

(AUTO)IMAGENS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

(SELF)REPRESENTATIONS OF A PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER

Hélvio Frank de Oliveira¹
Maria Dolores Martins de Araújo²
Bruna Angélica Gonçalves³

Resumo: Neste artigo, investigamos (auto)imagens de uma professora de língua portuguesa (LP) de ensino médio de uma escola pública no interior de Goiás, as quais estão circunscritas nas práticas discursivas dessa profissional de modo a concorrer para a constituição de sua identidade. À luz do conceito de imagens e (auto)imagens (ARROYO, 2000), da noção de identidade pós-moderna prevista nos estudos culturais (HALL, 2009, 2011; SILVA, 2009; WOODWARD, 2009) e das elucidações de Foucault (2012, 2013) acerca do discurso, uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista foi conduzida (MOITA LOPES, 1994). Os dados foram coletados por meio de notas de campo utilizadas a partir das observações de aulas de LP, bem como a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com a participante. Notamos que a identidade do professor de LP é um processo dinâmico, construído a partir da alteridade, da pluralidade de vozes, práticas e saberes acumulados ao longo das experiências pessoais e profissionais, e potencialmente representada por (auto)imagens.

Palavras-chave: Profissão docente. Língua Portuguesa. Identidade/s. Discurso.

Abstract: In this paper, we investigate (self)representations of Portuguese Language (PL) Teacher of high school from a public school in the State of Goiás, which are circumscribed in discursive practices of this professional in order to contribute to the establishment of her identity. Based on the concept of images and selfimages (ARROYO, 2000), postmodern identity provided for cultural studies (HALL, 2009, 2011; SILVA, 2009; WOODWARD, 2009) and Foucault's work on discourse, a qualitative-interpretative approach to research was conducted (MOITA LOPES, 1994). The data were collected through PL classroom observation notes, semi-structured interviews with the participant. We observed that identity is a dynamic process, made in otherness, in plurality of voices, practices and knowledge accumulated throughout the personal and professional experiences, and potentially translated by (self)representations.

Keywords: Teaching profession. Portuguese Language. Identity. Discourse.

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Contato: helviofrank@hotmail.com

² Aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e bolsista da CAPES.

³ Aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e bolsista da CAPES.

ABERTURA DAS CORTINAS

O debate contemporâneo acerca da construção da identidade profissional do professor tem sido um tema frequente em discussões teóricas propostas por algumas áreas das ciências humanas no cenário brasileiro, especialmente no campo da Educação (MARTINS, 2012). Na Linguística Aplicada, no entanto, parece ainda haver tímidos estudos relacionados especificamente à identidade do professor de Língua Portuguesa (LP) (OLIVEIRA, 2013). Geralmente os estudos sobre identidade docente nessa área ainda se restringem à perspectiva do professor de língua estrangeira, em que se concentram apenas as vertentes crítica e/ou pragmática do discurso.

Conforme Tardif (2014), os discursos produzidos pelos professores referentes a sua prática, seus objetivos, posicionamentos e projetos são dotados de significados. Por essa razão, devem ser problematizados. Assim, pareceu-nos oportuno realizar um trabalho que oferecesse reflexões específicas sobre o ofício da docência no que tange ao mapeamento de como (auto)imagens concorrem para a construção da identidade do professor de LP da escola pública do ensino médio. Partindo de tais conceitos, Arroyo (2000) estabeleceu em sua obra reflexões pertinentes produzidas acerca de como os significados em torno das palavras “ensino médio” e “escola pública” evocaram questões intrigantes que, ainda hoje, têm interferido nas imagens negativas da docência.

Por acreditarmos que outras matizes também poderão ser vislumbradas e questionadas a partir de outras (auto)imagens provenientes de novos contextos, tais como “Goiás” e “professora de língua portuguesa”, nossa pretensão com este trabalho, através de um recorte contextualizado, é viabilizar o entendimento e o reconhecimento acerca de como é ser professor atualmente nas escolas goianas. Para tanto, é preciso, como sustenta Tardif (2014, p. 107), compreender a questão da identidade dos professores inserindo-a “imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”. Sob uma previsão situada, este estudo investiga (auto)imagens que, em certa proporção, constroem a identidade profissional de uma professora de LP de ensino médio.

1 ENSAIOS TEÓRICOS

Apresentaremos, nesta seção, o arcabouço teórico que evidencia a característica discursiva da identidade profissional docente, problematizando sua constituição por intermédio da linguagem e das (auto)imagens.

2 ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DA/S IDENTIDADE/S DOCENTE/S

A identidade é ainda hoje um construto de difícil definição, de complexa caracterização e ausente de um sentido partilhado (BEIJAARD *et al.*, 2011). No âmbito sociológico, alguns autores identificaram seu processo de produção como híbrido, instável, fragmentado e inacabado (HALL, 2011; SILVA, 2009; WOODWARD, 2009). No campo da Linguística Aplicada, reafirmaram-se suas características contínua e dinâmica (BEIJAARD *et al.*, 2011), contraditória e inconsistente (OLIVEIRA, 2013), e destacaram a linguagem como principal mediadora na constituição identitária dos sujeitos (MOITA LOPES, 2003; CORACINI, 2013; RAJAGOPALAN, 1998).

Considerando-se a vertente interdisciplinar proposta pela Linguística Aplicada Crítica, a noção de identidade em que subsidiamos nossas discussões se assenta no contexto de profissão docente e também se relaciona à maneira como os professores usam a linguagem para fazer sentido de si mesmos – e do/s outro/s – enquanto profissionais instalados em um determinado contexto (MOITA LOPES, 1998). Se a língua é um fenômeno social, dizer-se para o outro é criar socialmente (auto)imagens de si, para si e para o/s outro/s. Desse modo, ao selecionar as próprias palavras, o sujeito fornece mostras de seu universo de referências, de seu lugar social, suas formações ideológicas e políticas. Ao falarmos com as pessoas, não estamos transmitindo somente um conteúdo intencional, estamos, sobretudo, nos constituindo enquanto seres humanos. Por intermédio desses dizeres, é possível que o interlocutor atribua a nós certas identidades. Isso ocorre porque a língua é opaca, e não podemos, pois, controlar os seus efeitos de sentido. Por isso, nós somos aquilo que (re)produzimos. Pelo modo como nós nos representamos ao enunciarmos, nós evidenciamos quem somos. Na cena de enunciação, falamos de um lugar social que constitui nosso dizer, trazendo conosco (auto)imagens acerca daquilo que dizemos. Ao usarmos a linguagem, os discursos e as ideologias se materializam, e nós, por conseguinte, nos revelamos (REVISTA LÍNGUA, 2013).

Nesse sentido, as posições e (auto)imagens que os docentes “afirmam” em suas práticas discursivas, em suas relações consigo mesmos e com o/s outro/s constituidores desse dizer, que são materializadas via linguagem, em um tempo e lugar dado, constroem sua identidade docente. Além disso, a função social da profissão, o contexto sociopolítico em que o professor se insere e ainda, como nos lembra Geraldi (2010), as transformações históricas percorridas pelo professor no exercício de sua profissão, sob uma perspectiva macrossocial, também confabