comporta não apenas o contexto imediato, mas o contexto geral, amplo.

As condições de produção compreendem uma relação com o sujeito e a situação que considera os efeitos de sentidos, os elementos que derivam da forma de pensar de nossa sociedade, a história, e a produção dos acontecimentos que significam segundo um imaginário que afeta os sujeitos em suas posições políticas (ORLANDI, 1999). Esses lugares designam as imagens que os interlocutores fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Entendo, de acordo com a autora em questão, que a produção de um discurso não acontece no vazio, devo levar em conta a situação e as condições de produção. São condições que Bronckart (1999) define como contexto de produção, que, para ele, pode exercer influência fundamental na forma como o texto é organizado. Lembro que texto aqui pode ser tanto oral quanto escrito. Segundo o autor, essas condições estão reunidas em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao mundo subjetivo.

No que se refere ao contexto físico, estão presentes quatro parâmetros, assim assinalados pelo autor: o lugar de produção: é o lugar físico onde o texto é produzido; o momento de produção: tempo em que o texto é produzido; o emissor: a pessoa que produz o texto, seja na modalidade oral ou escrita; o receptor: a pessoa que pode receber concretamente o texto (BRONCKART, 1999). No segundo plano, estão o mundo social (normas, valores, regras) e o mundo subjetivo (imagem que o agente-sujeito expõe de si). Ou ainda, a situação, como dito anteriormente.

Como é possível perceber, as condições de produção têm os seus fatores condicionados às relações de sentido de um discurso sobre outros em contínuo processo, em que o mecanismo de antecipação irá regular a argumentação, com base no lugar de onde o sujeito se constitui.

Pêcheux (1990) vê nos sujeitos do discurso a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social. As relações entre esses lugares se fazem existir pelas formações imaginárias que designam o lugar que cada sujeito atribui a si mesmo e ao outro, e a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro mesmo que de modo não estratégico.

Essas relações são denominadas representações imaginárias, ou “jogo de imagens”. Para Pêcheux (1997, p. 83), é a forma como o sujeito se vê a partir do lugar que ele ocupa, “quem sou eu para lhe falar assim?”, que imagem ele tem da sua posição sujeito. E ainda, a imagem que ele tem de seu interlocutor: “quem é ele para que eu lhe fale assim?”, e por fim, constrói uma imagem da maneira como seu interlocutor o vê: “quem é ele para que fale assim?” e o modo como ele se relaciona com todas essas formações discursivas existentes, o interdiscurso (memória discursiva).

A memória aparece, assim, vinculada ao contexto mais amplo, sob a forma de interdiscurso, aquilo que se falou antes, em algum lugar, de algum modo e para alguém, e que passa a ser pré-construído, algo anterior ao aqui e agora da enunciação, que não deixa de ser um dizer importante sobre o qual os outros dizeres serão mobilizados, construídos, mesmo que não se saiba como e quando este primeiro aconteceu.

Assim é que se pode dizer que o “interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 1999, p. 31). Esses dizeres, traduzindo-se sob a forma de pré-construído, são efeitos de sentido que atingem os sujeitos apesar de sua vontade, isto é, independe se sabem se querem ou não. Logo, não representam uma realidade física, do mesmo modo que os sujeitos não são vistos como “seres” conscientes que pensam seu lugar na sociedade.

Para tanto, os interdiscursos são representações imagéticas construídas durante a interação discursiva, que por sua vez, são mutáveis, ou seja, apontam para o que pode e deve ser dito, que é determinado por uma formação ideológica (doravante FI) dada, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio-histórica dada. Nesse sentido, essas imagens não existem previamente, elas se constituem simultaneamente ao discurso, escapa ao controle e às vontades do sujeito falante. Contudo, é de suma importância levar em consideração o papel decisivo do contexto como campo de luta aos sujeitos que do discurso fazem uso.

1.2.4 *Memória Discursiva*

A memória discursiva concerne ao que se inscreve na constituição do sujeito e, assim, sustenta o indizível desse sujeito, pois onde se produz memória produz-se linguagem: uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo. Dessa forma o discurso se materializa através das palavras e o sentido dessas palavras é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas, isto é, dentro das formações discursivas.

Desse modo, o sentido, enquanto efeito, nunca é o sentido de uma palavra/enunciado, mas nasce de uma relação em que uma determinada formulação está ligada a outras formulações anteriores. Ou melhor, à memória discursiva. Ao dizer alguém que a profissão de professor está desvalorizada esse dizer somente tem sentido por estar mergulhado em relações anteriores complexas, suscitando e reiterando memórias discursivas, ao invés de ver o conteúdo como pronto e acabado, visto que os sentidos não se deram simplesmente pela instantaneidade do enunciado. Para Possenti (2001, p. 46), a AD não pode aceitar que o efeito de sentido seja um efeito que se produza no instante mesmo da enunciação, com base numa certa relação entre significantes.

Portanto, a ideia de memória está associada ao interdiscurso, a um já dito, e se refere a uma memória social coletiva e não a fatos individuais relacionados a lembranças do passado. Definir memória discursiva associada a interdiscurso é entender, por exemplo, como

um fazer discursivo possibilita que as palavras dos sujeitos façam sentido, o que implica dizer, que são discursos já proferidos e já esquecidos.

Memória discursiva, para Orlandi (2001, p. 31), é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Daí que o sujeito não é o dono do seu dizer, o sujeito se prende no esquecimento, independente de sua vontade. Logo, o dizer desse sujeito perpassa e mantém relação com uma formação discursiva, a qual se liga a uma memória, isto é, a “um conjunto de representações de acontecimentos (eventos, principalmente, mas também enunciados, em sua materialidade mesma, ou seja, de enunciados enquanto eventos)” (POSSENTI, 2008, p. 23).

Assim sendo, a memória discursiva é algo que funciona antes, em outro lugar e independentemente do sujeito, mas cuja mobilização ocorre todas as vezes que o sentido é produzido. Ao falar ou ver uma foto de natal, tem-se o efeito que tem porque mobiliza no interdiscurso (a memória discursiva) essa ida à memória como necessária para a produção do sentido, mas quando se fala no dispositivo ideológico da interpretação, ou seja, no dia-a-dia da linguagem, esquecemos que precisamos da memória discursiva para fazer sentido. Em outras palavras: é preciso que já haja sentido para haver sentido.

Para Pêcheux (1999), todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outra. O autor afirma que:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) (PÊCHEUX, 1997, p. 91).

Para tanto, os sentidos vão se construindo no embate com outros sentidos. Segundo Pêcheux, os enunciados produzidos em outro momento da história podem ser atualizados no novo discurso ou rejeitados mais tarde em novos contextos discursivos. Com a memória discursiva, os enunciados pré-construídos podem ser operados na formação discursiva de cada sujeito que ao produzir novos discursos estabelece relações com tudo o que já foi dito, com o interdiscurso, com sua memória discursiva.

Portanto, independe se o falante tome ou não consciência desse movimento discursivo, isso flui naturalmente. A memória discursiva, também enfatizada por Pêcheux como interdiscurso, de outro modo, é um saber que possibilita que as palavras façam sentido.

Esse saber corresponde a algo falado anteriormente, em outro lugar, a algo “já dito”, entretanto ainda continua alinhavando os discursos esses.

Por conseguinte, posso dizer que toda palavra é sempre parte de um discurso articulado com outros discursos, e este, assim, é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza. Existe uma relação de dominância derivada diretamente das condições de produção que fixa o lugar do sujeito no discurso. Em seguida, apresento as concepções acerca do interdiscurso.

1.2.5 *Interdiscurso*

O interdiscurso funciona como base de fornecimento e sustentação dos sentidos que parecem brotar do sujeito. É ele que disponibiliza (ou interdita ou projeta para possíveis formulações) sentidos para o sujeito que se julga uno e fonte do que enuncia. Assim, não poderia haver a possibilidade de apreensão de um sentido unívoco e primeiro. O que temos é um jogo complexo de efeitos semânticos que se dá entre os sujeitos sem que eles percebam conscientemente.

Vale ressaltar que a ideia de sujeito aqui discutida, dessa forma, é contrária à noção do sujeito da razão, ou seja, o que existe porque pensa. Postula-se, aqui, uma concepção de sujeito que não controla seu dizer e pretende se mostrar como o que é dito ganha sentido, uma vez que não é nele que esses sentidos se sustentam.

Implica dizer que o sujeito é descentrado de sua posição de controle, uma vez que os discursos são gerados por meio do confronto, da interação, que se estabelecem entre si. Recorro ao conceito de interdiscurso, que, de acordo com Orlandi (2005, p. 89), “o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido”. Assim, o enunciável (o dizível) na posição de professor está ancorado num já-dito e, como tal, ocorre num espaço de exterioridade em relação à língua e ao sujeito.

Conforme o conceito de interdiscurso acima, os discursos sempre estão relacionados a discursos anteriores e afetam também discursos futuros. Entendo desse modo, que o interdiscurso permite aos sujeitos retomarem temas, sentidos já produzidos, e os utilizarem em outras situações e contextos. Porém, nem sempre o sujeito toma esses discursos outros propositalmente.

Nesse caso, é necessário entender que o interdiscurso tem aspecto de lembrança, mas também de apagamento, de esquecimento. Inicia-se numa teia de sentidos que sustenta o dizer, fica esquecida ou apagada no interdiscurso – “memória afetada pelo esquecimento”

(ORLANDI 2005) – sem que o sujeito tenha acesso a ela; uma ausência necessária para que se dê espaço ao que está presente como proveniente do próprio sujeito. Essa ação se opera num desconhecimento (referente aos processos que determinam e constituem o próprio sujeito) que se funda num reconhecimento dele mesmo enquanto sujeito e também dos outros indivíduos em sujeito.

Segundo Pêcheux (1998), o sujeito se caracteriza por dois esquecimentos ou duas ilusões que consistem em discriminá-los – Esquecimento 1 e Esquecimento 2 – formulados em *Semântica e Discurso*, para relacioná-los com o sentido do óbvio. Esses esquecimentos são ilusões constitutivas do sujeito e do discurso, consistem em se pensar que é capaz de fazer escolhas, intenções e dizeres e que ele, o sujeito, é único e determinante do que é dito para o estabelecimento de sentido.

O esquecimento 1 se refere à ilusão de o sujeito ser o dono de seu dizer. Contempla a ação plena da ideologia, ou seja, acontece o apagamento do sujeito de que ele não é a origem do que diz, isto é, não tem total domínio sobre aquilo que fala. O sujeito interpelado é marcado por condições exteriores à linguagem, condições estas que independem da vontade e/ou da intenção do sujeito físico. Percebe-se a relação da noção de sujeito com a exterioridade. Assim, esquece-se o traço que vincula historicamente o sujeito à sua enunciação, mas tem-se a ilusão que se comanda o próprio discurso. Esse esquecimento é da ordem do inconsciente e da ideologia.

Quanto ao esquecimento 2, este se dá ao nível do pré-consciente, ao nível enunciativo, que tem a ver com a formulação. Ou seja, o sujeito tem a impressão que pode selecionar, rejeitar, escolher. Uma vez que ele imagina ter o controle do sentido daquilo que diz, pensa que o seu discurso é transparente, e crê imaginariamente que sabe a fonte do sentido. O sujeito esquece-se que o dizer sempre poderia ser outro e não este. Para tanto, ele apaga de modo inconsciente alguns dizeres e privilegia outros; ao fazer isso o sujeito pensa que o que diz tem apenas um significado.

Esses esquecimentos 1 e 2, ou ilusões subjetivas, provocam, no/para o sujeito, a ilusão do controle do sentido e do que diz. Tais postulados foram desenvolvidos para defender a ideia da incompletude da língua, já que o sentido do que se diz escapa ao enunciador, irrepresentável, em sua dupla determinação, pelo inconsciente e pelo interdiscurso (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17).

O efeito de unicidade é criado pelo apagamento durante a formulação do dizer, como se não se pudesse dizer outra coisa e de outra maneira. Esse efeito cria, para o sujeito, a ilusão

de uma relação unívoca entre os sentidos, que parecem ser do mundo, e o dizer, como se as palavras traduzissem os sentidos que repousam nas coisas.

Assim, as relações se dão de modo discursivo. E dentro da perspectiva discursiva, segundo Pêcheux (1999), o discurso constitui o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento. Desse modo, o discurso vai se tornando memória (Memória Discursiva como dito anteriormente), partindo do mesmo (já-ditos), embora esteja sempre sofrendo deslocamentos.

Dessa maneira, o sujeito se inscreve nesse contexto social que já está em andamento, isto é, pressupõe a entrada em algo que já está em processo. Por isso, quando o indivíduo chega ao mundo, os sentidos já estão em circulação, por incrível que pareça; já há um simbólico construído e determinando as práticas sociais. Ao nascer, a pessoa é inserida nesse mundo de linguagem de forma a ocupar um espaço que já se antepõe ao que se precede. No simbólico se instauram lugares para o sujeito, e é nesse espaço complexo e dinâmico de relações de poder que se constroem posições a serem ocupadas pelo sujeito.

Daí há o processo de subjetivação que acontece justamente na proporção em que esse sujeito sai de seu lugar na esfera social e assume uma posição no discurso, entrando, dessa maneira, na ordem do simbólico: a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este se submete à língua significando e significando-se pelo simbólico na história (ORLANDI, 1999).

Por conseguinte, o sujeito se constitui em sujeito por se estabelecer na linguagem, isto é por se configurar como representação que acontece sempre por sujeito constituir-se na e pela relação com o discurso do Outro. É a proposta do sujeito lacaniano que interessa a Pêcheux. Esse fato se justifica por ser um sujeito identificado em função de sua estruturação e pela relação constante que este mantém com o inconsciente, portanto com a linguagem.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, o sujeito não é concebido a partir de sua existência empírica; tampouco ele é um expoente transcendental em relação ao campo de acontecimentos e determinações que constituem sua subjetividade. As concepções que esse trabalho segue, sem dúvida, distanciam-se da noção idealista de sujeito como um ser empírico, imanente. Mas, considera que o sujeito ocupa uma posição no espaço social e, como tal, produz um discurso determinado por um lugar e um tempo histórico, que situa-se em relação aos discursos do outro.

Como foi visto, até aqui a noção de sujeito está sempre relacionada ao conceito de discurso. Para este trabalho, usei o termo discurso em concordância com Pêcheux (1997, p. 56-57):

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo o efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórico que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma infelicidade no sentido performativo do termo, isto é, no caso, por um erro de pessoa; isto é, sobre o outro, objeto de identificação [...].

Assim não significa que o termo “discurso” se restringe a uma unidade homogênea de significação, visto que a dispersão dos sentidos nos discursos dos professores pesquisados consiste em mostrar discursos outros, por vezes repetidos, apagados. Logo, o discurso deve ser tratado sempre em relação a uma instância enunciativa, considerando as dimensões de constituição de determinado discurso, buscando um campo de visibilidade, na tentativa de ter a “unidade” de sentido que dali se forma.

Na perspectiva pêcheutiana, discurso não é simplesmente uma mensagem que parte de alguém interessado em comunicá-la com fidelidade a outro que igualmente deverá recebê-la intacta no sentido pretendido pelo seu autor. Antes, é o efeito de sentido, como já foi dito neste trabalho, que causa no outro, ao acionar-lhe zonas do inconsciente, constituindo-se talvez em uma nova demanda para atender ao desejo fundante desse sujeito, desejo que é permanente e reiteradamente insatisfeito.

Em vista do que foi dito, os sentidos serão produzidos sempre em relação à inscrição do sujeito, quando este ocupa um ou outro dado lugar na esfera social, e sempre em referência com as formações sociais e ideológicas que os sentidos se originam. Desse modo sujeito, aqui, é interpelado ideologicamente pelas posições por ele assumidas socialmente. E ao termo discurso será atribuído o valor, o sentido em relação a uma posição ideológica, como por exemplo, as filiações teóricas assumidas para realizar a pesquisa.

Com isso, cada vez que o sujeito enunciar, essa enunciação pode ter múltiplos sentidos. Essa heterogeneidade de significação é que caracteriza especificamente a enunciação e as posições sociais são determinantes nesse processo. Ao falar, o sujeito não fala sozinho, pois há uma multiplicidade de vozes no interior de cada discurso, denominado por Pêcheux de interdiscurso, como mencionado.

E é por meio da enunciação que percebemos o entremeio das vozes que compõem o discurso de um dado sujeito. Logo, reafirmo que o sujeito tratado aqui é o sujeito entendido via Análise do discurso que deixa de ser centro e origem do seu discurso para ser uma construção múltipla, vários discursos construídos sócio-historicamente.

O processo discursivo de que resulta esse sujeito e aquele outro que, ao longo da vida, irá ilusoriamente produzir como “seus”, o caracterizará como um sujeito que vai se “deslocando através de suas posições, na sua história pessoal, em diferentes estados do processo discursivo”, no que a AD define como historicidade do discurso. Não há, então, sentido literal na fala desse sujeito. Há, sim, a palavra de um sujeito que é descentrado e efeito de linguagem. Ora, se o sujeito é descentrado e efeito de linguagem, ele é proveniente do Outro (BRANDÃO, 1995, p. 56).

Por conseguinte, ao invés da palavra desse indivíduo ser entendida como possuidora de um significado imanente, significado esse capaz de se manifestar em qualquer circunstância discursiva, a palavra desse sujeito surge impregnada de vários outros sentidos que a ela se aderem e que nela subjazem como coberturas discursivas reatualizadas continuamente pelo interdiscurso.

1.2.6 *Ideologia, formação discursiva e formação ideológica*

Em palavras simples ideologia pode ser entendida como o conjunto de ideias de uma época, como as concepções acerca de determinado assunto, ou ainda como o senso comum. A partir dessa compreensão, posso dizer que não temos uma ideologia, mas várias, as quais vão surgindo de acordo com as ações em que se é exposto. Portanto, dentro do grupo de convívio, por meio das relações sociais específicas, é que surgem as ideologias que podem ou não ser dominantes.

No mesmo grupo social podem surgir ideologias diferentes. Falo de ideologia como valores, princípios, algo que lhe atrai. Para exemplificar, pense que em uma mesma família as pessoas idosas têm ideologias mais conservadoras, Com base em princípios morais e éticos, acerca de determinado assunto, membros dessa família podem considerar errado, por exemplo, vender a virgindade, ao passo que outros integrantes do mesmo grupo familiar podem ter ideologias um tanto mais inovadoras, liberais, ou ainda flexíveis, ao aceitarem a ideia de vender a virgindade como algo normal e certo.

Assim sendo, dentro de um grupo, que goza dos mesmos princípios, pode haver divergência em relação à ideologia, isto é, no interior do grupo dos que concordam com a venda da virgindade pode aparecer algum membro que tenha valores diferentes dos demais. Com isso, dentro da mesma ideologia pode haver opiniões distintas, ou também, formações ideológicas conflitantes, o que não significa dizer que esse membro rompeu com a ideologia

do grupo. Porém, se a divergência de ideias chegar a um limite irreversível, ocorre a ruptura, e incide o surgimento de uma nova ideologia.

É necessário mencionar que, para a AD, a ideologia pensada através da linguagem não é considerada apenas uma visão de mundo, nem o ocultamento da realidade. De acordo com Orlandi (2005), Pêcheux considera a ideologia como estrutura-funcionamento, que tem como característica dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo evidências que colocam o homem numa relação imaginária com suas condições materiais de existência, ou seja, naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico com o simbólico. Portanto, mostra que a história, a linguagem e o sujeito não são transparentes, mas estão imbricados.

Para tanto, o homem necessita da linguagem para se constituir sujeito, e como tal faz uso da língua em forma de discurso. Todo discurso insere-se em um momento histórico e é exatamente esta inserção a constituição da subjetividade do sujeito. Conforme Orlandi (2001, p. 99), sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia.

Ainda de acordo com a autora, “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2001, p. 43), por isso, só é possível fazer uma análise profunda sobre determinado *corpus* se se analisar as formações discursivas e ideológicas que perpassaram o sujeito ao produzir o seu discurso. Cleudemar Fernandes (2005, p. 51) define como constituintes do discurso “a dispersão de acontecimentos outros, historicamente marcados, que se transformam e modificam-se”.

Através das formações ideológicas em que este sujeito está inserido é que o ser humano é colocado numa posição sujeito determinada, a partir da qual ele só pode dizer aquilo que diz, porque ocupa determinada posição na esfera social. O sujeito atribui desse modo imagens do destinatário, do referente e de si. Tudo isso ocorre fora do controle desse sujeito.

Essas imagens condicionam o processo de elaboração discursiva, as quais remetem a mecanismos de funcionamento da linguagem: relações de sentido, relação de força e antecipação condicionados pelas formações imaginárias (PÊCHEUX, 1990). A relação de sentido, diz respeito ao fato de que não há discurso original, que todo discurso surge de outro dizer, de dizeres prévios e sinalizam para outros dizeres que ainda não foram ditos.

No que se relaciona ao mecanismo de antecipação, o sujeito se posiciona no lugar do destinatário, na tentativa de prever o efeito de suas palavras no outro. Essa antecipação

sempre é atravessada por já-ditos – constituintes das formações imaginárias. Os sujeitos discursivos têm a ilusão de saber a fonte do que diz e de ter domínio do dizer (esquecimento 1 e 2). Portanto, o locutor pode regular seu discurso conforme os efeitos que deseja causar no interlocutor (ORLANDI, 2005). O locutor pode mudar de postura de acordo com o interlocutor, ou pode assumir sua postura na tentativa de agregar aquele interlocutor a si.

Segundo a mesma autora, na relação de forças, o sentido das palavras é regulado de acordo com o lugar social ocupado pelo sujeito-falante. Com isso, a posição social ocupada pelo sujeito-falante é inseparável do seu dizer. Certos dizeres dominam outros dizeres, segundo a representação que se faz do lugar social ocupado por aquele que enuncia – variação de dominância das palavras (PÊCHEUX, 1990).

Posições essas que não são constituídas de lugares empíricos, por sujeitos que determinam os dizeres, mas são representações que o sujeito faz de si, do seu interlocutor e do referente. Contudo, ao enunciar, o sujeito mobiliza estratégias discursivas que remete a formações imaginárias, de modo que a representação que o sujeito faz do seu interlocutor direciona a produção de seu discurso (ORLANDI, 2005).

Direcionando aos sujeitos da pesquisa em questão, a interação entre professor e aluno se faz segundo o que o locutor (A) imagina quem seja o interlocutor (B); o interlocutor (B) imagina quem seja o interlocutor (A) e o que ambos, locutor (A) e interlocutor (B) imaginam o que seja o objeto de interação, o referente (R) (PÊCHEUX, 1997). Logo, todo discurso proferido pelo sujeito (A) pressupõe a existência de um destinatário (B), que se encontra em um determinado lugar na estrutura de uma formação social, conforme Indursky (1997).

Ao professor fica destinada a posição (A), enquanto aquele que ministra a disciplina (R) Língua Portuguesa, ao aluno (B), enquanto aquele que é aprendiz. Mais especificamente, os dizeres e as ações do professor (A) se fazem segundo o que ele imagina que seja ele mesmo; professor – AI(A); o que seja aluno B – AI(B) e o que seja o referente AI(R). Os dizeres e as ações do aluno, por sua vez, fazem-se segundo o que ele imagina o que seja ele mesmo (aluno) – BI(B), o que seja professor A – BI(A) e o que seja o referente – BI(R).

Para a constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa, esse processo é de suma importância, visto que os indivíduos envolvidos produzem dizeres e esses dizeres não têm como mensurar sua origem, mas que são constituídos de uma memória discursiva que permite a formação das imagens e que, sem dúvida, influenciam as ações deles durante as interações em sala de aula independente da vontade deles.

Orlandi (2001, p. 80) refere-se à memória discursiva como interdiscurso. Para a autora, trata-se da memória de algo que aconteceu anteriormente e que foi esquecido ao longo

do tempo, sobre a qual não temos controle e sobre o qual os sentidos são construídos. O sujeito produz seu discurso por meio do já dito que está em sua memória discursiva, porém para o locutor, ele acredita ser a fonte do que diz quando na verdade não o é. O sujeito ainda está inserido em uma determinada ideologia para produzir seu discurso.

Para Brandão (2010, p. 18), dois conceitos tornam-se nucleares para os estudos sobre a linguagem – “formação ideológica” (FI) e “formação discursiva” (FD). As formações ideológicas têm como um de seus componentes as formações discursivas, ou seja, os discursos são governados por formações ideológicas. E por meio das formações discursivas: “São elas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (BRANDÃO, 2010, p. 38).

Pêcheux (1999, p. 133) cunha sua “teoria não-subjetivista da subjetividade” a partir do conceito althusseriano de interpelação, pois comunga da posição teórica de que o indivíduo não é livre, porém não é totalmente contido pela ideologia que por fim estabelece o que o sujeito pode (ou não pode) dizer a partir de um determinado “lugar”. A adesão à tese althusseriana, assenta-se no aspecto ideológico do discurso que revela a formação social à qual o indivíduo diz respeito e que o submete à condição de sujeito sob a ilusão de ser o dono de seu dizer.

Sobre a noção de FD, é domínio de saber que, em uma dada posição, ou ainda, em uma determinada formação sócio-histórica, segundo Pêcheux (1997, p. 160), determina-se “o que pode e deve ser dito”. O que o sujeito diz também está inscrito em uma formação discursiva e não em outra, para que o sentido seja esse e não outro, conclui Pêcheux (1997, p. 160).

Como extensão desse pressuposto, as formações ideológicas selam também o destino do que *não pode e não deve ser dito*. Tudo isso, segundo o autor, devido aos mecanismos ideológicos que simulam, para o sujeito, o valor de verdade daquilo que é apenas um efeito de sentidos que instituiu lugares e, “através do “hábito” e do “uso”, designam o que é e o que não é.

Creio ser importante mencionar que a noção de FI aqui também é essencial para o desenvolvimento do trabalho, pois é a FI que regula a organização da conduta, que permite ao sujeito falar isso e não aquilo, enfim, que designa o comportamento sem que o sujeito possa controlar. Conforme Pêcheux (1990), as formações imaginárias são o resultado das projeções realizadas pelos sujeitos interlocutores a partir da posição que cada um deles ocupa em determinada situação discursiva. Em outras palavras, as relações imaginárias podem ser, por

consequente, idealizadas como o modo pelo qual a posição dos participantes do discurso intervém nas condições de sua produção e tudo isso independente da vontade do sujeito.

Em relação a esses procedimentos a que o sujeito é submetido socialmente, nem é preciso ser um pesquisador do discurso, ou da AD, para saber que não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar. Em toda sociedade, existem processos de exclusão e de interdição que fazem com que as pessoas não possam falar tudo, em qualquer lugar, de qualquer forma, em quaisquer circunstâncias. É importante mencionar que essas representações imaginárias só acontecem nos processos discursivos.

Isso acontece pelo fato de a ideologia funcionar como reprodutora das relações de produção, isto é, o sujeito será submetido como sujeito ideológico, de forma que cada sujeito interpelado pela ideologia procure ocupar o seu lugar em grupo ou classe de pessoas de determinada função social, acreditando estar exercendo a sua livre vontade. Assim, é necessário ter em mente que o sujeito é livre para tomar suas decisões, mas dentro das possibilidades que a sociedade o impõe. Enfim, ele não é totalmente livre, mas não é totalmente assujeitado.

1.2.7 *Ethos em Maingueneau*

Os estudos sobre *ethos* se iniciaram na década de 1980, segundo Maingueneau (2008). Mas o autor ressalta que ao falar de *ethos* é necessário mencionar que esse termo surgiu ainda na Retórica Grega da Antiguidade com Aristóteles, uma vez que esse conceito era essencial para o exercício da persuasão. Na Retórica, esse conceito também diz respeito a características extradiscursivas, porque a produção discursiva se dava em essência pela oralidade e não pelo texto escrito.

Soares (2011) expõe que os estudos aristotélicos entendem *ethos* como a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu público, isto é, seu co-enunciador ou seu destinatário, porque para o autor grego *ethos* significa personagem. Maingueneau (2008, p. 13), em referência a Aristóteles, afirma que a prova pelo/do *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma boa imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança.

Ainda fala sobre três qualidades usadas pelo orador na tentativa de convencer seu auditório, ou dar uma imagem positiva de si mesmo, que Aristóteles também as considerava desde o início do segundo livro da Retórica. São elas: a prudência (*phronesis*), que consiste em ponderar sobre o discurso; a benevolência (*eunóia*), que remete à transmissão de uma

imagem agradável de si próprio; e a virtude (aretè), que implica em transmitir uma ideia de simplicidade e sinceridade.

Maingueneau amplia significativamente os estudos do *ethos*, criando uma teoria dentro do quadro da Análise do Discurso nos anos 80 quando *ethos*, segundo ele, assume o primeiro plano. O conceito de *ethos* se relaciona agora a situações discursivas diversas e não somente a textos escritos, mas enunciados escritos e orais, desde o verbal, visual e não verbal acrescentam-se às novas concepções.

A importância do *ethos* discursivo é assinalada por Maingueneau (2008) ao afirmar que a noção de *ethos* está crucialmente ligada ao ato de enunciação, porém, não se pode ignorar que o público constrói características no enunciador antes mesmo que ele fale. Dito de outro modo, não se pode ignorar a imagem que lhe é atribuída pelo auditório antes mesmo que o sujeito enuncie. A essa ação, Maingueneau denomina de *ethos* discursivo, considerando assim *ethos* um processo interativo entre locutor e destinatário que ocorre nas situações discursivas.

Ressalta também Maingueneau (2008), que a imagem de si é construída no momento em que o locutor toma a palavra para enunciar. Com isso, as escolhas linguísticas feitas pelo sujeito, mesmo que ele não as perceba, podem revelar pistas do próprio enunciador. Ao locutor, o autor denomina “fiador”, que atesta o que é dito, atribui um “caráter” (não leva em conta a sinceridade), por ele, pela voz do fiador ou pelo tom que este confere ao discurso que faz com que ocorra ou não, a adesão do destinatário.

Pelo que foi dito até o momento, o modo como o locutor se posiciona ao discursar, de certa forma induz o destinatário a captar pistas da maneira de ser desse sujeito. Essas representações se dão no campo discursivo criado pelas formações imaginárias, fora do domínio dos sujeitos envolvidos. Assim sendo, o destinatário está ligado a esse *ethos* do locutor, dependendo dos efeitos de sentidos aos quais causam-lhe no ato da enunciação.

Faz-se necessário dizer que no *ethos*, do ponto de vista de Maingueneau (2008), o enunciador não tem competência para escolher seguramente o papel que será realizado em função do efeito pretendido sobre o auditório, ou seja, seu destinatário, haja vista os efeitos serem impostos em função do posicionamento em um campo discursivo. Desse modo, o locutor ocupa um lugar na enunciação e está sujeito às coerções dessa posição na qual está inserido. Logo, deve-se ligar *ethos* à noção de competência na qual se figura o fiador que confere uma identidade de acordo com o contexto em que pretende legitimar-se. É necessário, portanto, uma adequação do conteúdo ao seu contexto.

Não posso deixar de dizer que Maingueneau faz uma alerta acerca da ideia de entender o *ethos* discursivo como efeitos do discurso, visto que, segundo o estudioso, na elaboração do *ethos* há características de ordem muito diversas e complexas, as quais o intérprete se apoia para a interpretação que vão desde o material linguístico até o contexto de produção. Desse modo confirma-se que essas representações construídas pelos interlocutores escapam ao controle dos sujeitos envolvidos. Nas palavras de Maingueneau (2008, p.16):

supõe-se que podemos delimitar o que decorre do discurso; mas isso é muito mais evidente para um texto escrito do que para uma situação de interação oral. Há sempre elementos contingentes em um ato de comunicação, em relação aos quais é difícil dizer se fazem ou não parte do discurso, mas que influenciam a construção do *ethos* pelo destinatário.

Nesse sentido, não é possível para o destinatário elaborar convicções exatas acerca do *ethos* do locutor, porque além dos fatores verbais há os não verbais, como roupa, gestos e trejeitos que causam efeitos diversos no destinatário. Já no texto escrito é mais fácil definir o que vem do discurso, porque na maior parte das vezes não temos acesso aos fatores extralinguísticos.

Todavia, não há como negar que a ação do *ethos* ocorre durante a enunciação, dando pistas ao locutor sobre seu destinatário, da mesma forma que deixa pistas para o destinatário acerca do locutor sem que essas sejam explícitas nesse processo discursivo. Isso devido aos efeitos de sentido produzidos pela enunciação que leva em conta o diálogo entre locutor e destinatário e a imagem que eles co-constroem sem que estes se deem conta. Com outras palavras, a maneira de dizer autoriza a construção de uma imagem de si e do outro, que pode ser apreendida através de diversos indicativos discursivos, como o tom de voz, o ritmo, as escolhas lexicais entre outros (MAINGUENEAU, 2008).

Se há a possibilidade do co-enunciador ter representações do enunciador antes mesmo deste iniciar sua fala, para Maingueneau (2008, p. 16), isso se deve ao fator *pré-discursivo*. Logo, ele diferencia *ethos pré-discursivo* de *ethos discursivo*, sendo o primeiro a imagem que o co-enunciador constrói do enunciador, antes mesmo que este último tome a palavra para si. O segundo, *ethos discursivo* refere-se à imagem que se constrói do enunciador a partir do seu discurso. É a imagem que o enunciador constrói de si, através do seu dizer. Por conseguinte, é a partir do dito que se materializa no discurso que é possível a representação de imagem desse sujeito.

Conforme o autor, o *ethos* discursivo inclui o *ethos dito* e o *ethos mostrado*. No qual, *ethos dito* é criado através das evocações diretas do enunciador; ao passo que o *ethos mostrado* está na ordem do não explícito, da imagem que não está diretamente representada

no texto, mas é construída pelas pistas que o enunciador oferece ao co-enunciador, no momento discursivo. Igualmente, o *ethos dito* e o *ethos mostrado* relacionam-se mutuamente porque não há uma linha clara de separação entre o explícito e o não explícito no discurso, uma vez que tudo isso escapa ao controle do sujeito.

Também, para a Análise do Discurso, os efeitos produzidos sobre o outro não são impostos pelo sujeito, mas pela formação discursiva. Por isso, o estabelecimento do *ethos* pré-discursivo se apoia em modelos pré-construídos em determinada formação já difundida e estabelecida, na qual os saberes são compartilhados e as representações de ser e estar no mundo estão incluídas. O autor estabelece assim a noção encarnada de *ethos*. “Esse *ethos* recobre não só a dimensão verbal, como também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligados ao “fiador” pelas representações coletivas estereotípicas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 18).

A partir disso, é através de uma série de fatores sociais, avaliados de modo positivo ou negativo na perspectiva da enunciação, que o interlocutor identifica a representação social do locutor. Diante disso, o fiador se relaciona a um “mundo ético”, ao qual está intrinsecamente ligado e a ele também dá acesso. Com isso, o comportamento do enunciador, ou estereótipos do comportamento é um aspecto a mais a ser avaliado pelo co-enunciador, ao qual Maingueneau (2008) chama de “incorporação”, que é a forma pela qual o intérprete-audiência ou interlocutor se apropria desse *ethos* para interpretar.

Contudo, não há apenas um *ethos* a ser analisado no discurso do locutor, mas várias vozes de diversos lugares sociais, e por vezes contraditórias, as quais se entrecruzam e constroem o discurso de um dado sujeito. O interlocutor, ao mesmo tempo, participa com suas experiências, desejos, enfim, com seu modo de conceber o todo, haja vista as outras vozes que antecedem àquela atividade enunciativa estarem presentes no discurso do locutor mesmo não explicitado.

Ambos, locutor e interlocutor, se inscrevem em um contínuo processo discursivo de interação por meio da palavra, pois, não há interação sem enunciados. São eles que constroem essa rede discursiva por meio das palavras que refletem a realidade. Sendo social a natureza do enunciado, ele não pode existir senão num contexto sócio-ideológico sob o qual cada locutor organizará seu discurso. Os interlocutores desse discurso são vistos como seres sociais constituídos pelas interações sociais das quais participam. Nesse momento, é importante ressaltar o caráter sócio-histórico-cultural e político na construção das identidades dos sujeitos da pesquisa.

Hall (2003a) afirma que a sua construção está inscrita nas interações materiais e simbólicas e como tal não pode ser pensada fora do campo de tensão contínua e processual, pois, carrega experiências diferentes de sujeitos com práticas distintas. Nessa perspectiva, o significado é construído no discurso e essa construção envolve os participantes, a situação imediata ou o contexto mais amplo. O indivíduo, ao mesmo tempo em que negocia com seu interlocutor, recebe influências deste, as quais interferirão na estrutura e na organização da identidade desse sujeito.

Em suma, se ancorar nos estudos do *ethos*, sob o ponto de vista de Maingueneau, nesse contexto de pesquisa, em especial o *ethos* discursivo em relação às identidades explicitamente enunciadas ou não, significa considerar os diferentes lugares, historicamente constituídos para os diferentes sujeitos desse espaço, bem como as possibilidades que estes constroem nas práticas e sentidos que compõem os espaços do cotidiano.

Isso é possível porque, o *ethos discursivo* representa a noção da imagem de si e do outro durante a troca enunciativa, com o fim de exercer certa influência sobre o seu interlocutor. Conta-se um conjunto de características relacionadas ao co-enunciador e à situação em que essas se manifestam, o que permite que a imagem seja construída. A base principal para essa constituição é a imagem que o próprio locutor constrói em seu discurso, que ora tenta firmar, corrigir ou ainda suavizar.

Por fim, o enunciador oferece ao co-enunciador, mesmo que de modo implícito, elementos necessários para a elaboração do *ethos* através do discurso. Inseridos todos em um contexto social e histórico que favorece a organização do dito com o contexto de produção da enunciação. Assim, falamos do lugar de formação, ambiente de trocas e descobertas, o qual será tratado do próximo ponto, ou seja, a formação de professores, que na verdade é uma constante formação, visto que o processo não é fechado em si, mas que se reformula a cada instante.

Posteriormente, no segundo capítulo, apresento características gerais sobre cada participante da pesquisa, comento a respeito da formação de professores e trago à tona alguns caminhos que os dados me conduziram a partir dos ecos que ouvi.

CAPÍTULO 2 - OS SUJEITOS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ECOAR DOS DADOS

Tudo que eu queria dizer
Alguém disse antes de mim
Tudo que eu queria enxergar
Já foi visto por alguém
Nada do que eu sei me diz quem eu sou
Nada do que eu sou de fato sou eu? [...]

Pra Manter Ou Mudar (a Do Piano) - Móveis Coloniais De Acaju

Na certeza que tudo que eu vejo alguém já viu antes, aventuro olhar com olhos “virgens” na tentativa de ver o mesmo sujeito por diferentes frestas. Este capítulo tem por finalidade apresentar inicialmente quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa. Igualmente, falo sobre o processo de formação de professores e defino, posteriormente, quais teias foram tecidas para pensar a análise do trabalho através do ecoar dos dados.

2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são professores da educação básica, na rede pública de Jataí/GO. São oito colaboradores no total, sendo quatro do Ensino Fundamental II e quatro do Ensino Médio. Vale ressaltar que a identidade dos colaboradores foi mantida em sigilo por ética. Assim, os nomes usados são fictícios e escolhidos pelos próprios participantes.

Inicialmente, entrei em contato com os diretores das duas escolas públicas que fariam parte do estudo com o intuito de conhecer a instituição e obter permissão para a realização da pesquisa naquele espaço escolar. Uma vez obtida a permissão, efetuei o convite aos professores de português, que, gentilmente, aceitaram participar, haja vista a importância, mencionada por todos, de se pesquisar o contexto escolar, principalmente no que se refere ao modo como os professores se sentem em relação à educação em geral.

Um questionário aplicado no primeiro encontro fornece dados acerca dos professores participantes. Esse material me permitiu caracterizá-los de modo geral e específico. A formação inicial deles é a mesma (Letras/Português), até porque esse é um dos requisitos estabelecidos para a integração do participante do estudo. No Quadro 1, a seguir, separo os participantes por categorias como nome (fictício), sexo, idade e estado civil.

Nome	Sexo	Idade	Estado civil
1- Capitu	Feminino	35 anos	Casada
2- M ^a Clotilde	Feminino	31 anos	Casada
3- Silva	Feminino	47 anos	Solteira
4- Flor	Feminino	41 anos	Solteira
5- Jane Eire	Feminino	43 anos	Casada
6- Lenny	Masculino	45 anos	Casado
7- Rosa	Feminino	39 anos	Casada
8- Cléo	Feminino	-----	-----

Quadro 1: Perfil

Fonte: elaboração própria

Como é visível no quadro acima, dos oito participantes somente um é homem. A atuação da mulher na função de professora sempre foi em maior número, visto que no século passado as mulheres não podiam exercer muitas funções sociais. Portanto, a profissão de professor destinou-se mais ao campo feminino, uma vez que os salários não precisavam ser muito altos. Hoje a realidade não é essa, tanto mulher quanto homem atuam de modo similar no campo educacional. Porém, ainda há mulheres em maior número, como podemos constatar nas escolas campo.

No que se refere ao estado civil, há duas professoras solteiras, exceto Cléo e o restante dos participantes são casados (as). Cléo não entregou o questionário, por isso, não há como precisar todas as informações, mas os dados da entrevista dela estão completos. Na perspectiva de silêncio defendida por Orlandi (2007, p. 14) o silêncio é fundante, visto que “atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é ‘fundante.’” Assim, o silêncio também é uma forma de discurso dessa participante que por motivos desconhecidos não devolveu o questionário. Marcamos em outro momento, mas ela alegou esquecimento na segunda vez. Assim sendo, o que temos como discurso é o silêncio.

Ainda, sobre o estado civil dos participantes, vale registrar que as mulheres atuantes na educação no século XX eram quase todas solteiras. De acordo com os dados da pesquisa, a maioria já se casou, essa é a realidade das escolas pesquisadas. No que se refere à idade dos voluntários, todos têm acima de trinta e abaixo de cinquenta. Posso acrescentar que esse não é um aspecto que traz variação à análise dos dados. Porém, faz-se significativo dizer que os professores com maior número de atuação docente, se lamentam mais das modificações que aconteceram ou não, na educação nas últimas décadas.

Assim, o tempo de docência é bem variado, pois estabeleci que o professor tivesse no mínimo sete anos de docência, como foi exposto anteriormente, dessa maneira, por menor que fosse a experiência em sala de aula, já havia se passado sete anos. Entretanto, o tempo máximo não foi fator determinante, como por exemplo, tem participante com mais de 20 anos de carreira. O Quadro 2 apresenta os dados separadamente: tempo de formação, bem como, tempo de atuação em sala de aula de Língua Portuguesa. No que se refere a tempo de formação, entendo a quantidade de tempo, o qual o professor já terminou o curso de licenciatura em Letras-Português, ou seja, há quanto tempo ele concluiu o nível superior. Já tempo de atuação, corresponde ao tempo de serviço do professor em sala de aula de Língua Portuguesa, mesmo que ele ainda não fosse legalmente licenciado, isto é, diz respeito ao antes e/ou depois de concluir a graduação.

Nome	Tempo de formação	Tempo de atuação docente
1- Capitu	14 anos	13 anos
2- Maria Clotilde	9 anos	12 anos
3- Silva	14 anos	26 anos
4- Flor	9 anos	12 anos
5- Jane Eire	10 anos	10 anos
6- Lenny	20 anos	22 anos
7- Rosa	19 anos	21 anos
8- Cléo	-----	-----

Quadro 2: Tempo de formação e de atuação docente. Fonte: elaboração própria

A partir dos dados expostos no Quadro 2, pode-se observar que os participantes em geral, sem contar com Cléo que não tenho essa informação, têm uma vasta experiência profissional, e cinco deles já atuavam na profissão mesmo antes de cursarem o nível superior, pois a obrigatoriedade pelo terceiro grau de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 que em seu artigo 62, estabelece que:

[...] a formação dos docentes para atuação na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 16).

De modo geral, muitos professores atuavam na educação básica sem ter curso superior. Porém como se viu na citação acima, a oferta potencial de profissionais habilitados para atuar como professor da educação básica, de acordo com a legislação vigente, deve considerar os concluintes no mínimo do curso Normal Superior para atender à Educação

Infantil e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, e os concluintes do Ensino Superior em cursos de graduação com licenciatura plena, para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Como exposto anteriormente, todos os participantes estão de acordo com a exigência em vigor, visto que atuam na disciplina de Língua Portuguesa e são licenciados em Letras-Português. Além do curso de graduação, os professores pesquisados já fizeram pelo menos uma especialização como curso de formação continuada. Nesse quesito, destaco em especial a professora Rosa. No Quadro 3, a seguir, tem-se especificamente cada professor com sua referida especialização.

Nome	Especialização
1- Capitu	1 especialização – Literatura brasileira e suas relações.
2- Maria Clotilde	1 especialização – Estudos de leitura e produção de texto.
3-Silva	1 especialização – Educação especial e inclusiva.
4- Flor	1 especialização – Metodologia do ensino do português
5- Jane Eire	1 especialização – Língua e Literatura
6- Lenny	1 especialização – Tópicos especiais de Língua Portuguesa.
7- Rosa	2 especializações – Tópicos especiais em Língua Portuguesa e Língua e Literatura.
8- Cléo	-----

Quadro 3: curso de pós-graduação

Fonte: elaboração própria

Os sujeitos pesquisados sabem da necessidade da formação continuada, tanto que 100% dos quais obtive essa informação já fizeram um curso de especialização. Segundo os participantes, os cursos de especializações se deram parte em regime presencial e parte a distância. Porém, devido à quantidade de anos em que estão atuando após o curso superior já poderiam ter abrangido uma quantidade maior de curso de pós-graduação.

É importante ressaltar que há fatores extras que, com certeza, emperraram esse processo de formação. Durante a análise, mesmo não sendo o objetivo primordial deste estudo, foi reservada uma discussão para esse assunto, uma vez que as participantes justificam os motivos que as afastam dos cursos de formação continuada.

Os professores pesquisados, em sua maioria, trabalharam e ainda continuam trabalhando apenas na rede pública de ensino. Somente três professoras (Capitu, Jane Eire e Rosa) atuaram tanto na rede pública quanto na particular, porém a maior parte de seu tempo de docente se deu na rede pública. O Quadro 4 ilustra essa divisão.

Nome	Apenas pública	Particular/Pública
1- Capitu	X	-
2-Maria Clotilde	-	Maior parte na pública
3- Silva	X	-
4- Flor	X	-
5- Jane Eire	-	Maior parte na pública
6- Lenny	X	-
7- Rosa	-	Maior parte na pública
8- Cléo	-----	-----

Quadro 4: Rede de atuação

Fonte: elaboração própria

A respeito da escola pública é interessante pensar que há vários ditos constituídos historicamente em relação à qualidade de ensino, ao corpo docente, ainda no que se refere às habilidades intelectuais dos alunos que lá estudam. Não é a intenção aqui defender as políticas públicas de investimentos ao ensino público. Porém, não é justo generalizar toda desqualificação aos profissionais e eleger como ruim a educação que é oferecida nessas instituições como um todo.

A desqualificação da escola pública é tomada em relação às escolas particulares, as quais são apresentadas como as de qualidade. Esse também é um discurso produzido sócio e historicamente, que hoje se preocupa principalmente com fins lucrativos, isto é, na conquista de novos clientes para as instituições privadas. Meiry, uma das participantes, menciona na entrevista, por livre comentário, que na escola privada os pais acompanham seus filhos, compram os livros sugeridos pelo professor, enfim, fazem parte ativamente do processo educacional do filho. Mas segundo ela, isso não significa que a escola particular seja perfeita. E ainda diz que ao contrário, nessas instituições eles tratam os alunos como clientes, ou seja, visam o lucro antes de mais nada.

De acordo com Akkari (2001), desde o início do século XX, os nobres queriam uma forma de criar instituições de ensino alternativo que não fossem o ensino público, porque, para eles, essas instituições eram pouco prováveis de oferecer um ensino que alavancasse o desenvolvimento econômico. Entretanto aos poucos a escola particular foi ganhando espaço, e mais tarde passou a ser vista como a única opção para os filhos da elite social, segundo o autor.

Também ressalta que desde sempre a rede pública acolhe a maioria dos alunos, mas não oferece condições humanas, tampouco físicas, necessárias para atender a todos com o ensino de qualidade. Paralelamente, o ensino particular cresce sendo frequentado preferencialmente pela classe dominante. A questão financeira não deixa de ser considerada

como um dos aspectos que diferenciam a qualidade do ensino, visto que é necessário investir em recursos humanos e, também, em material de boa qualidade.

Segundo Akkari (2001), no que se refere ao ensino básico, o valor pago por mês, pelos pais a uma criança na educação básica, em média é muito superior ao valor destinado anualmente pelos governantes a uma criança na rede pública. Do mesmo modo, os profissionais da educação básica em média são mais bem remunerados no ensino privado, isso pode gerar uma falsa ideia de que os professores da rede particular são mais competentes àqueles do ensino público.

Atrelada a essa ideia de professores menos qualificados surge a concepção de alunos menos competentes, visto que se o ensino é menos eficiente, em seguida têm-se estudantes menos preparados. Questões de desigualdade social, falta de investimentos na educação, violência, entre tantos outros problemas, são deixados de lado para apontar os sujeitos, os quais trabalham e fazem uso dessas instituições de ensino.

Dessa forma, aos professores são proferidos os já ditos, nos quais se questiona o saber e o saber fazer destes profissionais, e mesmo sua competência para lidar com situações do mundo atual, até com a própria realidade econômica e social que esses convivem. Aliado a isso, há a ênfase em atribuir o fracasso, ou a falta de habilidades intelectuais dos alunos aos professores. Também na memória discursiva aparecem os dizeres de que na escola pública só tem aluno ruim, rebelde, violento, drogado, e que não tem interesse nenhum de aprender.

Desse modo, é nesse ambiente carregado de significados e representações sociais que coletamos os dados. Igualmente, todos aqueles que dão vida à escola, a reinterpretem, a ressignificam, e os professores como sujeitos sociais, possuem histórias de vida pessoais e profissionais singulares que combinadas ao dia a dia da escola resultam em práticas sociais distintas e nunca iguais.

Os colaboradores, assim, comungam da mesma categoria profissional, no entanto, trazem experiências diferentes. Podemos ilustrar três professoras, a saber, Rosa, Capitu e Jane Eire que trabalharam tanto na rede pública quanto na particular. Logo, já sentiram o sabor de estar em duas redes de ensino tidas como distintas e com suas próprias especificidades.

Considerando o que já foi dito, é importante mencionar que o questionário respondido pelos participantes consta nos apêndices deste trabalho. O questionário contou também com perguntas discursivas, as quais igualmente são de suma importância para a análise e interpretação dos dados que serão vistos posteriormente no capítulo subsequente. Agora, passaremos à formação de professores.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Falar sobre formação de professores no mundo contemporâneo traz muitas inquietações, pois, o contexto escolar apresenta um turbilhão de alterações, visto que as variações no mundo do trabalho, o avanço da ciência e da tecnologia, a ampliação das informações, a valorização da economia e as constantes alterações nas políticas sociais trazem consequências às relações humanas, modificando a maneira de compreender o mundo e nele se interagir.

Assim, as transformações na educação vão exigir da escola e do professor novas formas de lidar com o conhecimento, com o aluno e com o mundo. Além disso, inúmeros são os aspectos do mundo moderno que estão afetando diretamente as práticas pedagógicas, a vida dentro dos muros da escola.

A educação, desde a educação básica até o ensino superior, tem sido objeto de análise nas últimas décadas por diferentes teóricos, como Nóvoa (1997), Perrenoud (2001), Tardif (2002), Pimenta (2002), entre outros. Essas investigações quase sempre apontam a necessidade de capacitar o professor para o exercício de educar. Apesar de tantos estudos pouco tem sido feito por parte das autoridades competentes em relação à formação humana desse profissional. A maior preocupação está em apresentar resultados satisfatórios e numéricos do nível de educação do país.

De fato, acredito na importância de se pesquisar a formação do professor na sociedade moderna, de colocar em baila o processo de formação da identidade desse sujeito, com vistas a preparar esse profissional, que também é formador de cidadãos. No meu entender, cidadão é o indivíduo capaz de identificar, selecionar e analisar informações que se produzem na interação social, que se adaptam à sua realidade histórica e social independente do nível de escolaridade ou classe social. Assim, vejo um ser crítico, influenciado pelas práticas sociais, é claro, porém, capaz de construir um juízo analítico a partir da convivência com o outro.

A formação docente, atualmente, estabelece, como uma de suas características básicas, a capacidade de conduzir o docente a refletir acerca dos saberes sociais. Esses saberes exigem a habilidade de avaliar, julgar e trabalhar criticamente as informações circuladas contínua e simultaneamente na mídia. Isso porque cada vez mais o mercado de trabalho exige pessoas capazes de emitir opiniões, tomar decisões coletivas e/ou individuais de forma rápida. Os saberes sociais são como teoriza Tardif (2002, p. 31),

Um conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e que transmitem.

Nesse sentido, há a exigência de uma formação na qual o profissional tenha desenvoltura para apresentar análises críticas. Desse modo, tais saberes são construídos e não advindos do mundo natural, mas sim produzidos historicamente. A partir disso, é imprescindível considerar que a formação docente se dá por meio de escolhas ideológicas, e em consequência, as escolhas pedagógicas também são influenciadas pelas concepções ideológicas e políticas do sujeito.

Assim, quando se trata de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na e sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções. Por esse motivo, o professor deve saber como construir uma relação entre suas habilidades, suas competências e sua identidade, pois as concepções profissionais e pessoais sempre influenciam a atuação docente.

É sabido que, na educação contemporânea, a imagem do professor como símbolo da autoridade e modelo de prática moral foi substituída pela imagem do educador mediador que, por vezes, sente-se hoje acuado pelo aluno. De igual maneira, aquela ideia de escola como ambiente seguro, onde todos poderiam desenvolver os valores morais e democráticos, é ocupada pela imagem de um território sem estabilidade e sem atrativos.

A imagem do aluno ao mesmo tempo se modificou, isto é, a maneira como o próprio aluno se vê e comporta ante o professor já não condiz com aquele aprendiz dócil e passivo no processo de ensino-aprendizagem. Há agora, um sujeito ativo que, por vezes, é rebelde, problemático, portador de vícios, mas também de virtudes. Esse novo modo de se portar reflete a mudança de valores morais e sociais ocorrida nas últimas décadas que afeta diretamente a estrutura familiar e as ramificações da estrutura social.

Com todas essas transformações na sociedade fica claro que as expectativas em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente. A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que

condicionam seu perfil e suas manifestações. O professor em relação à escola é, ao mesmo tempo, o ser modificador e o modificado.

É legado socialmente ao professor, como uma das suas atribuições, a responsabilidade de ajudar o educando a se tornar parte integrada e ativa do mundo social. Ele precisa estar consciente de que, hoje, num mundo transformado pela ciência e pela tecnologia, é difícil prever o que será da vida de seus alunos no futuro. Assim, algumas perspectivas teóricas que orientaram muitas práticas pedagógicas poderão, quem sabe um dia, até desaparecer, e outras permanecerão em sua essência.

Observa-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. É como se o professor fosse o único responsável para que as metas educacionais dos governantes sejam alcançadas. Os professores gradativamente vão assumindo a responsabilidade por todos os déficits ligados ao seu trabalho, apresentando cada vez mais problemas de saúde e estresse por se sentirem, sobretudo, culpados, pelas falhas.

No entanto, se não totalmente dispensáveis, as exigências e imposições precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores da categoria, a um imaginário coletivo desmotivado que paira em relação à profissão, ao alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura, tanto que existem até propagandas televisivas para incentivar as pessoas a cursarem uma licenciatura. Tudo isso demonstra o descontentamento por parte de muitos professores que exercem a profissão.

A partir disso, ser professor assume outros sentidos para os quais nem sempre os candidatos ao magistério estão devidamente preparados ou interessados. Sem contar que muitos dos formandos em cursos de docência escolheram a profissão por falta de opção ou simplesmente para ter um curso superior. Muitos dos que ingressam sofrem um repúdio da sociedade e são vistos como um desperdício de potencial. Dentre os que atuam, muitos já não veem a carreira profissional tão atraente.

Além disso, durante o curso de formação de professores, por sua vez, a própria universidade tende, de certa forma, a fortalecer os enunciados negativos sobre os professores em atuação fora da universidade, haja vista as calorosas discussões nas aulas sobre as práticas desatualizadas, dos conhecimentos, às vezes, tidos como estáticos, das possibilidades de evolução do ensino se a equipe docente do colégio-campo se intelectualizasse. Também, fala-

se muito das novas tecnologias para o ensino, das dinâmicas didáticas possíveis e dos modos de aprendizagens inovadores, os quais os profissionais devem conhecer e entender.

Assim sendo, a formação gira muitas vezes em torno de preparar professores ideais, com o mínimo de falhas possíveis, e sempre dar conta de ministrar o conhecimento de forma autêntica e inovadora, ou seja, promover um ambiente atrativo e motivador. Logo, melhores até que seus próprios formadores, por fazerem parte de uma nova geração de conhecimentos reformulados e atualizados, de tecnologias mais apuradas, de novos recursos de mídia, enfim, de um novo modo de formação.

Entretanto, durante esse período de desenvolvimento, nem sempre são colocados em xeque os problemas que podem ser encontrados na escola e que causam a desestabilidade dos conhecimentos desse professor. E mais, diminuem em grau significativo os sonhos e as ilusões desse profissional que ao chegar à escola se depara com uma realidade à qual ele não foi preparado para enfrentar, porque sua formação foi para ser ideal e não real. Assim, ele sabe que tem que resolver o problema e seguir em frente, mas ao perceber que nem sempre isso é possível, começa a frustração, a sensação de incompetência e impotência diante das situações que ele não sabe como lidar.

Desta forma, surgem discursos e ações como as que Moraes (2011) identificou, em que os professores acabam por negar todo o conhecimento produzido na academia ao se depararem com as escolas, seus espaços, suas salas de professores e de aulas, enfim, as resistências aparecem de modo involuntário, como se fossem uma autodefesa. O professor sente-se sozinho, coagido diante de tantos problemas que ele sabia como resolver e agora não consegue colocar em prática tudo aquilo que pensou ser ideal para aquele momento.

Para Nóvoa (1999), a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Eles não são mais considerados como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes, competências e habilidades necessárias ao desempenho da prática docente.

A relação dos professores com o saber não se refere à mera transmissão do conhecimento já internalizado por eles, mas a uma prática que vai bem além desse pensamento, visto que o professor forma cidadão para a vida em sociedade, e também educa com princípios humanos, morais e éticos trazidos por ele, “a forma como o professor ensina está diretamente ligada à imagem que ele faz da profissão” (NÓVOA, 1999, p. 30).

Tardif (2002) pressupõe que os saberes dos professores partem de “um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação

profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesse sentido, o trabalho docente é bem complexo e demanda a construção e integração de fatores que ultrapassam as relações mantidas no interior da sala de aula. Logo, as habilidades, os saberes dos professores devem ser colocados em baila no processo de formação desse profissional, pois, uma nova identidade surge junto à formação.

Tardif (2002, p. 11) também enfatiza que os saberes são saberes que expressam o estilo/identidade do professor, construída “[...] com a sua experiência de vida e a sua história profissional e com as suas relações com os alunos e outros agentes da escola”. Já não mais interessa apenas o saber teórico ou somente o prático, mas a união desses às experiências diárias com os outros integrantes da escola. O resultado dessa aglutinação é a construção da identidade, sendo, o modo de ser de cada professor aliado à influência do outro.

No que se refere especificamente à construção da identidade do professor, Silva (2003) considera que esta incorpora as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros e, nesse sentido, é construída numa dinâmica de interação permanente na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro. A identidade, destarte, se constitui de forma inerente ao processo de socialização, ou seja, é construída na interação social e cultural.

Para Pimenta (2002), a identidade do professor se constrói a partir do significado social da profissão, bem como da revisão constante dos significados sociais atribuídos tradicionalmente à profissão. Além disso, constrói-se pela reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Nas palavras da autora, “confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, [...] em sua vida o ser professor.” (PIMENTA, 2002, p. 19).

Assim sendo, o significado atribuído a si mesmo reflete nas inúmeras experiências do que é ser professor, por isso, a formação é um processo contínuo. Durante a docência, o indivíduo traz consigo estereótipos de quando era aluno, de modelos positivos e negativos sobre o ser professor. Também sabe sobre isto ao analisar a experiência dos colegas ou de pessoas da própria família. Realmente, antes de assumir propriamente suas atividades, o professor já é portador das angústias da profissão, pois é quase impossível viver alheio às representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores.

Dessa forma, a identidade do professor comporta os aspectos epistemológicos dos saberes científicos e o de ensinar, mas também compreendendo a docência como um meio de intervenção profissional na prática social. Logo, no processo de formação, o professor vai se profissionalizando e, ao mesmo tempo, construindo sua identidade como profissional.

Libâneo (2001, p. 20) diz que, num primeiro momento, a identidade profissional pode ser definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem a especificidade do trabalho do professor. Segundo ele, o professor assume determinadas características de acordo com as exigências educacionais colocadas em cada momento histórico e em cada contexto social, na interação com o outro.

Portanto, a construção da identidade do professor se dá no embricamento com outros sujeitos e por meio dos lugares sociais nos quais esse sujeito se inscreve para discursar, bem como ao articular a teoria e a prática. É necessário dar ao professor a oportunidade de saber lidar, de nortear o seu fazer, ser agente funcional nas decisões e não incutir-lhe apenas a função de cumprir ordens estabelecidas por outros. Isso porque é ele quem está diretamente inserido no local dos enfrentamentos, nos contextos reais da prática educativa.

Apresento os caminhos aos quais os dados me apontaram para chegar a algumas teias que serão usadas para pensar a análise. E, só depois, em outro capítulo elucidado propriamente a análise e a discussão dos dados obtidos durante a realização do estudo.

2.3 O ECOAR DOS DADOS

Na tentativa de compreender a constituição da identidade do professor, notei, por várias vezes, que estava ouvindo ecos dos dados coletados. Assim, a cada vez que eu olhava e refletia sobre esse material, sem perder de vista a teoria estudada anteriormente, eles pareciam falar comigo durante o estudo. Como exposto no capítulo teórico, a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o *corpus* da AD é constituído pela junção da ideologia, da história e da linguagem.

De forma bem sucinta, o posicionamento do sujeito ao se filiar a determinado discurso é entendido como a ideologia à qual ele se insere. Para tanto, ocorre um processo de constituição do imaginário que está no inconsciente desse indivíduo a partir do *ethos*, ou seja, o sujeito cria uma representação de si e do outro. A história representa o contexto sócio histórico em que os discursos acontecem e a linguagem é a materialidade do texto, a qual vai produzindo certos caminhos ou pistas para se chegar a determinado sentido pretendido ou não, pelo sujeito a partir dos pré-construídos da memória do dizer, ou ainda, do interdiscurso.

Dito de outra forma, a AD busca apreender como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a entender como o sujeito,

atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para significar-se e significar o mundo.

Dessa maneira, o sentido não está colocado na palavra, não pode ser fechado e preso em um único sentido ou em um único momento, mas vai ser sempre incompleto. Cabe assim, ao analista, buscar os efeitos de sentidos e, para isso, precisa sair do texto puro e simplesmente e chegar ao que lhe está exterior através da interpretação. A interpretação do discurso, para Orlandi (2004), “é um ‘gesto’”, ou seja, é um ato no nível simbólico.

Ainda de acordo com a autora em questão, na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será totalmente imparcial, absoluta e única, pois também produzirá seu sentido.

Sendo assim, Orlandi ainda explica que a interpretação sempre é passível de equívoco, visto que, embora a interpretação pareça ser clara, na realidade existem muitas e diferentes definições, pois os sentidos não são tão evidentes como aparentam ser. No entanto, não é necessário analisar tudo que aparece no *corpus*. Mas o importante é captar as marcas recorrentes no discurso e relacioná-las ao contexto sócio-histórico, ou seja, às condições de produção.

Os dados foram analisados com vistas a atender aos objetivos propostos neste estudo. Assim, interpretei os discursos obtidos, trilhando caminhos e construindo teias para chegar à análise que agora cito, de modo sucinto, e depois os retomo separadamente para maiores esclarecimentos, a saber:

2.3.1 Caminhando na chuva: desisto ou continuo?

- Procuro no discurso dos sujeitos pesquisados uma recorrência ou não, ao falar da satisfação acerca da profissão docente.

2.3.2 Gotinhas d'água formam o pingô:

- Observo de onde os professores pesquisados se inserem para falar.

2.3.3 Quem eles dizem que é o professor nessa tempestade?

- Diz respeito ao modo como os professores participantes da pesquisa discursam sobre a identidade do professor ao longo dos anos e na contemporaneidade.

2.3.4 Da terra da garoa ao lugar da tempestade:

- Diz respeito ao modo como os sujeitos pesquisados discursam sobre a atuação docente, comparando momentos sócio-históricos distintos.

Para melhor compreensão do processo de formação de identidade do professor de Língua Portuguesa, recorro aos relatos dos sujeitos pesquisados, bem como, aos questionários respondidos por eles, tendo em vista o percurso traçado para este estudo. Assim, na sequência, cada via será apresentada de modo individual.

2.3.1 *Caminhando na chuva: desisto ou continuo?*

Há sim uma recorrência no discurso dos sujeitos pesquisados. Vários são os motivos que lhes causam insatisfação na vida profissional. Eles alegam que atualmente o governo exige o preenchimento de diversas fichas avaliativas que quantificam a aprendizagem dos alunos. Desse modo, os afazeres docentes vêm aumentando progressivamente e sem ajustes financeiros. Como a maioria dos professores tem uma grande quantidade de turmas, as quais apresentam um número exaustivo de alunos por sala, o preenchimento de todos esses papéis é inviável.

Entretanto, nos relatos dos professores percebo que, mesmo insatisfeitos, eles não querem abandonar a profissão, querem tentar mais. É como se fossem quase incansáveis diante de tanta exaustão. Tenho a imagem de alguém que vai de encontro a uma grande tempestade, mas quer atravessá-la para chegar até o lado calmo e tranquilo. Há sem dúvidas, um anseio de mudança, mas a renúncia ou a desistência em si da carreira não se configura na prática. Portanto, aparece muito forte esse desejo de tentar, de esperar por momentos melhores.

O processo caminha para a fadiga, para a insatisfação, para o estresse, para a falta de autoconfiança e para a baixa auto-estima, haja vista a realidade não corresponder aos valores e às expectativas do professor. Este se vê diante da dificuldade em estabelecer ou manter a totalidade necessária ao desempenho de suas atividades docentes. De outro modo, contém na memória do professor uma imagem idealizada do fazer docente, colocando nesse fazer a possibilidade de apresentar soluções para diferentes problemas sociais, uma vez que historicamente, a educação é a chave para várias mazelas sociais. Mas, no seu interior, há uma angústia de como conseguir isso se não consegue resolver nem seus próprios problemas.

No trecho abaixo, fica claro o desejo de desistência da professora pesquisada que por várias vezes se viu em condição de fracasso, com vontade de deixar tudo por uma vida diferente. Nas palavras da professora, “viver um pouco mais feliz”. Assim, de acordo com o relato, ser professor acarreta uma vida triste, sem felicidade.

Rosa: Olha! Muitas vezes me deu vontade de desistir, largar de mão. Muitas, mas são muitas vezes mesmo. E aí o que acontece, a gente fica naquela assim: NOSSA, podia largar de mão disso. Afinal de contas, eu ainda tenho muito tempo para viver um pouco mais feliz (Entrevista, 15/06/13, Rosa).

Mas, mesmo sendo a vida de professor considerada uma rotina sem muitas alegrias, em outro relato esta professora diz não desistir e continua perseverante na esperança de dias melhores. Não desiste de tentar, porque afinal de contas já se passaram vários anos de profissão e jogar tudo para o ar não seria bom. E as palavras de ordem se tornam paciência e perseverança como podem ser vistas no trecho a seguir.

[...] depois a gente pensa, nossa eu tenho tantos anos de profissão, não posso jogar esse tempo fora. Não. Vamos ter um pouco mais de paciência. Eu falo para mim mesmo, todos os dias de manhã: persevera ROSINHA, persevera, vai dar tudo certo (Entrevista, 15/06/12, Rosa).

Como consequência desse tipo de situação, pode-se pensar em um profissional que queira ou não, vai ficar deprimido e por vezes perdido no exercício da docência, visto que ele não quer mais aceitar as dificuldades da profissão. Contudo, esse profissional se vê de mãos atadas porque já se passaram vários anos e isso é significativo em relação à aposentadoria, “[...] eu tenho tantos anos de profissão, não posso jogar esse tempo fora [...]”. Portanto, esse profissional não desiste, mas sim suporta e tenta levar da melhor forma os anos que ainda restam para que a aposentadoria chegue. Ao falar, *não posso jogar esse tempo fora*, a participante faz referência aos 21 anos de atuação docente descritos no Quadro 2.

Pode se inferir ainda, que igual a Rosa, há vários professores em sala de aula que ainda não desistiram ou trocaram de profissão devido à sonhada aposentadoria. Logo, além do gosto em ministrar aulas, como ela mesma mencionou, um dos principais motivos para continuar a docência é a busca pela aposentadoria. E é com “mais paciência” e perseverança que ela acha solução ao dizer: “persevera Rosinha, persevera”.

Essa fala de perseverança e paciência também aparece no discurso de Maria Clotilde ao dizer, “[...] acredito que as coisas tendem a melhorar. Por vezes dá sim vontade de abandonar tudo, mas eu ainda acredito muito na Educação [...]”. Portanto, ela já sentiu vontade de abandonar a profissão, mas, como ainda acredita na Educação, ela continua perseverando. Os profissionais demonstram acreditar em melhorias e por isso não desistem de tentar.

Nesse sentido, os dados mostram que as professoras reconhecem os problemas da profissão e insistem em manter o trabalho por acreditarem em dias melhores. Uma certeza é

unânime entre elas: a profissão docente vai melhorar e é com perseverança que os docentes vão vencer esse momento ruim.

Acredito assim que é necessário estabelecer um diálogo nos cursos de formação que se preocupe com o desenvolvimento humano, em relação ao indivíduo como ser social, levando em conta os possíveis problemas que podem surgir ao longo da docência. De acordo com Pimenta (2002), existem sim vários estudos que se preocupam com essa formação humana do profissional, mas pouco tem sido feito pelas autoridades competentes, visto que se dedicam muito em apresentar resultados satisfatórios e numéricos ao nível de educação do país.

2.3.2 *Gotinhas d'água formam o pingo:*

Procuro marcas no discurso dos professores que revelem as diferentes vozes que aparecem nos relatos de ser professor. Há muito tempo já se tem o entendimento de que não somos o que somos apenas por nós mesmos, mas, nos constituímos com e a partir do outro. Com efeito, o sujeito professor encontra-se marcado por diferentes discursos que provêm das mais variadas concepções teóricas e práticas com as quais teve contato ao longo da vida. Esse sujeito tece os seus dizeres a partir dessas experiências e das vozes da formação, e com isso constrói identificações e imagens relativas à docência e ao seu objeto de ensino.

Assim, a partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera constantemente. Esse processo não surge de sua própria consciência; é algo que se consolida por meio das interações sociais. Constituímo-nos e transformamo-nos sempre com e pelo outro. Para tanto, os relatos aqui proferidos pelos colaboradores necessitam ser estudados dentro do contexto social e histórico, pois emergem de diferentes vozes sociais.

Desse modo, as palavras desses profissionais se configuram em enunciados, porque se constituem de signos ideológicos, levando em conta as diferentes formações discursivas em que tais sujeitos se inserem. Assim, o sujeito/professor entra numa cadeia discursiva e atravessado pelos dizeres de outras vozes sociais constrói sentidos em relação à sua profissão docente e a ele próprio. Dessa forma, podemos antever movências de identificação, uma vez que o Outro, o interdiscurso continuamente invade e (re)define os limites estabelecidos pelas FD.

Ao observar os discursos, procuro respeitar a opinião e a experiência de vida de cada participante da pesquisa na tentativa de ser o mais imparcial possível. Sei que minha

interpretação não é neutra, porém cuido para que não seja tendenciosa e sim revele o que os dados falam à luz das teorias que iluminam esta pesquisa.

O fragmento a seguir revela que o professor, ao observar a sua trajetória, ou ao falar da profissão, deixa entrever um discurso atravessado por várias experiências pessoais e profissionais ao longo da carreira.

Desde o início da minha carreira eu enfrento muitos desafios [...]. Em uma escola pública e daquelas da periferia que trabalhei os meninos não tinham condições nem básicas de sobrevivência os pais mandavam para escola para pelo menos comer uma refeição ao dia (Entrevista, 14/06/12, Silva).

A participante Silva faz uma retomada ao passado e usa algumas palavras como: *enfrento* e *trabalhei* que revelam as experiências de vida durante a carreira que ficou gravada na memória e que se faz presente nas decisões profissionais assumidas por ela. Assim, a participante usa esses elementos para atribuir significado à própria trajetória de vida pessoal e profissional. É sob esse olhar que Silva (2005) compreende a identidade como algo que “sou” e a diferença como algo que “não sou”.

Nas marcas do discurso da professora é constante o jogo de afirmação e negação, ou ainda o que fica dentro e o que fica fora. Além disso, há uma denúncia de que os problemas que afetam a Educação são maiores que apenas professor/aluno em sala de aula, mas as mazelas sociais que atingem diretamente a aprendizagem e o comportamento dos estudantes, bem como, a estrutura emocional e profissional dos professores que se deparam com esse tipo de situação.

A experiência apresentada no dizer de Silva aparece como um espaço de sua formação profissional, a qual, juntamente com sua forma de vida e as situações do contexto escolar, mobiliza maneiras de atuar e assim desenvolver-se enquanto sujeito discursivo de uma profissão. Para Tardif (2002), o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente.

Moita Lopes (2002) diz que a profissão é um espaço de vida que é atravessado por processos de formação. Todos os momentos da vida são influenciados pelas energias formadoras que se desenvolvem no interior do espaço profissional. Logo, a professora traz em seu discurso o esforço que é levar em frente as ações pedagógicas em contexto com seres humanos por vezes silenciados que não estão sedentos de aula e sim de recursos primordiais à vida, como a alimentação básica.

Há também os dizeres sobre a escola pública e em especial sobre as da periferia que sofrem ainda mais com o descaso dos governantes. Nota-se, pela materialidade linguística, o discurso de exclusão ao dizer: “[...] uma escola pública e daquelas da periferia [...]”. Pela fala dela, entende-se que o fato de a escola ser pública já é ruim, ainda mais se for a da periferia. Segundo os discursos sociais, a escola pública da periferia apresenta maior problema em relação à disciplina dos alunos, à falta de recursos para professores, e ainda ao alto índice de criminalidade e violência que se relacionam ao uso de drogas por parte dos alunos. São fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

Ecoam ainda, as vozes sociais de que não há escola pública de periferia com boa qualidade. Igualmente, deixa entrever a ideia de que não há como ter bons alunos nas escolas da periferia. Na maioria das vezes esse déficit é atribuído ao professor, como se fosse o responsável por todos os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos.

No entanto é sabido que o fracasso no ensino público é histórico e tem como um dos principais fatores as políticas públicas de ensino. As causas dessa degradação do ensino público estão longe de serem só referentes a esses fatores, pois temos, também, a desvalorização do magistério, a falta de investimentos significativos no campo educacional, entre outros fatores externos. Mesmo com tantos desafios é preciso acreditar que é possível fornecer educação de qualidade para todos.

A meu ver, o importante é não só discutir os problemas da educação, mas buscar novos caminhos, de lidar com pessoas tão diferentes, na tentativa de exaltar suas potencialidades, proporcionando-lhes reais possibilidades de crescimento no que diz respeito à formação humana. Conforme Silva (2003), a compreensão da identidade pressupõe a compreensão da diferença, já que a identidade se afirma também por aquilo que ela não é.

Maria Clotilde ressalta em seu discurso que o mundo, o contexto fora da escola é que mudou e automaticamente transformou o dia a dia da escola. Aparece, dessa forma, no relato dela que as novas maneiras de estar no mundo atraem a atenção dos alunos e os dispersam da escola. “[...] Talvez o que mais mudou foi o mundo fora da escola de tantas coisas que muitas vezes tira a atenção do aluno [...]”. Assim, percebe-se uma voz que defende a posição dos professores que atuam do mesmo modo, mas que o mundo mudou e interferiu nessa atenção que antes era, em maior parte, para a escola.

As mudanças sempre vão existir, e não só o mundo se modifica, mas também as pessoas que nele habitam. Com certeza, a participante também mudou o seu modo de sentir e de estar no mundo ao afirmar que a ação docente, sem dúvidas, precisa acompanhar esses

novos modos de significação. Para a professora pesquisada, caso isso não aconteça, o contexto sala de aula será um ambiente menos interessante e menos profícuo à aprendizagem.

O interessante é que no mesmo instante a professora diz que há ótimos alunos. Segundo ela, é a minoria, mas que ainda há e acrescenta que em tempos anteriores não foi diferente. Se em algum tempo já era desse modo, isso significa dizer que não são as mudanças extra escola que roubam a atenção dos estudantes. Ela diz: “[...] Acho de verdade que a gente tem ótimos alunos ainda. É lógico que é a minoria, mas eu não creio que tenha sido tão diferente no passado”.

Também é significativa a ênfase ao dizer “ainda” e “é lógico”. A colaboradora disse que *ainda* tem ótimos alunos, deixa entrever uma certeza de que em um futuro bem próximo isso não existirá mais. E “é lógico”, se relaciona à minoria de alunos que são interessados, ou seja, já é de conhecimento de toda a sociedade que não há muitos alunos atenciosos. É algo muito óbvio, por isso usa “é lógico”.

Aparece também o discurso institucionalizado do saber médico para legitimar o discurso dos professores no que diz respeito às doenças de origem psicológica. Ao dizer que assistiu em um noticiário, a professora deixa clara a fonte desse saber formal, que é um discurso seguro e não uma conversa informal entre vizinhos. “Esses problemas de saúde psicológica está tão sério, que eu assisti outro dia no noticiário que os médicos estão pesquisando qual é a causa dos professores do Estado de Goiás apresentar tantos problemas” (Entrevista, Capitu, 14/06/2012).

O discurso, desse modo, se mostra permeado de outras vozes. A individualização do sujeito seria, portanto, uma ilusão, pois é a reprodução do discurso de um grupo, ou ainda de vários grupos. O indivíduo é interpelado em sujeito (livre) para se submeter livremente de certa maneira e viver e se adaptar a esse modo que a sociedade lhe impõe. Essa posição de não ser o dono do seu discurso concede espaço a várias vozes do contexto cultural a que este sujeito se insere.

Conclui-se que o sujeito é sempre heterogêneo e constituído por outros dizeres que o atravessam, pois “o sujeito discursivo é plural, isto é, atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas” (FERNANDES, 2005, p. 43).

2.3.3 Quem eles dizem que é o professor nessa tempestade?

A partir do tópico anterior, viu-se que o discurso dos professores se constitui por diversas vozes oriundas de experiências pessoais e profissionais. Essa multiplicidade também aparece ao falarem sobre a identidade do professor. A identidade desse sujeito é constituída ao longo da história de modo geral, tanto pessoal, acadêmica e profissional. Isso está expresso no relato a seguir: “[...] não dá para separar os problemas da escola com a nossa vida pessoal, e isso está levando as pessoas a ficarem loucas. [...]” (Entrevista, Rosa, 14/06/2012).

Por meio do relato, pode-se inferir que o indivíduo é sim um ser multifacetado, com várias identidades e que todas elas convivem nele ao mesmo tempo. Soma-se que o saber docente não se funda apenas nas práticas em sala de aula, mas também nas experiências pessoais como foi exposto no depoimento de Rosa. É possível acrescentar que há vários servidores da educação que não conseguem manejar essa mistura de problemas da escola com a vida pessoal e acabam por perder até mesmo a sanidade mental. Rosa menciona essa perda de identidade de muitos da classe ao falar: “está levando as pessoas a ficarem loucas”.

Para Hall (2003c), a perda de si, ou o deslocamento que as pessoas estão sentindo em relação ao meio social, cultural e até mesmo quanto a si, também é reflexo das mudanças nas estruturas centrais da sociedade moderna. Tais transformações, além de mudarem nossas identidades sociais, abalam até a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

O trecho a seguir confirma a ideia de Tardif (2002) de que a identidade do professor não é constituída apenas por saberes docentes, mas também de saberes e experiências sociais. Logo, constitui-se de uma pluralidade como se pode observar: “Não tem como desvincular o trabalho da sua vida pessoal, nós levamos os problemas para casa e eles interferem no nosso social sim” (Entrevista, Maria Clotilde, 14/06/2012).

Os participantes também relacionam a identidade do professor às mudanças ocorridas na Educação de ontem e na de hoje. Os participantes apontam como aspecto marcante a desvalorização da profissão. Esse dado vai ao encontro das considerações de Pimenta (2002) ao dizer que a identidade do professor se constitui a partir do significado social da profissão, bem como do modo como essa atividade é vista aos olhos da sociedade, ou seja, a importância social atribuída a ela.

Esse olhar de desvalorização por parte da sociedade é sentido pelos professores a todo tempo, até mesmo com os alunos em sala. Durante a entrevista, a professora Rosa comentava que os alunos têm pena de os professores estarem nessa profissão, que jamais eles querem ser professor. Nesse momento, ela conta um diálogo que teve com o aluno sobre ser professor. Rosa: “Vai fazer vestibular para que filho? Para professor?” e ele diz: “Deus me

livre, professora”. Essa expressão “Deus me livre” transmite a ideia de que ser professor é ruim, algo que Deus tem que proteger a todos para que não ocorra.

Rosa diz que ao ouvir essas palavras ela se sentiu ainda mais desvalorizada, porque o nome professor hoje, na concepção dela, carrega uma carga negativa, de fracassado, de coitado, sem valor, mal remunerado, sem capacidade de passar em outro curso, enfim, ninguém quer ser professor. É importante mencionar que, segundo Maingueneau (2008), para que o enunciador atinja seus objetivos persuasivos, é necessário que o receptor acredite nos valores sócio-históricos identificados por ele como válidos num determinado discurso.

Rosa acrescenta: “a gente tá vendo aí o governo fazer propaganda para incentivar os cursos de licenciatura. ‘Venha ser professor’, ninguém quer mais”. Nesse sentido, a construção da identidade docente, de acordo com (Silva 2003), não pode ser entendida apenas pelos discursos oficiais acerca da profissão, mas pela história de vida dos protagonistas, pela realidade familiar, pelas condições de trabalho e pelas funções que desempenham.

Houve sim um aumento significativo em relação às propagandas e aos portais direcionados à busca de candidatos para os cursos de licenciatura. Embora não seja explícito, o objetivo primordial é incentivar o ingresso de jovens nos cursos de licenciatura. O destaque é dado às características humanas do professor, como o responsável pelo desenvolvimento socioeconômico, intelectual e humano dos cidadãos, ou seja, a profissão que pode mudar o mundo. Ao enunciar, os locutores dessas propagandas acessam a memória discursiva sobre o ser professor na tentativa de ressignificar os discursos já existentes, isto é, quer mostrar o valor de ser professor.

No trecho a seguir, tem-se a diferença entre a quantidade de alunos que se interessava em abraçar a carreira docente no passado em relação à contemporaneidade. “Na minha turma mesmo, 100% quis ser professor, hoje formam e logo desistem e fazem outro curso. Ou então dizem: ah! Vou fazer porque eu preciso ter um curso superior, e só” (Entrevista, Rosa, 14/06/2012).

A visão da sociedade sobre o professor traz consequências, visto que, de acordo com Novóia (1999), o modo como o professor age é um reflexo de como ele sente a importância da sua profissão ao social, isto é, os significados atribuídos à sua importância social. Nesse sentido, participam múltiplos fatores que podem interferir continuamente nesse processo, o que pode resultar em vários discursos que os docentes fazem de si mesmos. Discursos esses que podem ser positivos ou negativos, mas que comportam uma gama de significados sociais.

Maria Clotilde, ao responder o modo como entende a identidade do professor de Língua Portuguesa, deixa entrever que essa identidade não é una, mas plural. Ela diz que a

identidade “é constituída com um pouquinho de tudo, principalmente pelo amor ao idioma, à língua em si”. Nesse trecho é possível perceber que o sujeito do discurso responde afirmativamente aos já ditos sobre o professor de Língua Portuguesa ao dizer que a identidade é constituída principalmente por amor ao idioma.

Pêcheux (1997) articula que o sentido não existe em si mesmo, mas é fabricado em consonância com o jogo do processo sócio-histórico, no qual as palavras são (re)produzidas. Faz parte de um imaginário social a concepção de que o professor é aquele que ama o ofício. No caso do professor de português, tem que amar o idioma que ensina para ser um bom educador. Podemos inferir que esse discurso é sócio, histórico e discursivamente prescrito como o professor de língua deve se portar. Antes de qualquer coisa é necessário que esse professor ame o idioma para ser um bom professor, para se constituir enquanto tal. Desse modo, a identidade do professor comporta um pouquinho de tudo como ela disse, mas o essencial é o amor à língua.

E mais, essa imagem de professor expressa pela participante sem que ela perceba estrategicamente representa também projeções que esse sujeito faz de si no discurso, uma vez que ao falar da identidade de professor ressignifica sua formação, trazendo à tona o Outro, os outros que lhe são constitutivos. Apropriando-se, assim, das vozes que, se somando a outras, vêm construir, de forma heterogênea e cindida, o processo de identificação do sujeito. (CORACINI, 2006).

Oposta a esse discurso de amor ao idioma, posso citar a fala de Capitu que ficou indignada ao ouvir em uma determinada reunião que o governo não libera incentivos para fazer cursos de capacitação que não sejam os oferecidos por ele. E ainda, corta ponto se precisar faltar apenas um dia para o curso. A coordenadora, na ocasião, disse que o professor tem que trabalhar também pelo amor e não somente pelo financeiro. “[...] a coordenadora falou na reunião que a gente devia trabalhar por amor. ((Risadas)). Bom. Vai ao médico e pede para te atender só por amor para ver. ((Risadas))” (Entrevista, Capitu, 15/06/2012).

É clara a desvalorização da classe até mesmo pelos próprios colegas de profissão, como é o caso da coordenadora. Essa desvalorização também está presente em Capitu, ao comparar a mesma situação à outra classe de trabalhadores, ou seja, aos médicos, os quais são conceituados como uma das classes mais reconhecidas e bem remuneradas socialmente. Logo, o médico não vai atender um paciente apenas por amor à profissão. Essa comparação acentua a desvalorização existente entre os próprios servidores da educação.

Para Nóvoa (1999), os professores acabam assumindo os discursos que vêm não só da área da educação, mas como também da política e da mídia, os quais fazem com que

aumentem as “missões” (grifo do autor) do professor, assim como faz a coordenadora. Além disso, se considerarmos que o sujeito filia seus dizeres a uma formação discursiva que determina o que deve e pode ser dito, cada uma (coordenadora e professora) em sua posição sujeito se coloca de acordo com as ideologias subjacentes a esse lugar. Esse jogo discursivo só se torna possível porque, ao se filiar a uma dada FD, em determinadas condições, pode acontecer a inserção do sujeito a certas ideologias que lhe eram alheias em outro momento.

Faz-se interessante notar ainda que a posição social ocupada pelo sujeito o faz reproduzir discursos outros. Em outras palavras, Capitu diz, na sequência, que a coordenadora não trabalha por amor. “[...] E ainda mais. Se não está satisfeita com o salário vai para outra profissão. Vê se pode? Reproduzir o discurso do governo. Mas o coordenador não trabalha por amor, né? Com ela é diferente [...]”. Como mencionado por Maingueneau (2008), sobre o *ethos* para a construção da imagem de si, a pessoa não precisa falar de suas qualidades e de suas características, pois é através do discurso que são lançadas pistas sobre posições sociais que definem seu caráter.

Nesse trecho em questão, é possível ver que a professora muda o discurso ao assumir a posição de coordenadora. Agora, ela reproduz a ideia do governo e defende essa posição porque está na função de coordenar e não de ministrar aulas. Portanto, ela não precisa trabalhar por amor, ela agora é coordenadora, e, assim como o governador, ela assume uma função de maior prestígio. Como afirma Fernandes (2005), pode-se perceber as posições ideológicas dos sujeitos pela materialidade dos seus discursos. Para Pêcheux, o discurso é o lugar onde a ideologia se manifesta na linguagem.

E para Cléo, uma das colaboradoras, o professor não tem mais autonomia, não é livre para cumprir sua função primordial que é a de ser docente. Aos olhos dela, o professor virou um escravo da escola e das questões educacionais. Toda a responsabilidade de educar está em suas mãos, seja como professora, mãe, irmã, religiosa, enfim, se algo não foi bem é culpa do professor. Pelo que foi expresso por Cléo, observa-se o *ethos* dito, uma vez que, de acordo com Maingueneau (2008), é criado através das referências diretas do enunciador acerca da imagem de si no discurso.

Ao discursar, a professora ecoa vozes conflitantes. Uma voz que o professor tem que assumir todas as identidades citadas por ela e a outra que ele não é nenhuma delas definidamente. Logo, segundo Cléo, o professor é um sujeito sem identidade, ou seja, não sabe como agir diante de tantos problemas. Observe o relato seguinte: “[...] Você é levada por todos, é como aquela pessoa sem vontade. Eu me sinto sem chão, sem saber o que fazer, sem autonomia, sem identidade como professora”. Por isso, para Bauman (2005, p. 13), a

identidade é uma construção líquida, fluida, porosa, um processo contínuo de redefinir-se, inventar e reinventar-se. Assim, é tão instável quanto tudo no mundo, exigindo que os sujeitos mantenham a flexibilidade e a velocidade para se adaptarem às mudanças constantes, o que na maioria das vezes causa muitos danos.

No discurso da professora em questão, pode-se inferir que ela está muito desmotivada e confusa, visto que não se sente autônoma na prática docente devido aos excessos de papéis sociais a ela atribuídos sem realmente serem de sua competência. Portanto, o modo como ela se sente enquanto profissional interfere diretamente no seu modo de atuação. Assim, se ela não se sente valorizada e reconhecida por seus méritos profissionais não estará totalmente satisfeita com a profissão.

Nota-se, por meio dos relatos, que a identidade profissional das professoras pesquisadas se apresenta confusa. Todas essas situações afetam diretamente o processo de constituição de identidade desse sujeito, o que lhe causa uma crise identitária, cuja resposta é que ele não sabe como deve agir. A crise diz respeito ao modo como os professores se veem e como são vistos pelos outros, ou seja, a imagem que ele faz de si e a imagem que ele imagina que o seu interlocutor faz dele. Podemos pensar ainda na maneira como o trabalho desse profissional é visto tanto no âmbito escolar quanto socialmente e até mesmo para a família dele. Tudo isso, influencia no processo identitário desse profissional como visto anteriormente.

Ademais, interpreto que o sujeito assume sim diversas identidades em diferentes papéis sociais trilhados por ele. As palavras da professora acima revelam uma percepção, por parte dela, das mudanças advindas a partir das diversas atividades sociais assumidas. Com isso, a desvalorização do papel de docente por vezes se acentua. A maneira como os professores estão sendo tratados é reflexo daquilo que está materializado na história, ou seja, esse sujeito é visto por meio da figura daquele que não tem valor social, que é desprestigiado.

Portanto, a identidade desse sujeito é, de acordo com Hall (2003a), um processo contínuo, o qual obedece às direções individuais e sociais, que tem como possibilidade tanto a construção, desconstrução e por que não a reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho através da imagem e auto-imagem social que se tem da profissão. Logo, os discursos produzidos acerca do professor e de sua profissão surgem como os outros, se originam em condições históricas de confrontos, mas também de acordos e aderências. Tudo isso junto se dá pelas formações ideológicas.

2.3.4 Da terra da garoa ao lugar da tempestade:

Refletir sobre a profissão docente na contemporaneidade é passar, sem dúvidas, por caminhos nunca antes trilhados; é (des)construir significados sobre o sujeito professor ao longo do tempo e, conseqüentemente, novas representações vão aparecer, devido aos novos dilemas e desafios desse tempo. Assim sendo, sabemos que há redes de memória que configuram determinados sentidos e não outros, sendo estes perpassados pela história e pela ideologia.

É possível falar, por exemplo, na representação social e simbólica de ser professor na atualidade e a de como era ser professor no passado. Busca-se, na memória, a realidade, social, histórica e econômica do sujeito professor, sendo este, no passado, um ser respeitado como um reprodutor dos modos de ética e virtudes da ordem social vigente naquela época.

Hoje, a construção imaginária e social está ancorada na conjuntura social e histórica que o cerca, como por exemplo, o desprestígio social e profissional da categoria, a desmotivação, a má remuneração e, como consequência, a insatisfação, entre outras questões que estão no domínio do quadro sócio, político e econômico. Nesse sentido, são discursos e imagens que se cristalizaram na memória social e coletiva do ser professor. Essas mudanças nem sempre são recebidas de forma tranquila, ou seja, os professores atualmente se queixam dessa falta de prestígio social, da falta de autonomia ante o fazer docente em relação às ações com os estudantes. Ainda reclamam da falta de apoio da escola. Tudo isso afeta diretamente a identidade desse profissional. No trecho a seguir é possível perceber esse desconforto nas palavras de Cléo.

[...] o que você quer a escola não te apóia. Você é levada por todos, é como aquela pessoa sem vontade. Eu me sinto sem chão, sem saber o que fazer, sem autonomia, sem identidade como professora [...] (Entrevista, Cléo, 14/06/2012).

A partir do relato de Cléo, pode-se inferir que a professora pesquisada não se sente acolhida na escola. O fazer pedagógico dela deve seguir um direcionamento de acordo com os interesses e prioridades de outros e não mais de quem está *in loco*. Há um sentimento de insegurança e de instabilidade que deixa a professora *sem chão*, ou seja, sem saber como proceder. Como consequência, a docente se declara uma pessoa *sem autonomia* e, ainda, *sem identidade*. É como se não pudesse realizar os planos e vontades por si só; as suas capacidades e competências são testadas a todo momento.

Nas palavras de Flor, também é possível identificar as marcas de vigilância e afugentamento. É notável por meio do trecho a seguir que a professora se incomoda com a

vigilância da escola sobre sua prática pedagógica. A sensação expressa por Flor é tão marcante que ela compara a sua situação à época da ditadura militar, em que muitos professores eram vigiados por um policial na porta da sala de aula.

[...] Eu me lembro quando eu estudava aquelas coisas lá na história que fala que o professor na época da ditadura trabalhava com o policial do governo na porta para ver se o professor saía da linha. Assim que eu me sinto hoje encurralada, todo tempo você está sendo vigiada [...] (Entrevista, Flor, 14/06/2012).

Portanto, o que leva um professor a ser o que ele é são as experiências únicas vivenciadas por cada um deles, de forma que não existe um professor ou qualquer outro profissional idêntico a outro de sua categoria. São profissionais da mesma área de atuação, mas cada um tem princípios e valores incorporados, modificados e perpetuados durante a sua trajetória, seja como pessoa ou profissional.

As escolhas e as formas de agir como profissionais são resultantes do intercâmbio entre valores e ações, na medida em que estes se comunicam com os valores e ações dos outros. Assim, encontramos-nos em um constante processo de transformação uma vez que a identidade profissional é constantemente movida por experiências pessoais, num contínuo.

Para Silva, há quatorze anos, quando começou a lecionar, ela tinha consciência da sua importância social enquanto educadora e havia um reconhecimento por parte desse público. Hoje, ela tem alicerçada ainda mais essa certeza na significância do professor. No entanto, a professora não percebe mais o reconhecimento social dos colegas, tampouco dos próprios alunos.

[...] Antes eu sabia que eu era capaz, que eu tenho um papel importante na sociedade [...] hoje, sei que sou importante, porém já não recebo o mesmo valor. Sei que não sou reconhecida socialmente como importante. A minha profissão hoje é muito desvalorizada e isso afeta a minha identidade por completo. Você hoje tem vergonha de dizer que é professor [...].

Ao falar que tem vergonha de dizer que é professora, ela deixa entrever a sua total insatisfação de trabalhar na educação nos tempos atuais. A entrevistada em nenhum momento menciona não gostar de ministrar aulas. Mas demonstra forte descontentamento em relação à desvalorização e ao reconhecimento profissional. Ao ter a identidade afetada por completo, a professora sente o mal estar da educação (NÓVOA, 1999).

Para o autor mencionado anteriormente, os professores, há muito tempo, vêm sofrendo de uma situação de mal estar, que pode causar desmotivação pessoal com a docência, visto que, o processo identitário está em constante transformação. Também, faz-se

interessante ressaltar que é por meio da memória advinda de fatos e experiências do passado, que se constrói o sujeito e a sua identidade atual.

Essa constante referência ao passado também se repete na fala de Rosa ao dizer “[...] Puxa! Era muito mais gostoso trabalhar antigamente. E financeiramente, hoje o seu trabalho não vale nada. É uma das profissões que pagam pior [...]”. Pode-se ver que além de um alto nível de *stress* que ronda os profissionais da educação, eles convivem com a desvalorização da classe junto à sociedade. Segundo os participantes, no passado os professores tinham prazer de falar sobre sua formação, em oposição a hoje, que por vezes escutam até palavras de consolo ao revelarem que são profissionais da educação, devido aos baixos salários.

Essa falta de reconhecimento financeiro do professor acarreta consequências negativas, que prejudicam a imagem que o próprio professor tem de si e de sua profissão. Logo, é correto dizer que o professor, num processo contínuo, constrói a sua identidade por meio de relações discursivas com colegas, coordenadores, pais e alunos, enfim, em um contexto social.

Segundo Rosa, o início da carreira foi maravilhoso. Ela sentia vontade de pesquisar, porque os alunos queriam aprender cada vez mais, ou seja, ela se sentia motivada e valorizada. Ela afirma: “[...] o início da carreira eu posso te dizer que foi um momento mais belo [...]”. Porém, a realidade hoje, de acordo com ela, é bem diferente, visto que os alunos têm todos os recursos tecnológicos disponíveis a qualquer hora e lugar. Por conseguinte, já não dependem apenas do professor para se informar de todos os conhecimentos.

Rosa reclama que os alunos já não se prendem ao professor como acontecia antigamente. Para ela, os aparelhos eletrônicos em geral chamam mais a atenção ao conteúdo ministrado pelos professores em sala. No exemplo a seguir fica bem clara essa ideia: “[...] A gente até tem bastante recurso tecnológico, mas isso eles têm a qualquer hora em casa, até no celular têm recursos que prendem mais a atenção deles [...]”.

De fato, é sócio e historicamente constituído o discurso de que ser professor passa pela perspectiva da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, naturalizado como imprescindível às novas gerações. Mas, essa concepção já não faz parte dessa sociedade, onde as informações são efêmeras e simultâneas. Logo, é normal que o professor não seja a única fonte de conhecimento e não queira concorrer com os aparelhos eletrônicos, mas se utilize deles como apoio didático. Desse modo, uma das atribuições do professor é direcionar o aluno à escolha seletiva de informações e não competir espaço com aparelhos tecnológicos. Em seguida, apresento a análise de dados para melhor responder as perguntas de pesquisa, as quais foram elencadas para a pesquisa em questão.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

[...] Tudo que irá existir
Tem uma porção de mim
Tudo que parece ser eu
É um bocado de alguém

Tudo que eu sei me diz do que sou
Tudo que eu sou também será seu [...]

Pra Manter Ou Mudar (a Do Piano) - Móveis Coloniais De Acaju

Este capítulo tem como objetivo olhar bem de perto a constituição da identidade do sujeito professor de Língua Portuguesa, que se procede de diversas formações discursivas e ideológicas ao longo de sua história. Isso, na tentativa de compreender a inter-relação de discursos outros clivados por várias práticas discursivas. Portanto, significa dizer que o discurso dos sujeitos da pesquisa é constituído por dizeres conflitantes e contraditórios, por sua vez, sustentados por diferentes filiações discursivas. Ao tomar o turno para discorrer sobre a sua posição, os sujeitos tecem, no fio linear do discurso, uma aparente unidade.

Uma definição de identidade é que ela é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2003a). Para tanto, entendo a identidade como um processo ininterrupto, produzido discursivamente e na interação com o outro por meio de práticas sociais. Ela é construída em instâncias dinâmicas e dialógicas corroborando para o desenvolvimento do EU. Com isso, Hall defende que esse sujeito não tem uma identidade única e fixa, mas se projeta em múltiplas identidades em diferentes práticas sociais.

Tendo em vista a reflexão dos autores citados nos capítulos anteriores, procuro como objetivos específicos, descrever uma regularidade do discurso e capturar os sentidos que surgem, com vistas a compreender a concepção que o sujeito/professor de Língua Portuguesa tem de si e de seu trabalho docente ao longo de sua profissão. Vislumbro, assim, seus movimentos de identificação com diferentes formações discursivas.

Apresento, dessa maneira, análises sobre os depoimentos coletados por meio de entrevistas e de questionários respondidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Atento-me, basicamente, sobre que imagem os participantes têm da profissão professor; que imagem os sujeitos têm de si mesmos; e que imagem eles têm da língua. Tudo isso sem perder de vista o

processo de constituição identitária. Esclareço que as denominações usadas nas subdivisões iluminam discursos expressos pelos próprios sujeitos.

3.1 “AS MINHAS OPÇÕES NA ÉPOCA ERAM LETRAS OU DIREITO”

Desde já é preciso mencionar que em um processo discursivo, como o apresentado na parte teórica, os locutores ocupam lugares determinados na estrutura da formação social. Nesse processo, acontece uma série de formações imaginárias que designam o lugar, que os interlocutores atribuem cada um a si e ao outro, além da imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar, por exemplo, que os professores, sujeitos desta pesquisa, ao produzirem os seus discursos levam em consideração, inclusive, o lugar ocupado pela pesquisadora. Inseridos nesse jogo de imagens, apresento, primeiro a motivação de cada colaborador ao escolher esse curso e por que se tornou professor.

Os participantes demonstram por meio das manifestações discursivas que a motivação e o gosto pela profissão advêm de interesses diversos, que os levaram a escolher esse curso – Letras/Português. A maioria deles centra no fato de que sempre gostaram de ler, de escrever, ao lado do fato de que houve, durante a vida escolar, uma identificação com a disciplina de Língua Portuguesa, seja porque gostavam do professor e este, então, teria marcado significativamente sua vida, ou por gostar das atividades realizadas durante as aulas, mas também por falta de opção. A professora Maria Clotilde mencionou durante a entrevista que, mesmo com tantos problemas na Educação, vai à sala de aula porque gosta da profissão.

Eu vou para a sala de aula por prazer. Eu não vou pesada, pensado que aquela é a última profissão que eu devia fazer. Eu gosto de ler, gosto de escrever, de falar, de me comunicar. Eu escolhi a profissão por opção e não por desespero. As minhas opções na época era Letras ou Direito. Direito era pago, então preferi Letras. E nunca me arrependi (Entrevista em 14/06/2012).

Entretanto, o que chama a atenção no trecho dito por ela é “era pago”. De acordo com a participante, ela gosta da profissão e escolheu por opção. Mas, depois menciona que o curso de Direito era pago, assim sendo, ela preferiu Letras por ser gratuito. A opção por um ou outro curso, na maioria das vezes, passa pela via do poder aquisitivo como aconteceu com ela. Outros professores assim se manifestaram em relação à mesma questão no questionário:

Capitu: Sempre gostei de ler e tive facilidade na escola em Língua Portuguesa isso me fez escolher o curso. (Questionário, pergunta G).

Silva: O curso foi pela falta de opção, na época que eu ingressei na faculdade. E a profissão, também, foi pela falta de opção de oferta de emprego aqui na região. (Questionário, pergunta G).

Flor: Por não ter o curso pretendido na Universidade, quanto a profissão foi escolha. (Questionário, pergunta G).

Jane Eire: Vontade de contar histórias, de apresentar um mundo onde as possibilidades são as reais. (Questionário, pergunta G).

Lenny: Devido ao gosto pela leitura e escrita e também a profissão na área de docência, que eu já trabalhava. (Questionário, pergunta G).

Rosa: Por ter gosto pela disciplina e por prazer em lidar com pessoas, ainda gosto pela própria educação, docência. (Questionário, pergunta G).

A partir das respostas, percebo que ao adentrarem o curso de Letras os participantes estavam permeados por interesses diversos na área, mas sem estabelecer certa proximidade com a profissão em si. Apenas os professores Flor, Lenny e Rosa relataram a escolha do campo na área de docência. Pelo texto de Silva, infiro que entrou no curso simplesmente por uma necessidade em estar no nível superior ou como forma de conseguir entrar no mercado de trabalho em função da carência de oferta de emprego na região na época da graduação.

3.2 “ME OLHEM COMO EU OLHA A MINHA MELHOR PROFESSORA”

A vida pessoal e profissional de todo ser humano é influenciada por experiências vivenciadas ao longo da história de cada ser. Assim, parto da perspectiva que todos os sujeitos sofreram e/ou sofrem algum tipo de influência que reflete diretamente na constituição identitária de determinado indivíduo. Neste estudo, ressalto essa influência em relação à prática como professor, haja vista a identidade de uma pessoa se construir e se reconstruir durante sua vida, conforme as socializações vividas por ela.

Ter uma identidade é se reconhecer diante de si e diante do outro, sendo o outro as pessoas com as quais o sujeito se identifica, ou seja, pessoas que compartilham as mesmas relações sociais dentro de um grupo. Muitos docentes se espelham em seus antigos professores para criar seus próprios modos de trabalho. Ou ainda, quando iniciam ou até mesmo antes de iniciarem a profissão, constroem representações de como será a prática em sala de aula. Segundo Coracini (2003), a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola.

Essa representação pode ou não, interferir na prática dos docentes mais tarde. Segundo alguns participantes, houve muitas alterações ao longo da profissão naquilo que eles acreditam em ser e fazer enquanto professor. As colaboradoras Jane Eire e Flor não responderam a essa questão. De acordo com Lenny, a prática dele não sofreu influência. No entanto, de acordo com Pêcheux (1997), essa influência do outro em mim independe da minha vontade, ela ocorre sem que eu perceba, ou ainda, que eu aceite ou não.

Capitu:[...] hoje tenho uma visão um pouco diferente de quando estava na faculdade, pois a teoria é muito diferente da prática. Quando começamos temos que trabalhar com o aluno real, que, às vezes, é muito diferente do que imaginávamos. A partir dessa constatação, temos que rever muitos conceitos. (Questionário pergunta i)

Maria Clotilde: Sim. Exijo mais de mim, muitas vezes, por meio de autocrítica percebo que deveria dedicar-me mais, o que às vezes faço, às vezes não. (Questionário pergunta i)

Flor: Não muito, mas abala o emocional um pouco. (Questionário pergunta i)

Lenny – Não interfere em nada. (Questionário pergunta i)

Apreende-se pelos enunciados acima que a presença do outro estabelece sim influência na constituição da prática dos sujeitos professores, mesmo que ele não se dê conta, uma vez que isso independe do sujeito. Com isso, as projeções imaginárias só ocorrem nos processos discursivos, sem que o falante possa ter controle sobre seu dizer. Na fala de Capitu isso é perceptível, ao dizer que a visão dela hoje mudou um pouco ao sair da faculdade e vivenciar a prática, visto que na faculdade ela contava apenas o aluno ideal e não o aluno real, com o qual ela trabalha nos dias atuais. Ela tenta estabelecer um paralelo acerca do que é ser professor de Língua Portuguesa na atualidade em relação à visão que ela tinha ainda na universidade.

É importante perceber que a posição de professor é a mesma, porém a prática, a convivência com esse interlocutor, com o aluno real, fez com que as ideologias, as concepções sofressem alternância. Flor declara que essa influência é um pouco menos, mas por menor que seja atinge o lado emocional dela. No entanto, essa interferência independe do sujeito, ainda que ele não queira, ou não perceba, ela constrói e reconstrói significados ao longo da história. O indivíduo é sim interpelado em sujeito por meio da ideologia, e com isso a língua faz sentido, dá significado a si, ao outro e ao mundo.

Retomo Orlandi (2005), ao proferir que a constituição do sujeito se dá no embricamento da língua, da história e da ideologia, a fim de que haja sentido. Para Pêcheux (1997, p. 157), a ideologia “recruta” todos os indivíduos para serem sujeitos e que estes, enquanto “sujeitos-falantes”, recebem como evidente o sentido do que ouvem, dizem, leem ou escrevem.

Ao falar de formações imaginárias, Pêcheux associa a noção de imaginário à de lugar social. Todos os sujeitos da pesquisa pertencem a um lugar social, e ao discorrerem a sua prática se posicionam para expressar suas opiniões. Para ocupar um lugar em qualquer formação social é preciso que o sujeito tenha estabelecido certas relações imaginárias, que possibilitaram anteriormente a formação de uma imagem de si e do outro, tudo isso, sem que eles se deem conta.

Na fala de Maria Clotilde, por influência da memória e da ideologia, ela acredita que o professor tem de ser dedicado ao trabalho, esforçado e exigir bastante de si, para dar o melhor aos alunos e ao seu trabalho. Para ela, o professor é aquele ser que quase não tem descanso. Os sentidos que dali derivam é que ela, a professora, tem de se cobrar o tempo inteiro, por isso diz que às vezes age assim, outras vezes não. Vê-se a presença de discursos outros que se manifestam no enunciado da participante.

No entender de Maingueneau (2008), isso se deve à heterogeneidade mostrada ou heterogeneidade constitutiva. Sendo mostrada, aquele que se identifica com mais facilidade na enunciação, ao passo que a constitutiva exige um pouco mais de cuidado, pois, não há diferença entre a voz do locutor e as outras vozes que atravessam o discurso no enunciador. Não importa a maneira como essas vozes atravessam o discurso, elas contribuem para a construção do *ethos* do enunciador para garantir a identificação do interlocutor.

Ela ainda disse um pouco antes, em outra pergunta, que sua concepção de professora hoje é diferente da que ela quer ser um dia: “Imagino poder utilizar mais dinâmicas diversificadas, dentre outras”. O comentário dela revela, de certo modo, como ela gostaria de ser mais diversificada em suas estratégias, porém percebe-se que ela já é, mas não está satisfeita com a atuação do momento.

Ademais, a fala da participante faz parte de um saber discursivo que é veiculado pela escola, ou mais especificamente, pelos discursos sobre metodologias modernas de ensino e aprendizagem, e que, de certo modo, se opõe ao sentido da primeira. Enquanto no primeiro sentido, a ênfase recai sobre se dedicar e trabalhar muito para ser bom professor, nesse segundo a tônica é o domínio e a utilização de diferentes estratégias e atividades dinâmicas.

Retomando a fala de Flor ao expor o lado emocional, ela demonstra que a profissão de professor é tida como um trabalho estressante, que deixa as pessoas sem tempo para a vida social, sem lazer e com o lado emocional fragilizado devido aos problemas de desvalorização salarial e social pelos quais os profissionais têm passado. Nessa perspectiva, o *ethos* corresponde a um comportamento, e por isso, a articulação de recursos, ou ainda, a atribuição

de valores ao material discursivo por parte do enunciador, pode provocar efeitos multissensoriais no destinatário. (MAINGUENEAU, 2008).

Os valores sociais atribuídos ao trabalho, a relação teoria e prática e os fatores emocionais, temas abordados pelos participantes, fazem parte de um vasto conjunto de significados historicamente construídos e constituem a matriz sócio-histórica do sujeito. É, dessa forma, uma identidade que se assenta no embate entre teorias e práticas, na análise e construção de novas teorias. Assim, o agir do professor é permeado por influência de meios externos, de ideologias e conceitos sociais que mobilizam significados a esse indivíduo nas atividades cotidianas que envolvem a vida pessoal e profissional.

Destarte, ao analisar as diferentes formações discursivas em que tais sujeitos se inserem, é possível dizer que há movências de identificação, uma vez que o outro, o interdiscurso, constantemente invade e (re)define os limites estabelecidos pelas FD. Com isso, o sujeito articula a FD com sua exterioridade/historicidade, uma vez que trabalhamos com sujeito da AD, na qual o linguístico e o histórico são indissociáveis no processo de produção do sujeito e do discurso e dos sentidos que (o) significam. (ORLANDI, 2004).

3.3 “QUE IMAGEM EU TENHO DE MIM E DA MINHA PROFISSÃO?”

No processo de construção de identidade, principalmente em relação à identidade do professor de Língua Portuguesa é interessante conhecer o significado social que os professores atribuem a si mesmos. A construção da identidade, como se viu no capítulo anterior, se dá por diferentes fatores como, por exemplo, os significados sociais da profissão, as mudanças pelas quais o conceito de professor tem passado ao longo da história, a própria visão desses profissionais acerca da profissão, os motivos pelos quais escolheram esse trabalho, entre outros.

O professor também contribui e muito para a constituição da sua identidade a partir do significado que ele atribui à sua profissão de professor e a ação docente no cotidiano. Tendo por base seus valores, visão de mundo, história de vida, representações pessoais, angústias e aspirações, é que emerge em grande parte o sentido que tem em sua vida o ser professor. E todas essas características, esses valores pessoais, passam por constantes embates de forças com as redes de relações com outros profissionais na mesma ou de outras áreas de atuação, seja afirmando ou alterando a sua identidade.

Em seguida, os comentários mostram que a imagem descrita pelos professores deles próprios, deixa entrever que o sujeito é o resultado de uma produção social em um espaço

delimitado pelo contexto, pelos sujeitos envolvidos nesse ambiente, no caso o espaço escolar, e pelas práticas discursivas, tendo-se assim a descrição de uma imagem construída historicamente. Segundo os participantes, eles se descrevem como:

Capitu – Uma pessoa que procura ter um bom relacionamento com os alunos e que procura oferecer aulas de qualidade (Questionário pergunta J).

Maria Clotilde – Razoável. Sou exigente em sala de aula, consigo, geralmente, a atenção dos alunos. Mas, sei que poderia fazer melhor, especialmente com relação a reescrita de textos, escolha de conteúdos e outros (Questionário pergunta J).

Silva – Como professora de Língua Portuguesa eu passo a imagem de um aprendiz, porque é assim que eu sou. Apenas um aprendiz (Questionário pergunta J).

Flor – Procuro dar o melhor de mim para os alunos no que se refere a minha função, mas não recebo muito de volta e isso é ruim (Questionário pergunta J).

Jane Eire – Não sou tradicional, uso todo o material que tenho para o trabalho em sala, inclusive fatos pertinentes da vida do aluno (Questionário pergunta J).

Lenny – Sou um profissional competente, responsável e dedicado ao trabalho (Questionário pergunta J).

Compreendo aqui que a imagem dos participantes, em sua maioria, está ancorada em modelos já constituídos socialmente e que ainda transitam na memória discursiva dos professores, atuando como o modelo a ser ou não, seguido por eles. Para Orlandi (1999), há de se observar os efeitos de sentidos derivados da relação sujeitos e situação, a forma de pensar dos sujeitos, a história de cada um e a produção dos acontecimentos que se significam segundo um imaginário que afeta esses indivíduos em suas posições. Esses lugares designam as imagens que os interlocutores fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Nas falas de Capitu e de Lenny, percebe-se uma preocupação em dizer que ambos executam a função de professor com qualidade e ela ainda acrescenta que tenta ter um bom relacionamento com os alunos. Isso porque há um senso comum, principalmente da concepção dos alunos, de que quase todo professor é tido como chato antiquado e que só dá aula “maçante”, cansativa e de pouca qualidade. Enfim, reduz o professor a chato, a escola em chata. E o ato de estudar é visto como cansativo e obrigatório.

Também, de acordo com Maingueneau (2008), o *ethos* do enunciador independente da veracidade do discurso tenta convencer o seu destinatário através da autoridade, da atitude apresentada no discurso sobre seu caráter. Aliado a isso, os pesquisados apresentam o *ethos* pré-discursivo que consta da exposição dos princípios éticos e morais dos enunciadores como a construção da imagem de si em uma dimensão enunciativa.

Acrescento ainda que todos têm uma imagem de si no discurso, o quem sou eu, e querem incutir no interlocutor essa imagem ao dizerem: “**sou** uma pessoa preocupada”; “**sou** exigente em sala de aula”; “**sou** um profissional competente”; e é também na negação de uma

conduta que marca a imagem de si como é o caso de Jane Eire ao deixar expresso: “**não sou tradicional**”. Não ser tradicional significa ser diferente, quem sabe ser contemporânea.

Faz-se interessante notar que os participantes usam frases afirmativas para se posicionarem discursivamente, no nível da enunciação, o *ethos* dito. (MAINGUENEAU, 2008). É uma referência direta a si próprio, atribuindo uma auto-imagem em detrimento de outro. Jane, ao contrário, utiliza a negação (**não sou tradicional**), devido ao jogo de imagem que ocorre na ação comunicativa entre mim e ela que estava na posição de pesquisadora. Ou segundo Pêcheux (1997), o eu e o tu se complementam na interação, de modo que o sentido que dão às palavras é sempre mediado por formações imaginárias, que fazem um do outro e do objeto do discurso.

Não é a partir de mim como pesquisadora, sujeito psicológico que coloco na enunciação estratégias retóricas para fazer com que a participante se comporte de tal modo, mas se dá na própria enunciação, sem que os sujeitos envolvidos possam regular. E aqui, afirmando ou negando algo, partindo de uma formação discursiva na relação com o interdiscurso que me produz pesquisadora, representante de uma dada posição sujeito que se enuncia a ela naquele contexto.

Quando Jane diz “**não sou tradicional**”, ela sem perceber faz o jogo de imagem, ou seja, isso não ocorre como um sujeito estrategista, mas esse jogo de imagem se dá, a partir da imagem que ela tem de mim naquele momento, visto que ao falar comigo ela imagina que não pode ser tradicional diante de uma pesquisadora e já deixa isso bem claro. Desse modo, ela responde a partir da imagem que ela pensa que eu faço dela e, ainda, de como eu vejo o objeto sobre o qual falamos que é o “ser professor”, na concepção dela.

No discurso de Maria Clotilde aparece certo sentimento de culpa por não conseguir cumprir à risca todos os objetivos traçados por ela para a execução do cargo. Ela é uma professora que se cobra muito e consegue quase sempre ter a atenção da turma. Porém acredita que poderia escolher melhor os conteúdos a serem abordados na aula, bem como, trabalhar mais a reescrita de textos, que de acordo com a fala dela, deixa a desejar. Isso pode ser comprovado no uso do operador adversativo “**mas**, sei que poderia fazer melhor”.

Durante a entrevista falamos quase sempre sobre a imagem que a professora faz dela mesma. Conforme Maria Clotilde, o tempo se encarregou de tirar sua motivação, sua empolgação e com isso a imagem que ela tem de si mudou: “a minha imagem também já foi melhor”. Se ela hoje se apresenta como uma professora exigente, antes já foi bem mais intensa essa rigidez em relação às suas funções. Para que o enunciador atinja seus objetivos, é necessário, segundo Maingueneau (2008), que o co-enunciador acredite nos valores sócio-

históricos apresentados no *ethos* do locutor. Dessa forma, é possível que o sujeito enunciador imponha um estado de emoção, buscando a identificação do interlocutor com aquele *ethos*.

A desmotivação também é atribuída às descobertas feitas durante a carreira, isto é, ela já ocupou outras posições dentro da escola, como diretora, coordenadora entre outras, e cada vez que ela descobre que a outra função também passa por problemas semelhantes ao do professor e não encontra solução, ela se desmotiva ainda mais com tão pouco a fazer.

Maria Clotilde: Então quando a gente... Sei lá, parece que quanto mais o tempo passa. Então, assim como a minha empolgação do início, a minha imagem também já foi melhor. ((Risadas)) Eu já me achei uma professora mais dedicada, mais empolgada, e a empolgação ajuda a gente, eu me sinto menos motivada [...]. E cada vez que você conhece mais a realidade de cada lado, você fica mais assustada. Há muito pouco o que fazer diante de tantos problemas [...] (Entrevista em 14/06/2012).

Esse sentimento de impotência foi expresso também por Silva na entrevista. Um anseio em dizer que é uma professora de qualidade, que cumpre bem suas funções. Mas há também um sentimento de impotência ante a situação atual. Ela quer continuar, acredita no potencial de professora que tem, mas não consegue desempenhar tão bem suas funções, porque, segundo ela, os alunos não querem saber de aula, não se interessam pelo ensino.

Silva: Eu sempre acreditei, e ainda quero acreditar que eu sou uma professora boa, que cumpro com as minhas funções. Eu tenho as minhas preocupações e sei das minhas qualidades, mas sei que ela não está sendo usada. Como vou fazer especialização em tecnologia da Educação se eu nem tenho condições de dar aula, se ninguém quer saber de aula, não tem como você explicar nada (Entrevista em 14/06/2012).

Flor, assim como os outros participantes mencionados até agora, também compartilha da preocupação em oferecer aulas de qualidade, ou seja, dar o melhor de si para os alunos nas palavras dela. Para reforçarem a imagem de si no discurso, os sujeitos utilizam dos saberes da profissão. Como defende Tardif (2002), os saberes dos professores se situam numa articulação entre o social e o individual, pois tais saberes são sociais e, ao mesmo tempo, são individuais, porque depende de cada professor enquanto ator desse contexto empenhado numa prática.

E Flor deixa clara a espera de uma recompensa que nunca chega, ao dizer “não recebe nada em troca”. A retribuição tanto pode ser por parte dos alunos à atenção dada a eles todo tempo, também pode ser do governo em relação ao salário, ou ainda, da equipe pedagógica. Pode-se perceber que ela traz um sentimento de desvalorização por fazer tanto e não ser recompensada como deveria, ao dizer “e isso é ruim”.

Retomo o relato de Jane Eire que apresenta uma preocupação muito comum ao deixar claro que **não** é tradicional. Há um forte preconceito por parte dos próprios professores à tendência tradicional, visto que essa postura já foi bastante discutida e denominada antiga, fora dos padrões atuais de educação. Se declarar tradicional na contemporaneidade é o mesmo que recusar os avanços tecnológicos, isto é, recebe o nome de antiquado, aquém ao tempo.

Nas últimas décadas do século XX, intensificaram os debates acerca do ensino da gramática tradicional que focalizava principalmente a nomenclatura dos termos constitutivos do enunciado e um investimento grande no uso da metalinguagem. Logo, o professor tradicional é tido como aquele que trabalha apenas regras gramaticais, não aceita a opinião dos alunos, só ministra aulas expositivas, se acha o detentor do conhecimento. Enfim, não considera a linguagem como forma de interação. (GERALDI, 2004). Entretanto, a linguagem não serve apenas para transmitir informações, é bem mais que isso, porque ao tomar a palavra o sujeito da enunciação age sobre seu interlocutor, criando vínculos entre esses sujeitos que não existiam antes do ato da fala.

Jane Eire, dessa maneira, declara não ser partidária do método tradicional de ensino. Instaura a oposição aos professores que utilizam esse método. Ela reafirma a imagem de si como professora atualizada aos métodos de ensino ao salientar que usa todos os recursos que tem em sala de aula, até mesmo das histórias de vida dos discentes. Atitude essa que vai ao encontro das discussões de Geraldi (2004), em “O texto na sala de aula”, no qual lança proposta de ensino baseada nas práticas articuladas de Leitura, Produção de textos e Análise Linguística. Ancorada nos princípios sociointeracionistas de linguagem, essa proposta tem como objetivo desenvolver no aluno as competências de leitura e de escrita.

A identidade profissional desses professores deve ser também entendida como algo que lhes é próprio e em constante mutação desde a sua formação inicial. Essa identidade é construída através dos significados sociais dentro desse contexto, por meio de significados que o próprio professor atribui à sua prática docente. Como afirma Hall (2003c), a nosso ver sempre sustentamos a mesma identidade, se mantivermos a mesma identidade por toda a vida, é porque foi uma história muito cômoda de nós mesmos, visto que, para o autor, isso é tudo fantasia, pois, não existe uma identidade completa e única.

O revisitar constante desse sujeito a esses significados outros por meio de mudanças de gestão, tanto do ambiente escolar como em campos mais amplos, pode acarretar em alterações na lógica da escola, bem como na conduta desses profissionais, causando insegurança e na maioria das vezes conflitos que deixam a profissão docente com outros significados. Tudo isso influencia na construção de sua identidade profissional.

É normal que, no contexto escolar, ocorra a mudança de identidade dos profissionais, na tentativa de resgatar a aceitação e atender às novas reivindicações da educação contemporânea. Para tanto, acontece a reestruturação daquele sujeito que, em outro tempo histórico, se portava de um modo que já não atende mais aos anseios atuais. Com isso, precisa se adequar e se identificar com o novo contexto e com os sujeitos envolvidos nessas tramas discursivas de um jeito diferente.

Acredito, nesta pesquisa, que os significados, ou as imagens atribuídas pelo professor à profissão docente, é parte integrante da constituição da sua identidade profissional. Logo, essas imagens e significados de certa forma são responsáveis por construir e reconstruir ideias e conceitos, alterando assim constantemente e às vezes permanentemente a identidade desse professor.

Com isso, as imagens e significados estão propícios a sofrerem alterações, ao passo que o professor se depara com situações conflituosas consigo mesmo, através de suas formações ideológicas, seus sentimentos ou por meio de outros sujeitos no relacionamento cotidiano no contexto escolar, seja durante uma conversa, uma situação em sala de aula, enfim nas trocas de experiências e saberes que envolvem a vida social e a profissão de professor.

Ao questionar o modo como cada professor avalia o seu trabalho docente, não houve muita diferença em relação ao que já havia sido mencionado por estes no quesito anterior, a imagem de si enquanto professor. Em geral, os professores afirmam suas qualidades profissionais, garantem seu esforço em desempenhar a função, mas há algo que os deixam apreensivos e com sensação de impotência. Para Flor, é a interferência do mundo fora da escola que atrapalha um pouco, poderia ser melhor sem essa influência externa. Para Jane, o gosto pela profissão faz com que ela desempenhe o melhor de si.

Capitu – Procuro desempenhá-los da melhor maneira possível.

Maria Clotilde – Razoável. Sou exigente em sala de aula, consigo, geralmente, a atenção dos alunos. (Questionário pergunta K).

Silva – Eu tenho uma sensação de impotência (Questionário pergunta K).

Flor – Bom, mas poderia ser melhor se o mundo lá fora não interferisse tanto dentro da sala de aula. (Questionário pergunta K)

Jane Eire – Eu gosto do que eu faço e procuro fazer o melhor. (Questionário pergunta K)

Lenny – Apesar de muitas falhas que tenho, procuro desempenhar o papel de docente que me foi concedido pelos homens e confiado por Deus da melhor maneira.

A partir da fala dos participantes percebe-se que a imagem e avaliação que eles descrevem de si parte de uma memória discursiva, da ideia de que o professor precisa ter um bom relacionamento com os alunos e, além disso, que o professor precisa dar aulas de

qualidade, ter variedade de recursos, motivar os alunos a aprenderem, ou seja, tem que desempenhar o trabalho como uma pessoa dotada de habilidade.

Essa ideia vai de encontro aos relatos de Silva no questionário ao dizer que ainda é um aprendiz, que está em constante aprendizado. Há na memória discursiva coletiva que o professor não é e não deve se portar como o dono do saber, que o conhecimento não está pronto e acabado. Porém, não significa desmerecer o conhecimento desse profissional, visto que ele tem sim que adotar uma postura de conhecedor do conhecimento específico à sua função docente. Na entrevista, ela diz que é uma boa professora e quer continuar sendo, mesmo que não consiga desempenhar o seu papel como gostaria que fosse com a colaboração dos alunos.

Assim, a atitude da participante faz parte de um contexto normal na educação brasileira, visto que, para Tardif (2002, p. 53), é em meio a esta contradição de valorização e desvalorização que os saberes da experiência na docência se justificam como importantes. E o lidar com as situações cotidianas, no exercício da função, é uma atitude que forma o manejo com situações da prática real, é a partir daí que os professores formam sua personalidade e seu saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais.

Apesar de haver uma imagem construída de si pelos colaboradores, eles deixam entrever que poderia ser diferente, nem sempre querem continuar tendo as mesmas atitudes. Ao longo da entrevista, intui-se que eles têm ideias distintas sobre a avaliação deles em sala de aula. Para alguns, a postura do professor deve ser de conhecedor, aquele que prende a atenção dos alunos durante a aula. Outros se passam por aprendiz, como um professor que tem muito a aprender com os alunos, onde há troca de conhecimentos, podem trocar o turno, ora alunos, ora professor.

Dadas as condições de produção dos discursos, esses professores silenciam ou falam, e nesses discursos partem de uma realidade vivenciada, na qual seu fazer se insere, para refugiar suas angústias numa realidade que eles imaginam que deveria ser e que condiz com as necessidades sociais que a representam. E mesmo os discursos mais silenciados se fazem ouvir, porque são transformados e se apresentam como coerentes e uniformes, quando na verdade expressam um conjunto disperso de significados que se afirmam e se negam a todo instante, revelando assim a alteridade constitutiva do sujeito que o enuncia. Ou ainda como Coracini (2003, p. 258), que todo dizer aponta para um outro que se constitui.

Retomamos a discussão à luz de Moita Lopes (2002) ao falar da construção identitária, visto que, segundo ele, esse processo está intimamente relacionado à maneira como os indivíduos “se comportam discursivamente”. E por meio dos discursos proferidos

pelos participantes, infiro que a identidade deles é sim construída histórica e socialmente e se reconstrói a partir do outro, da presença do interlocutor, como foi expresso em relação às mudanças ocorridas ao longo da profissão, no que diz respeito a conceitos, à própria imagem de docente, à concepção prática de ensino e ainda à motivação ao trabalho.

Como já foi dito neste trabalho, o discurso e a identidade são construídos e reconstruídos socialmente e têm um caráter dialógico. Por esse motivo, para Moita Lopes (2002, p. 32), “é a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso que, em última análise, molda o que dizemos e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós”.

Durante o diálogo, os participantes se declararam desmotivados ao trabalho. Em geral se sentem desprestigiados de valor em vários segmentos, desde alunos, pais, governo e até mesmo pela escola e pelos próprios colegas. Aparece na memória discursiva aquilo que já foi dito antes em outro lugar. O interdiscurso dessas instituições sociais também corrobora para o processo de construção de imagem de si no discurso. Na fala de Rosa, fica bem claro esse anseio pelo valor social do educador.

[...] Educação em si nossos governantes e até mesmo a própria escola não nos entende e não nos vê mais como professor, como alguém importante na escola, a gente não é mais valorizado, é simplesmente mais um funcionário que tem que bater o ponto, cumprir aquele papel [...] (Entrevista 15/06/12, Rosa).

[...] Você não ter valor dentro da escola, nem dentro da sala. Com isso, eu me sinto totalmente desestimulada. O apoio da família você não vê, o pai não quer, a mãe também não, entende? [...] (Entrevista 14/06/12 Flor).

Esse sentimento de insatisfação, expresso por Rosa e Flor, também é comum em Silva. No questionário, esta professora fala da impotência diante de diversas situações. Esse desagrado é reflexo desse momento de crise vivenciada pelos profissionais da educação. Alguns fatos foram citados como possíveis justificativas à redução do prestígio do professor, como o desinteresse dos alunos e a imposição dos pais à obrigatoriedade pela escola, o impacto dos novos meios de comunicação social, a multimídia, a desvalorização do saber escolar institucionalizado, os baixos salários, além de problemas de saúde derivados do *stress*, como mencionado por Capitu.

[...] É tanta pressão externa, as políticas Educacionais, os acordos governamentais que só massacram o professor e interfere diretamente na nossa atuação em sala de aula. E hoje a gente tá doente. E a saúde física e o lado psicológico, mental que vive perturbado [...] (Entrevista 15/06/12 Capitu).

A escola exige algo que eles não querem e a internet hoje, tem tudo pronto e é muito mais atrativa. [...] Então eu me sinto pequena, sem o que fazer de mãos atadas [...] (Entrevista 15/06/12 Flor).

[...] muitos pais obrigam os filhos a irem para a escola para ganharem as bolsas, mas não com o compromisso de estudar e aprender mesmo. Os pais não acompanham seus filhos nas tarefas de casa e não se preocupam em olhar o caderno, enfim cobrar em casa as responsabilidades de aluno. Entendeu? (Entrevista 14/06/12 Silva).

[...] acha melhor trabalhar de balconista, não que eu tenha algo contra balconista é só um exemplo de um serviço popular, que muitas vezes ganha mais que professor. (Entrevista 15/06/12 Rosa).

No último relato, Rosa diz que os alunos mesmo dizem que nem pensam em ser professor, porque qualquer profissão paga melhor. Rosa fala que por vezes um emprego informal, como o de balconista, que nem exige curso superior é mais remunerado. De acordo com Nóvoa (1995), não se deve deixar cair no esquecimento o modo relativamente desvalorizado que o professor sente a profissão vista aos olhos da sociedade, com os baixos salários que a categoria recebe em relação a outros profissionais também de nível superior. Nas palavras do próprio autor: “o nível bastante baixo das suas remunerações em comparação com outras atividades que exigem uma formação de nível superior” (NOVOA, 1995, p. 8).

Acrescento que desde a primeira fala dos participantes há uma busca constante por matrizes identificadoras que caracterizam a situação crítica de desvalorização do professor contemporâneo. Essa procura está relacionada à depreciação da figura do professor hoje em referência há outros tempos em que o professor tinha uma postura social mais privilegiada. Nota-se algo interessante, são falas de sujeitos distintos em momentos diferentes, mas que bebem da mesma fonte. É unânime o sentimento de desprestígio, de falta de referência e de impotência entre os participantes.

Para Coracini (2006, p. 27), essa crise identitária não se colocava há tempos. Assim, o “professor se sentia importante, tinha um lugar bem definido na sociedade, era reconhecido por todos como portador de um saber digno de respeito, de reconhecimento, de reverência até hoje, é, muitas vezes, objeto de chacota da parte dos alunos e da sociedade em geral”. Nessa perspectiva, posso afirmar que ser professor nesse tempo é uma escolha não tão bem vista. Os profissionais que trabalham há vários anos na educação se queixam mais, talvez por sentir o peso dessa deterioração na vida profissional e pessoal.

De fato, os colaboradores da pesquisa fazem frequentes menções a esse tempo, no qual o professor era respeitado, tinha prestígio social, era reconhecido em sua função. Falam de como eles tratavam seus professores e os admiravam. Na fala de Rosa fica bem claro: “[...]”

antes a gente valorizava o professor como um mestre [...]” em detrimento à forma como são tratados pelos alunos hoje. Para ela, meros cumpridores daquele papel, como se vê adiante:

[...] alunos não valorizam mais a gente como antigamente. Antes a gente valorizava o professor como um mestre. Hoje o aluno vê a gente como um mero cumpridor de um papel que ele tá ali, de uma obrigação, ele tem que vir para a escola de algum jeito, [...] Ele não nos entende, ele não nos vê mais como a imagem de algum que sabe que ensina e contribua com a vida dele. [...] Posso te falar uma coisa? No início de carreira eu posso te dizer que foi um momento mais belo, porque foi a fase justamente que a gente ensinava e o aluno ficava vidrado na gente, degustando te engolindo mesmo, não como um ser passivo, alguém do saber não, mas com um desejo de aprender mais, de completar a sua vida (Entrevista, 15/06/12 Rosa).

Com base na materialidade posta, vejo que o professor está se sentindo refém da situação, encurralado pelos discentes e sem lado para recorrer. Ambos, tanto aluno quanto professor, precisam ir à escola. O aluno porque os pais o obrigam; o professor porque lá é seu ambiente de trabalho. Eles convivem no mesmo espaço todos os dias, mas essa coexistência não é tranquila. Como se vê na fala de Rosa, o aluno não entende o professor, não o observa como colaborador para sua formação humana. De modo geral, o professor é visto sem muitas qualidades pela sociedade.

As atitudes dos alunos se modificaram muito com o passar do tempo. A professora faz alusão a um aluno que se interessava ao extremo pela aula, que ficava “vidrado”, tanto que ela utiliza alguns vocábulos que dão a ideia do ato de se alimentar, como “degustando”; “engolindo”. Porém, esse aluno, segundo a entrevistada, não era um aluno indiferente ao conhecimento, “como um ser passivo, alguém do saber, mas com um desejo de aprender mais, de completar a sua vida”.

Hoje, os alunos também têm interesse pelo conhecimento, contudo as formas de aprendizagem também se transformaram. A habilidade de concentração das pessoas está cada vez mais afetada devido à confluência de atividades simultâneas, às facilidades de acesso aos meios tecnológicos e de informação. Assim, o aluno tem uma carga de informações extraclasse muito vasta que por vezes pode atingir esse nível de atenção e o consequente desempenho deste no processo de aprendizagem.

Os participantes sem exceção demonstram certa desmotivação ao trabalhar na educação atualmente. Essa queixa deixa espiarescer o gosto que tinham no começo da carreira. Até mesmo os de menos tempo de profissão já se declaram um pouco alguém da motivação. Segundo eles, os melhores momentos foram os do início, quando pensavam ser possível modificar algo, ou ainda, quando tinham a atenção dos alunos. Esse foi um tempo de ouro. Para Rosa, o começo da carreira é a principal referência que ela ainda tem para

trabalhar. “Posso te falar uma coisa? No início de carreira eu posso te dizer que foi um momento mais belo”.

A entrevistada se filia a uma formação discursiva para argumentar a sua situação e a dos demais colegas da categoria. Essa atitude é uma estratégia que o sujeito se utiliza para desqualificar o presente histórico em que vive o professor e oferecer as características desse outro tempo, do passado, o qual transparece na fala da participante como a melhor época. Essa estratégia discursiva usada pelo enunciador dialoga com as discussões apresentadas por Hall (20003a) sobre a importância do Outro na construção da identidade do Eu, ao passo que ao expor as diferenças entre as duas conjunturas históricas, constrói-se uma identidade para o locutor e justifica-se, aos olhos do interlocutor, a opção pelo passado.

Interagir com outros sujeitos é um dos fatores que favorecem esse processo de formação identitária. A identidade desse professor, como já foi dito, não é estática, pronta e acabada, mas se formula e reformula a partir das práticas discursivas, do contexto de produção dos discursos, bem como da convivência com o outro. O educador português Nóvoa entende a identidade profissional dos professores não como algo fixo e imutável, mas como “um lugar de lutas e de conflitos, como um espaço de construção de uma maneira de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Nessa ideia de descontinuidade, Hall (2003a, p. 13-14) diz que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são identificadas ao redor de um “eu” coerente. Como os participantes da pesquisa que assumem ser ao mesmo tempo aquele que não tem mais o reconhecimento esperado pelos alunos e pela sociedade, mas que gosta do que faz e se transforma ao fazê-lo, como Rosa me disse: “eu me torno outra pessoa quando estou trabalhando, troco de função, parece até que tenho outra personalidade, sinto que ajudo o mundo a ser melhor, colaboro com o desenvolvimento”.

Para Maria Clotilde, o sujeito não é o mesmo todos os dias e com isso a identidade também se renova. Os colaboradores apresentam uma desmotivação que atrapalha, mas não os impede de tentar, de pensar em dias melhores. Como se viu na fala de Rosa, no excerto anterior, o gosto pelo que faz é algo recorrente no trecho de Maria Clotilde: “Não somos os mesmos todos os dias, por isso às vezes sentimos desânimo, mas no outro dia as forças estão revigoradas. Você percebe que ainda há mais o que fazer”.

Desse modo, a avaliação que os professores têm deles mesmos e da prática pedagógica que executam está entrelaçada pelas concepções de conhecimento que caracterizam um determinado momento histórico, uma abordagem paradigmática do conhecimento que se pretende disseminar e também construir. Assim, na contemporaneidade,

a discussão que subsidia a prática docente é exatamente a concepção de que o professor possui e, ao mesmo tempo, quer consolidar no mundo do saber, mesmo com tantas barreiras e desprestígios sociais. Cada dia é visto pela participante como um recomeço, uma nova tentativa.

Essa sensação de ir à busca do novo, de tentar novamente, é devido à incompletude do sujeito que sempre está em busca de algo novo. E ainda para Rajagopalan (2003), o sujeito possui inúmeras matrizes identificatórias, e é portador de várias identificações. Logo, o sujeito não é o mesmo todos os dias, mas se representa de formas diferentes dependendo do lugar social em que este se posiciona para discursar.

É importante ter em mente que atuar como docente na realidade atual requer uma ação diferente em relação a outros tempos, o profissional hoje lida com novas perspectivas e isso exige do docente uma nova forma de pensar sua prática em sala de aula, inclusive qual é seu papel na sociedade. Nem sempre todo esforço feito pelos docentes é suficiente, nem tampouco reconhecido, como vimos na fala de Capitu: *“você está tentando e só encontra gente para desqualificar o seu trabalho, te acusar, e dizer que sua aula é medíocre”*.

A partir do relato é interessante observar o duelo de vozes que se origina no interdiscurso e que desvela a necessidade de implantar a voz de outros que chamam para a teoria, de incluí-la na sala de aula “aula medíocre”, e uma voz que a sufoca, ao dizer que “está tentando”. De fato, aparece com regularidade no discurso dos professores pesquisados a referência a colegas que apontam defeitos, bem como, da equipe gestora como um impasse ao modo de esses profissionais executarem seu fazer docente. Instaura-se, pois, um embate entre a voz da teoria e o saber-fazer da prática, da realidade projetada em sala de aula.

Levo em consideração então, que são muitos os desafios inerentes ao trabalho docente, especialmente porque, embora as atividades essenciais ao exercício da profissão sejam baseadas na relação com o conhecimento e no relacionamento com alunos em salas de aula, (TARDIF, 2002), há outras responsabilidades, mais complexas, que envolvem a convivência com desafios próprios da atualidade, tais como a velocidade de troca de informações, a imposição de novos modos de trabalho pelos segmentos institucionalizados, entre tantos outros. Por fim, os relatos e as discussões apresentadas trazem à tona e reafirmam a tese de que o sujeito é heterogêneo, múltiplo e, concomitantemente, dividido, cindido em relação a si mesmo. Também, deixam na superfície do discurso e evidenciam assim o embate entre as concepções acerca do docente e de seu fazer pedagógico.

3.4 (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: “ME SINTO NAS MÃOS DO GOVERNO”

Defendo neste trabalho que o sujeito é constituído por várias identidades, e a identidade de professor é uma dentre tantas exercidas socialmente. Também defendo, que essas identidades estão em constante transformação. E essas modificações são provenientes de diversas práticas discursivas, nas quais os sujeitos pesquisados se inserem sócio-histórico e culturalmente para produzirem seus discursos.

Acredito ainda que as mudanças sociais e consequentemente as alterações na esfera do trabalho docente têm demandado o redimensionamento de papéis tanto do professor quanto dos alunos e em decorrência disso, as representações e os conceitos de ambos também se mostram diferentes na escola da atualidade. Esse novo modo de conceber e de “ser professor”, afeta diretamente sua ação docente. Porém, esses aspectos não podem ser os únicos a serem ponderados para analisar as mudanças do professor às diversas formações discursivas, em um contexto histórico no qual o professor se mostra em uma crise identitária.

É necessário levar em consideração outros fatores como os valores morais, as concepções individuais do que é “ser professor”, os motivos pelos quais cada profissional se inseriu na profissão, as ideologias que asseguram o fazer pedagógico desse sujeito. Segundo Pêcheux (1997, p. 157), a ideologia “recruta” todos os indivíduos para que se tornem sujeitos: “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão [...]”.

Isso significa que a formação de um professor, e a construção de sua identidade profissional ideologicamente construída, resulta de um processo de constituição de múltiplas identidades que repercutem direta e significativamente no fazer docente. E que as outras identidades, que não a de professor, também se fazem presentes na sala de aula, porém, não são representadas efetivamente. Na fala de uma das colaboradoras se confirma essa afirmação.

É uma identidade conturbada. ((Risadas)) Digo isso, porque nós não somos os mesmos em lugares diferentes. Em casa, eu sou mãe de família, mas não deixei de ser professora. E na escola a mesma coisa, eu não deixei de ser mãe porque estou dentro da sala de aula. Somos seres complexos demais, a identidade reflete isso. Então para mim o professor tem várias identidades, mas elas estão juntas o tempo todo (Entrevista, 15/06/12 Rosa).

De acordo com AD, a linguagem não é transparente, é linguagem porque faz sentido, e esse sentido existe porque está inscrito na história, sendo uma mediação entre o homem e a realidade em que ele vive, nas palavras de Orlandi (1999). Portanto, é necessário

levar em conta a inscrição dos sujeitos na história e ainda em que condições de produção essa linguagem se materializa. Na sala de aulas, há pessoas diferentes umas das outras, que possuem visões de mundo diversas, com experiências ímpares, que convivem diariamente. No entanto, cada uma dessas pessoas tem vida pessoal fora do contexto escolar.

Dentro da sala, trazem com eles mesmos os conceitos, os valores que esses múltiplos lugares sociais exercem sobre cada sujeito. E com isso, o sujeito é o reflexo dessa multiplicidade de interdiscursos que se manifestam no discurso, que pode concordar parcialmente ou não com a visão dos outros sujeitos envolvidos no processo.

Além disso, não se pode perder de vista outras implicações que agem dentro desse processo de construção e reconstrução de identidades, como por exemplo, as políticas públicas e as formas como o Estado tem exigido e lidado com seus professores. Desde sempre o governo tem regido as normas para a Educação, bem como, para os educadores, mas as exigências em relação aos afazeres docentes e a imposição de regras a serem seguidas têm aumentado a cada novo governo.

Isso faz com que o professor se sinta inseguro, menos autônomo e sem referência própria, visto que tem um modelo imposto a seguir, podendo ou não, ser modificado a qualquer momento. Os reflexos desse processo são nitidamente visíveis nos comportamentos e representações que os professores constroem sobre sua profissão e como os sujeitos se sentem diante dessas imposições.

No final, o professor e a equipe gestora têm que prestar conta não é da aquisição de conhecimento do aluno diante da comunidade, mas para o “comando”, isto é, para o governo. E este não demonstra preocupação necessariamente com a qualidade desse conhecimento, mas com o número de pessoas que pela escola se formaram. Para se chegar a esses números, os professores são obrigados a cumprir imposições que lhes causam muito desconforto, além da sensação de não saberem como agir diante da profissão.

Em outras palavras, podemos inferir que a equipe gestora da escola, que também recebe ordens, representa a mão do governo, que utiliza mecanismos, por vezes sutis, para exercer o seu controle, talvez de um modo tácito, sem demonstrar as suas artimanhas, pois nas atitudes aparentemente ingênuas de apontar ou sugerir, subjaz uma ordem, ou um artifício que deixa a equipe pedagógica numa situação desajustada, como há nos relatos que seguem:

O professor hoje não tem identidade. Ela está sendo destruída a cada dia, em função do que? Desses jogos políticos, a gente vira uma marionete nas mãos deles, na mão do governo, na mão do sistema (Entrevista, Jane Eire, 15/06/12).

Eu vejo a pressão dentro da escola pela subsecretaria. É uma cobrança desnecessária que representa é claro, a mão do governo (...) agora criaram uma nova função. Vem uma pessoa da subsecretaria para sentar com o coordenador para fiscalizar até os seus planos de aula. É o que eles chamam de tutora (Entrevista, Capitu, 15/06/12).

Ocorreram ao longo dos anos, muitas mudanças na maneira como o professor é visto socialmente. Antes “ser professor” era sinônimo de respeito, de sabedoria. Hoje é entendido como um quebra-galho que qualquer pessoa pode cumprir essa função. Essa falta de referência e de autonomia no exercício docente, como foi expresso no excerto anterior, deixa o professor ainda mais desmotivado. Este é um profissional que fez curso superior para atuar naquela área, mas nem sempre tem como colocar suas ideias em prática, porque tem que cumprir as exigências, e está sempre sob fiscalização como se não soubesse como proceder com o seu interlocutor.

O Estado, representado pela Secretaria de Educação, ao conduzir o professor e determinar os procedimentos tidos como eficientes e adequados em sala de aula, destitui o sujeito de sua autonomia, haja vista que ele deve seguir os passos que lhe foram determinados, exigidos e não pode seguir suas próprias instruções, agir por si mesmo de forma independente. Infiro que esse tipo de relacionamento não é saudável para a prática docente. Não é uma mudança pacífica, porque o professor se sente desmotivado e incapaz de mudar essas determinações. “Agora já vem pronto o que você deve ensinar e não pode fugir [...] fiscalizam se você está cumprindo [...] um dos quesitos é saber se realmente está sendo aplicado na sala de aula” (Entrevista, 15/06/12 Rosa).

Chamo atenção para outro aspecto interessante, que é a imposição clara de valores, ou seja, “as mãos do governo”. O Estado impõe seus valores tanto ao educador quanto ao educando. É uma relação vertical, na qual há uma distribuição de autoridade de cima para baixo, hierárquica. Mais ainda, por meio da fiscalização estabelece-se uma linha entre quem manda e quem obedece, isto é, de comando e submissão.

Centralizando assim toda a autoridade nas mãos de poucos, o Estado impõe seus valores e ideologias. Como prejuízo, posso apontar a falta de autonomia que atinge não só o professor, mas também os alunos, e a deficiência nas relações horizontais, cujas conexões ficam comprometidas, impossibilitando a participação mais efetiva de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento. A escola, que na prática deve conter as repressões e zelar pela democratização dos direitos, se torna palco de divergências.

Com esse contexto podemos inferir que a identidade do professor se (re)constrói a todo instante, a partir dos significados socialmente impostos a ele, e que o interdiscurso dos

professores participantes revela uma formação que prepara o docente para a reprodução e a propagação de ideias e conhecimento já pensados pelo governo. Além disso, é importante dizer que a forte fiscalização busca, entre outros motivos, garantir que os números não sejam negativos e mascarem a decadência do sistema educacional vigente.

Entretanto, as mudanças não são fáceis de adaptar. Observo, desse modo, que as tramas em relação às formações discursivas e ideológicas no que se refere a ser professor não se dão de modo apenas pacífico. Mas, movimentam todo o fazer pedagógico do educador, gerando uma ação de construir e reconstruir as identidades e práticas de acordo com as novas perspectivas e exigências daquele contexto. E aquele professor saudosista ou que apresenta maiores dificuldades às modificações, tende a sofrer mais, isto é, mais consequências negativas.

Para Perrenoud (1999, p. 14), é difícil aceitar o que não se compreende, quanto mais mudar toda uma prática pedagógica historicamente construída, tendo-se que assumir novas e diversas responsabilidades. Isso porque como foi exposto pelas participantes, os professores precisam lidar com mudanças profundas. Essas alterações podem atingir desde a organização pedagógica, o planejamento, até chegar ao desenvolvimento da atividade docente.

As transformações também são notórias no modo de os alunos tratarem os professores nos tempos atuais. Segundo as participantes, alguns alunos não se preocupam com a disciplina a qual está em aula. Seja qual for a matéria, eles não se sentem atraídos para o ensino, só querem concluir essa etapa e pronto. “[...] eles não querem nem saber que disciplina você ensina. Na verdade eles não sabem nem o nome da gente muito menos que matéria a gente trabalha” (Entrevista 15/06/12, Flor).

Contudo, como foi expresso até o momento, os significados dados ao professor atinge diretamente o seu modo de ser e de se identificar como educador. Confirma-se, de acordo com Pimenta (2005), que a identidade do professor não é imutável, nem externa ao que possa ser adquirido, é um processo de construção do sujeito historicamente situado (p. 18). É forte essa interferência externa no discurso da participante ao dizer, “hoje o professor não tem identidade”, ou ainda, “é uma identidade conturbada”, visto que coloca em voga a crise com diferentes faces. São ditos que deixam entrever o desespero, a incompletude desses sujeitos pós-modernos, para Hall (2003 p. 12), “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. Talvez possamos entender essa contradição como o espaço das incongruências próprio desse lugar de professor, dessa formação que nunca tem fim, um espaço gerado pelas filiações ideológicas do sujeito que pode ocupar diversas formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1998).

3.5 QUE IMAGEM EU TENHO DA LÍNGUA: “SIMPLESMENTE NÃO TEM ESPAÇO”

Neste item, quero apresentar, através do discurso dos sujeitos pesquisados, as vozes híbridas que ecoam do interdiscurso/memória discursiva que refletem a natureza heterogênea do sujeito ao falar acerca da língua, seu objeto de trabalho. Assim, ao se posicionar em um dado espaço social para produzir seu discurso, o sujeito traz para a superfície discursiva a forma como concebe a Língua Portuguesa e, por que não dizer, as representações de como ensinar essa língua.

Ensinar língua materna a falantes nativos não é tarefa fácil, porém, pensando no ensino da Língua Portuguesa, para nós brasileiros, todos os professores que se dispõem a essa função sabem desde o começo que após a formação poderão viver essa constância, seja ela fácil ou não. De acordo com Rosa, um dos maiores desafios aos professores de Língua Portuguesa é ensinar as regras e os usos da Língua Portuguesa a falantes nativos, que não se interessam em saber se existem modos diferentes de se expressar, pensando no aspecto formal e informal. Rosa assim diz: *“temos que nos preocuparmos em ensinarmos as regras e os usos dela aqueles que não querem nem saber se existe ou não um jeito diferente de falar que aquele o qual ele usa.”*

Assim, pelo que foi expresso pela professora, vimos que há no interdiscurso um ressoar de que a educação linguística ensinada nas escolas não condiz com a realidade de seus usuários. Interpreto também, que os usuários, ou alunos, segundo a professora, se comportam como se não fossem falantes nativos dessa língua desde sempre, *“um jeito diferente de falar que aquele o qual ele usa.”* Isso porque para muitos cabe à escola apenas o ensino da gramática efetivamente na modalidade padrão.

A fala de Maria de Clotilde confirma esse atravessamento de outros dizeres em relação ao falante nativo não se identificar com a língua que estuda, bem como, ao uso da modalidade padrão, que deve ser ensinada na escola. De acordo com a participante, para dar oportunidade de crescimento social aos falantes desse idioma, isto é, prestígio social, ao dizer, *“a língua portuguesa de certa forma ainda assusta o aluno. Ele está acostumado a achar que ele não sabe nada, então a gente tem que incentivá-los a escrever.”*

A professora de certa forma, também expressa sua concepção de linguagem e de ensino de língua ao falar do outro. O sujeito trava um embate entre as concepções antigas de uso ao longo de sua experiência de vida, as quais estão na memória discursiva e as que ele

adquiriu na posição de professor. Assim, na tessitura discursiva aparece o dizer de que todo professor de Língua Portuguesa deve usar a norma culta. *Eu também tenho esse problema como professora e preciso auxiliá-los a vencer. Mas enfim, ler, escrever, falar dentro dos modos como vamos ser bem sucedidos a maioria deles não acha fácil.* Os deslizamentos de sentidos nos já ditos propiciam-nos um movimento da identidade desse sujeito em outras projeções, com sentidos outros, o que favorece a alteridade desse sujeito por meio do discurso, ou seja, a função da língua é entendida como ascensão social.

Portanto, as formações ideológicas assumidas pelo sujeito é um importante mecanismo que contribui para a estruturação do processo de significação, pois, o sentido não existe separado das posições ideológicas colocadas no processo sócio-histórico em que o discurso é produzido. *“Falar dentro dos modos”* é um dos aspectos para ser *“bem sucedido”*. A língua aqui é vista como divisor de águas entre quem tem e não tem prestígio. Quando a professora se identifica com o problema, de certa forma, está falando de sua identidade, ela também usa a língua em suas experiências diárias como promoção social. Ainda observamos o papel da linguagem na construção da identidade de si. Esta que, para Bauman (2005), é uma construção líquida, fluida, porosa, que deveria ser considerada um processo contínuo de redefinir-se, inventar e reinventar-se.

Cabe ainda ressaltar que, segundo Orlandi (2003), a AD apreende o sujeito na dispersão, na diversidade, ou seja, ao reconhecer neste sujeito uma contradição que lhe é inerente, isso devido à incompletude desse sujeito. Ao falar da opção em trabalhar com a Língua Portuguesa, a professora diz: “[...] *eu sou um ser pensante e falante. ((Risadas)). Sabe a minha constituição se dá por meio dela, então não sei como não gostar dela.*” O sujeito, mesmo que de forma inconsciente tenta forjar uma imagem distinta daquela, desviar de sua formação discursiva que vê a língua simplesmente no modo normativo, mas sem sucesso, terminando sem argumentos *“então não sei como não gostar dela”*.

Segundo Geraldi (2004), quando definimos os motivos pelos quais ensinamos língua, estamos definindo as nossas concepções de linguagem. As concepções de Maria Clotilde se relacionam à primeira concepção expressa pelo autor mencionado anteriormente, entendendo a linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção de linguagem pressupõe que há uma forma correta de falar e escrever, estabelecida a partir de regras a serem seguidas, assim sendo, privilegia o modo da gramática normativa.

Nessa perspectiva, Maria Clotilde discorre sobre a constituição de si por meio da linguagem, de modo, que precisa transmitir ao seu interlocutor a imagem de si, mas que a alteridade escape ao domínio do sujeito. Com isso, os significados dados discursivamente são

outros e não mais aqueles. Digo isso, porque no questionário ela não usa essa concepção de linguagem, mas diz que *“a língua é o instrumento que utilizamos para nos comunicar, interagir com as pessoas, compreender os outros e nos fazer compreender socialmente”*.

Ou seja, essas afirmações vão ao encontro da segunda e da terceira concepção de linguagem. Ainda para Geraldi (2004), a segunda, está ligada à teoria da comunicação, por isso, a linguagem serve como um canal para a comunicação entre as pessoas. A terceira concepção entende a linguagem como forma de interação, é vista como um lugar de interação humana, construída socialmente e marcada pelo seu caráter interlocutivo. Assim, diferente das outras, a terceira concepção a linguagem é a possibilidade de interação comunicativa, buscando a produção e construção de significados, de sentidos, enfim, de elaboração de conhecimento.

Diante disso, é necessário dizer que, para Maingueneau (2008), o *ethos* está presente em todas as manifestações do discurso, pois o *ethos* se constitui em uma dimensão enunciativa que faz parte da identidade de um posicionamento discursivo, no qual o sujeito cria uma imagem de si discursivamente. Portanto, essa imagem se forma durante os processos discursivos, visto que as formações imaginárias só se dão nessas situações e sem que os sujeitos tenham consciência. A professora lança perguntas sobre que imagem ela tem dela enquanto professora, que imagem ela tem de mim enquanto pesquisadora, que imagem ela acha que eu pesquisadora faço dela enquanto professora, que imagem ela tem desse objeto referente do qual falamos que é a língua e que imagem ela acha que eu tenho desse referente, a língua e que imagem ela acha que eu tenho da imagem que ela tem sobre a língua.

Os discursos produzidos dentro de uma formação discursiva dialogam o tempo todo com outros discursos, produzindo outras formações discursivas e criando interdiscursos. Os sentidos dos discursos se estabelecem na relação com outros discursos. (ORLANDI, 2005). Desse modo, os sujeitos pesquisados levam-nos a entender que essa falta de autonomia e de identidade, expressa por eles até agora neste estudo, também dificulta o modo de conduzir o estudo da língua. É como se falassem assim: se não temos apoio de ninguém, tudo se volta contra nós, como vamos pensar no estudo da língua? Isso é perceptível na fala de Capitu ao falar do seu objeto de trabalho, que é a língua, na entrevista:

“Eu sinto assim chocada. A gente tá lutando, mas uma luta solitária entende? E a gente assim, tá mesmo pedindo socorro para a sociedade. A língua... a língua portuguesa simplesmente não tem espaço. Eles vêm para cá para vir e não para aprender. E a faculdade te mostra uma situação imaginária, aquele aluno quieto, passivo que você vai conseguir ensinar língua para ele. Mas o aluno real é outro. Ele

não tem limites. A minha relação com a língua é ótima, mas eles não querem nem saber.” (entrevista, 15/06/2012)

A partir do excerto acima é possível dizer por meio dos efeitos de sentidos que emerge da fala da professora seu posicionamento em várias formações discursivas. Primeiro, o ensino da língua vai de mal a pior, os professores clamam por socorro e ninguém os escuta. Segundo, se os alunos não se interessam, os professores também não podem fazer milagres, isto é, não vão ensinar quem não quer aprender. Daí salta aos já ditos constituídos sócio-historicamente, “os alunos fingem que aprendem e os professores fingem que ensinam”. Terceiro, ressoa no interdiscurso os dizeres de que a teoria estudada na academia, não condiz com a realidade em campo. E por fim, as concepções de língua da professora ficam aquém a esse contexto de ensino e aprendizagem.

No questionário, Capitu disse que *“a língua é interação, um meio de inclusão e exclusão social”*. Deparamo-nos com uma difícil situação, visto que se na entrevista a professora diz que a *“língua não tem espaço”* devido à complexidade e aos novos desafios colocados para o professor acerca da prática pedagógica, bem como do desinteresse dos alunos, no questionário ela afirma que a língua também pode ser um *“meio de exclusão”*.

Há um embate de interditos, daquele que deve e pode ser dito. Não se trata do que é visto, mas do que a alteridade desse sujeito revela de que a língua nesse sentido está sendo usada como meio de exclusão. Desse modo, o professor se vê sem espaço para realizar seu trabalho como gostaria e, com isso, exclui o aluno do estudo da língua como deveria ser. E isso só aumenta a frustração desse profissional, refletindo também de modo negativo no seu processo de identificação profissional. Portanto, pode-se dizer que o interdiscurso é a memória discursiva, da qual não temos controle e é sobre essa memória que os sentidos se constroem dando a impressão de que se sabe sobre o que se está falando.

Silva instaura uma voz de ciência para legitimar seu discurso, a heterogeneidade mostrada na enunciação, colocando o discurso do outro no seu próprio dizer, isto é, mostra a formação de um sujeito dividido, e que se constitui a partir do outro. Para ela é *“como os estudiosos dizem, a língua é meio de interação entre falantes e ouvintes”*. Logo o processo de identificação se dá pelo olhar do outro. Para tanto, em concordância com Hall (2003a, p. 12-13), um processo de construção de identidades “complexo, múltiplo e móvel”, que se efetiva por meio de uma “dinâmica intersubjetiva de constituição dos sentidos.

As concepções de Jane Eire e de Lenny se relacionam de certo modo, visto que para a primeira *“a língua é um instrumento para romper barreiras através de comunicação”*.

Já na concepção de Lenny, “*a língua é um instrumento de comunicação*”. É importante que o professor conheça as suas concepções de língua(gem), ao passo que esse modo de conceber influencia diretamente as ações pedagógicas em sala, também constitui identidades de como ser professor de Língua Portuguesa.

Partindo desses relatos apresentados até agora, podemos inferir que a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa, em grande maioria, sempre se pautou em orientações governamentais que visam determinar ao professor sobre as diretrizes e as ações que deve conduzir o ensino da língua. Dessa maneira, cabe ao professor apenas reproduzir a contravontade ou não, aquilo que lhe é determinado. No que se refere aos alunos, podemos inferir pelos depoimentos dos professores que esse modo indicado pelo governo, e/ou ainda, o modo como os docentes estão aplicando, não se mostra atrativo, não lhes chama a atenção.

Portanto, pode-se dizer que o interdiscurso é a memória discursiva, da qual não temos controle e é sobre essa memória que os sentidos se constroem dando a impressão de que se sabe sobre o que se está falando. Logo, como exposto até mesmo pelos relatos, a língua não é transparente, nem tampouco pode ser compreendida isoladamente. De modo que a constituição da identidade se dá no embricamento sujeito, língua e ideologia. As formas de entender a profissão docente e a imagem que o professor tem do seu objeto de estudo, que é a língua, bem como de seu próprio fazer pedagógico, interferem e muito no processo de constituição da identidade desse sujeito. Em síntese, a identidade caracteriza-se por fragmentação, contradição e processo (MOITA LOPES, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“‘O que somos’ significa dizer também ‘o que não somos’ [...] A identidade não é hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro.”

Tomaz Tadeu da Silva

Sei que sou múltiplo, mas não me controlo. Meus passos são acompanhados por vários “eus”. Tento afirmar quem sou, mas sei que estou me negando ao mesmo tempo. Logo, nunca conseguirei viver sem meu “outro”, minha sombra, porque, de acordo com a epígrafe, a identidade não é hegemônica. Dessa maneira, pretendemos com esta pesquisa interpretar e analisar a inter-relação das vozes cindidas por diversas formações discursivas e ideológicas do sujeito ao longo de sua história, na construção da identidade do sujeito/professor de Língua Portuguesa. Na tentativa de descrever uma regularidade do discurso, apreendemos alguns sentidos que dali derivam, com vistas a compreender a concepção que o sujeito/professor de Língua Portuguesa tem de si e de seu trabalho docente ao longo de sua carreira, entrevendo assim, seus movimentos de identificação com diferentes formações discursivas. Tive como colaboradores, para esse estudo, oito professores da educação básica, sendo quatro deles do Ensino Fundamental II e quatro do Ensino Médio, todos de escolas públicas de Jataí/GO.

Dessa forma, a análise dos dados, com os quais dialoguei para a elaboração desta dissertação, permitiu-me traçar algumas constatações as quais apresento, resumidamente, como minhas considerações que assinalam o final de uma etapa de trabalho. Procuro neste item responder mais diretamente às perguntas de pesquisa propostas no começo deste estudo sem, no entanto, ter a pretensão de esvaziar o horizonte de olhares que recaem sobre o tema.

A primeira pergunta é a seguinte: quais são as imagens que o sujeito/professor tem de si mesmo e do objeto de trabalho dele, que é a língua, e como esses aspectos influenciam na constituição da identidade do sujeito/professor de Língua Portuguesa?

Para atender a essa pergunta, vou-me ater a algumas considerações feitas anteriormente ao observarmos os excertos, os quais me possibilitam dizer que são várias as imagens que os sujeitos fazem de si. Há, sem dúvidas, um embate de vozes na constituição das imagens de si como professor de Língua Portuguesa.

De início, cabe ressaltar que faz parte desse lugar de professor o processo de formação contínuo e interminável. Assim, o sujeito tece seu discurso de maneira a coadunar as vozes, fazendo com que estas aparentem estar unissonantes, mesmo de modo inconsciente. Isso se efetiva porque o sujeito tende a ser o centro, a origem do seu discurso, a fonte primeira

de sua enunciação (PÊCHEUX, 1997), esquecendo-se das imposições que lhe determinam ao se filiar a certa formação discursiva e não em outra. Com isso, as imagens são construídas por registros de heterogeneidade, bem como pela contradição.

Dessa maneira, constroem a imagem de professor “competente”, “responsável” que “procura ter um bom relacionamento com os alunos”, ainda, “dá o melhor de si”, ou seja, tenta estabelecer um *ethos* de si como um professor legal, moderno, o qual se distancia totalmente de uma visão tradicional de ensino. Em outros momentos deixa entrever a fragilidade e a falta de autoconfiança, isto é, o sujeito se vê e descreve como um “aprendiz”. Porém, esse sujeito não se desvincula totalmente da memória discursiva, da concepção que torna possível construir a imagem de professor tradicional e transmissor, haja vista serem imagens bem distintas que se originam em diferentes lugares do interdiscurso.

Essas imagens se repetem e podem ser visualizadas, também, pela preocupação expressa na tessitura discursiva do sujeito ao dizer “eu não sou tradicional”, “sou um profissional dedicado ao trabalho”. A negação ao modo de ser me permite interpretar que o professor (re) constrói a imagem de si por meio do seu outro, pela afirmação ou negação de uma conduta. É nesse sentido que entendo que o sujeito é atravessado por outros dizeres que o antecedem. Esse mecanismo de antecipação irá regular a argumentação, com base no lugar de onde o sujeito se constitui. (PÊCHEUX, 1990).

São atravessamentos discursivos que, de certo modo, constroem a imagem de si de forma múltipla por meio dos já ditos e constituídos sócio-historicamente. Por isso, fez-se necessário o suporte teórico da Análise do Discurso, uma vez que pautada por essa teoria posso interpretar o sujeito do discurso não como um indivíduo único na sociedade e de vontade própria, mas como um indivíduo interpelado pelas formações ideológicas. Este que se constrói de acordo com o contexto em que está inserido, contexto formado pela história, pela sociedade e pelos outros sujeitos que se encontram nele.

Dito de outra maneira, o objeto de estudo de Pêcheux e da Análise do Discurso, não é o texto, ou a frase, ou a língua, mas é o discurso. Analisar um discurso é referi-lo a um conjunto de possibilidades de efeitos de sentido. E essas possibilidades não surgem do acaso, mas são dadas pelas situações da interação, pelos lugares sociais ocupados pelos sujeitos e pelas imagens que os sujeitos atribuem cada um a si, e ao outro, e ao objeto sobre o qual enunciam, que no caso da pesquisa é a língua, processo que Pêcheux (1990) denomina de formações imaginárias.

No que se refere à imagem que os sujeitos da pesquisa moldam sobre a língua, também posso dizer que se origina de lugares diversos. Os sujeitos da pesquisa constroem os

ethos de si com base também na imagem que eles têm da língua, ou sobre a imagem que eles sem notar engendram discursivamente. Os colaboradores tecem em seus discursos a visão de língua como modo de interação entre sujeitos, que considera as práticas sociais por eles estabelecidas. Porém, nas teias do discurso se descortina o embate entre os interdiscursos que ecoam de diferentes formações discursivas e revelam seus antigos e arraigados modos de conceber a língua como norma.

Nas maneiras antigas de conceber a língua, predomina a noção que a norma culta deve prevalecer para falar, escrever de modo “correto”, “*falar nos moldes*”. As características próprias da língua são ignoradas, e as formas desviantes da modalidade padrão não são valorizadas, visto que não fazem com que o falante seja “*bem sucedido*”, não trazem *status* social. É interessante observar que o sujeito/professor constrói seu *ethos* como partidário da terceira concepção que considera a língua como forma ou processo de interação, como prática social que interfere em nossa vida, mas seus dizeres denunciam as outras vozes intrínsecas: “*eu também tenho esse problema*”. Ao falar isso, a professora deixa escapar que além de conduzir seus alunos ao uso da norma culta, também tenta impor a ela esse modo de falar, mas que realmente é um problema. A força da língua que é tida como “certa” recai como instrumento de prestígio e ascensão social para os falantes que a dominam.

Outra imagem muito forte construída pelos sujeitos pesquisados é de entender que a língua “*não tem mais espaço*”. A imagem moldada pela professora que afirma isso comprova a relação de influência entre sujeito, língua e história, visto que, assim como os outros participantes, se mostra desvalorizada e desmotivada com a profissão, mais ainda com as novas políticas públicas, bem como o modo de ser e estar em sala dos alunos fazendo com que ela assim se expresse. Para Orlandi (1999), são esses lugares que designam as imagens que os interlocutores fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Como afirma Hall (2003c), não tem como o sujeito ter a mesma identidade por toda uma vida. A nosso ver, sempre sustentamos a mesma identidade, mas se a mantivermos uma vida toda, é porque foi uma história muito cômoda de nós mesmos. Pelos relatos dos participantes, vimos que eles não gozam de tanta comodidade na profissão. Isso me permite interpretar que o fato de repetir, ou ainda apropriar-se do discurso do outro, mesmo que sem perceber na (re)construção do seu próprio dito, é um ato de construção identitária, constituindo a identidade daquele ser que materializa a fala e também o outro.

Ao falar da imagem de si e da língua, deparamos também com imagem que os sujeitos têm sobre o professor de Língua Portuguesa, visto que ao desvendar a imagem que faz do objeto de estudo, ele inevitavelmente se lança como docente que usa desse objeto.

Nesse sentido, os professores situam seus discursos num lugar de entremeio, ou seja, a imagem que ele faz de si, a imagem que ele faz da língua e a imagem que ele faz da posição de um professor de Língua Portuguesa socialmente constituída. Eles assim afirmam: “eu sou uma pessoa preocupada”, “sou exigente em sala de aula”. Porém deixam ver a lacuna existente entre o que é enunciado e o concreto ao dizer: “mas sei que poderia fazer mais”. Desse modo, vê-se que não tem como fugir à exterioridade, à interpelação ideológica.

Vários são os momentos em que os sujeitos mostram que não têm apenas uma identidade e que esta se constrói e reconstrói a partir de suas experiências pessoais, profissionais, isto é, pela interação com o outro em contextos diferentes. Isso pode ser percebido quando os professores falam da distância, visualizada por eles, entre o aluno ideal e o aluno real ao ingressarem na profissão, quando se reportam às modificações ocorridas no ensino educacional, quando observam o modo como se viam diante dos alunos e se veem hoje. Aqui, surge o conflito ao se comparar o aluno ideal, de seu imaginário, de sua identidade centrada (ilusão) com a realidade que se impõe e sobre a qual não consegue atuar.

Soma-se a isso a imagem que eles encenam sobre seus antigos professores, “eu quero que me vejam como eu via a minha professora”. Enfim, o sujeito não se fixa a uma única identidade, ela é uma celebração móvel (HALL, 2003a). Ao mesmo tempo que mudam a imagem de si, mudam também seu modo de entender a língua e esses sem dúvida modificam as suas representações sociais. “É uma identidade conturbada”, não se veem os mesmos em todos os lugares, mas também não se afastam de seus modos outros de se significar e significar o mundo a sua volta.

“Então para mim o professor tem várias identidades, mas elas estão juntas o tempo todo”, na fala da participante. Em consonância com Rajagopalan (2003), concluímos que o sujeito pesquisado aqui possui inúmeras matrizes identificatórias, e é portador de várias identificações que se completam e se contradizem mutuamente.

E a segunda pergunta: de que lugar esse sujeito/professor de Língua Portuguesa se posiciona para falar e qual é a imagem dele do lugar em que ele se inscreve como docente durante o trabalho?

Constatou-se durante a análise de dados que um fato ou a convivência com modelos de professores ocorridos durante a vida acadêmica da pessoa poderão construir uma identidade que perdurará até que outro fato ou outro modo de ser mais recentes possam reconstruir a sua identidade, tendo em vista que essa não é definitiva, pois é decorrente de um processo contínuo de transformações. (SILVA, 2003).

Em relação aos lugares sociais assumidos pelos sujeitos da pesquisa, eles afirmam a ocorrência de fatos ou experiências de vida durante o período de escolarização que resultaram na escolha da carreira docente. Algumas foram incisivas e geraram uma certeza no momento da escolha da profissão, as quais podem ser relacionadas com fatores interpessoais (“eu adorava a minha professora”) e econômicos (“como Direito era pago eu preferi Letras”).

Mas ao observar os interdiscursos cai por terra a imagem de que escolheu a profissão por saber como seria o trabalho e/ou porque realmente por opção. O sujeito tenta mascarar o seu dizer, no entanto, nas teias da memória discursiva é possível captar a formação ideológica na qual o sujeito se filia. É o que Orlandi (2001, p. 43) sugere ao comentar que o “sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”.

Da mesma forma, concluímos que o sujeito da pesquisa se posiciona num lugar de profissional excluído e “sem valor”, que “não sabe mais como agir”. Assim, se vê “nas mãos do governo”. É importante ressaltar que esse sujeito percebe as modificações sociais e as movências nos significados sociais de ser professor, bem como, as alterações ocorridas nas políticas públicas e principalmente em relação às exigências expressas pelo governo através da secretaria de educação. Ele sente-se “assustado” e “vigiado”, como se tivesse um soldado à porta de sua sala de aula.

Os resultados da análise permitiram concluir ainda a imagem dos sujeitos pesquisados acerca dos lugares habitados por eles mesmos como docente, a qual passa pelos ditos pré-construídos socialmente. Para além da regularidade discursiva e, como tal, um dizer sócio-histórico e, portanto, ideológico, de que ser professor de Língua Portuguesa é saber a norma e dominá-la. Também, apresentam a imagem de que o professor tem a função social de conduzir os alunos a construírem um mundo melhor. E contraditoriamente demonstram, através da memória discursiva, que ser professor significa não ter perspectivas de sucesso profissional e muito menos ser reconhecido e ter valor.

Assim sendo, a pesquisa mostrou que os professores se encontram em conflito com o papel que assumem na sociedade em relação a sua própria prática pedagógica: ao mesmo tempo em que acreditam que sua profissão deve ser valorizada por carregar uma grande missão, “procuro desempenhar o papel de docente que me foi concedido pelos homens e confiado por Deus da melhor maneira”, sentem-se reféns diante da sociedade e do governo, “a gente vira uma marionete nas mãos deles”. Por isso, os teóricos da educação como Nóvoa (1999) dizem que a atualidade é um tempo de mudanças para a profissão docente, que se deve repensar o seu papel social.

No que diz respeito à imagem que eles (professores) têm desse lugar onde se inscrevem como docentes, posso concluir que também se dá na contradição e no esquecimento. Ao passo que os sujeitos se dizem “sem chão, sem identidade, doente por tantos conflitos internos e externos a profissão”, eles não abandonam esse lugar de batalhas, de confrontos, não desistem. Há um constante “tentar”, uma busca por dias melhores, querem cumprir seu papel, mesmo que seja uma “luta solitária”.

Desse modo, o professor assume em seu *ethos* discursivo a ilusão de ser a fonte do seu dizer, quando na verdade todos esses ditos sobre a sua posição de professor partem de dizeres outros constituídos sócio-historicamente que marcam lugares ideológicos e se mostram apagados para o sujeito. A percepção interior, ou seja, do seu eu, de sua posição social, se dá pela relação com o outro, com a exterioridade. Podendo assim mudar de postura de acordo com o interlocutor, ou pode assumir sua postura na tentativa de agregar aquele interlocutor a si.

Os sujeitos pesquisados apresentam a imagem de que sabem de seu valor, das suas qualidades, mas como o sujeito é interpelado ideologicamente vivem em confrontos interiores entre o que acreditam ser e o que a sociedade impõe que eles sejam. “Eu sempre acreditei, e ainda quero acreditar que eu sou uma professora boa, que cumprio com as minhas funções”. Pela expressão “ainda quero acreditar”, concluímos que os sujeitos vivem na indecisão entre a imagem que eles têm deles e a imagem do outro acerca deles.

Portanto, posso concluir para a (re)constituição de uma identidade, não importam apenas os fatos em si, mas a significância, os sentidos produzidos destes para o sujeito. Infiro assim, que fatos similares podem influenciar, de diferentes maneiras, a constituição das identidades desses sujeitos. Para Fernandes (2008), isso ocorre porque são movências, deslocamentos e transformações constantes na constituição dos sujeitos. E de acordo com Bauman (2005, p. 19) a identidade é o resultado de um processo não só interno do indivíduo, mas também como resultado das interações vividas e percebidas por este indivíduo ao longo de seu processo de socialização, ou nas palavras do autor, na “era líquida-moderna”.

Por fim, confirmo o pressuposto deste trabalho de que a identidade do professor está em constante constituição, deste modo, não está pronta e acabada. Também, a pesquisa mostrou que a identidade dos sujeitos pesquisados se constrói historicamente, e que estes ocupam as posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para eles através de inserções por eles assumidas numa dada formação discursiva e ideológica.

Estamos cientes das limitações que acompanham este trabalho como, por exemplo, o número reduzido de participantes, porém nem por isso insignificante, visto que este grupo de

professores deu-nos depoimentos valiosíssimos acerca da urgência de socorro que expressam em seus discursos. E é triste saber que esse grito pode ecoar não apenas nas escolas abordadas, mas em várias outras em diferentes lugares.

Espero, no entanto, que as discussões aqui apresentadas se reacendam em outros momentos, uma vez que não foi minha intenção esvaziar o tema. Mas sim, intensificar as pesquisas que versam sobre a constituição da identidade do sujeito professor de Língua Portuguesa, a partir do discurso dos sujeitos envolvidos nesse processo, de maneira que se desvelem as vozes conflitantes, as contradições, as vicissitudes e a multiplicidade do sujeito do discurso que lhe é inerente.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a10v2274.pdf>. Acesso em: dez. 2013
- ALMEIDA, Leila Sanches de. Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. *Revista do Departamento de Psicologia*, UFF, Niterói, v. 19, n. 2, p. 1-12, July/Dec. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v19n2/11.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Tradução: Joaquim Jose de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5139/3775>
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não- coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BARBOSA, Cláudia Lopes. *Os professores e a constituição de sua identidade profissional*. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.
- BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para professores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução: Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artemed, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução a análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Unicamp, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Presidência da República*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 07 jan. 2013.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio - discursivo*. São Paulo, EDUC, 1999.
- BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada, *Linguagem & ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun 2005
CORACINI, Maria José. O

olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: _____. BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 193-210.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: _____. MAGALHÃES, Isabel; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 133-156.

COZBY, Paul. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 16-41.

DOS ANJOS, Madalena da Graça Pereira Rodrigues. *Identidade profissional dos professores do 1º CEB: uma identidade em crise*. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique do Porto, PORTO, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/123456789/230/2/TME%20357.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012

FÁVARO, Tatiana. *Eni Orlandi fala sobre análise do discurso e linguagem em entrevista*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análises do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

GAMA, Renata Prenstteter. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423425&fd=y>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica, a desigualdade deforma: percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e; FREITAS, Maria Teresa (Org.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39-56.

_____. *Linguagem e ensino*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2001.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: _____. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia: o papel da universidade*. Paulo: Papirus, 2006. p. 129-150.

_____. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução: Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003b.

_____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003c. p. 100-133.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. *Discurso e Textualidade: o texto nos estudos da linguagem especificidades e limites*. Campinas: Pontes, 2006.

KETELE, Jean-Marie de; ROGIERS, Xavier. Aspectos generales de La recogida de información. In: _____. *Metodología para la recogida de información*. Madri: La Muralla, 1995. p. 11-42.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referência na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, v. 14, n. Especial, p. 169-190, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEVISKY, David Léo. Construção da identidade, o processo educacional e a violência uma visão psicanalítica. *Pro-Posições*, v. 13. n. 3, p. 99-112, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/39-dossie-leviskydl.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Formações discursivas, unidades tópicas e não-tópicas. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2007.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo. Editora Contexto, 2008, p. 11-29

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Socioconstrucionismo: Discurso e Identidade Sociais*. São Paulo: Ática, 1998. p. 13-38.

MORAES, Eliana Melo Machado. *Anotações de aulas: contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

_____. *O passado e o presente dos professores*. In: _____. (Org.). Portugal: Porto, 1999.

_____. *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. O professor e os saberes docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 339-353. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso: 08 jan. 2013.

ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Discurso e texto: formulações e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Do sujeito na história e no simbólico*. Campinas: Ponto escritos, 1999.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007. (p. 10 -20)

_____. Texto e discurso. *Organon*, Porto Alegre, n. 23, p. 109-116, 1995.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P; LAGAZZI-RODRIGUES (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e Textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. As pesquisas sobre o professor: uma aproximação do contexto escolar. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 13, n. 27, p. 66-78, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/27/InterMeio_v14_n27%20Alda%20Maria.pdf>. Acesso em: 07 jan. 13.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica a uma afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

POSSENTI, Sírio. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In.: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. (Org.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, SP: Claraluz, 2001. p. 45-59.

_____. Slogans que se retomam. In: TASSO, Ismara. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 17-28.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SERRANO, Glória. El método del estudio de casos: aplicaciones prácticas. In: _____. *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes: I métodos*. 2. ed. Madri: La Muralla, 1998. p. 79-136.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOARES, Juliana Cristina. *A construção do ethos no orkut: um estudo sobre as estratégias discursivas*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atricio/cefet-mg - posling upl/thesis/14/Julianacristina.pdf>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem! Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, p. 91-116, 2002.

APÊNDICE A – Questionários

Questionário 1:

Por favor, responda as questões a seguir a seu respeito:

a) Idade: _____ Sexo: _____ Estado Civil: _____

b) Tempo de formação (conclusão) acadêmica: _____

c) Já fez curso de Pós – graduação? () sim () não Nível: _____

d) Quantos? () 1 () 2 () 3 () 4 ou mais

e) Tempo de atuação na área docente:

f) Em que tipo de escola você já trabalhou?

() Apenas escola pública

() Apenas escola privada

() A maior parte do tempo em escola pública

() A maior parte do tempo em escola privada

() Metade em escola pública e metade em escola privada

APÊNDICE B – Entrevistas

g) Quais foram os motivos que te levaram a escolher esse curso e essa profissão?

h) Você tem a imagem de um professor diferente do que você é hoje?

i) Se a resposta anterior for sim. Essa formação imaginária interfere na sua prática docente? Como?

j) Qual imagem você tem de si enquanto professor (a) de Língua Portuguesa?

k) Que avaliação você faz de seu trabalho docente?

l) Quais barreiras você encontra para não ser o (a) profissional que você idealiza ser?

m) Qual é a sua concepção de língua?

n) Como esses aspectos relacionados acima influenciam na constituição de sua identidade como professor (a) de Língua Portuguesa?

Muito obrigada pela sua participação.

Débora Sousa Martins.

APÊNDICE C – Perguntas para a entrevista.

- 1- Fale sobre a sua satisfação ou insatisfação em trabalhar na educação – colégio estadual?
- 2- A seu ver, as condições de trabalho interferem no seu modo de conduzir o trabalho?
- 3- Como você se vê diante de suas turmas? Qual é a sua imagem?
- 4- Qual imagem você acredita que os alunos têm de você enquanto professora?
- 5- Como você se vê na posição social de professora de Língua Portuguesa hoje?
- 6- Qual imagem você faz de seus alunos?
- 7- E quanto à língua que é seu objeto de trabalho, qual concepção você tem?
- 8- Você se espelha ou já se espelhou em algum professor durante a sua vida acadêmica e/ou profissional?
- 9- A seu ver como o Estado interfere no processo de formação dos professores?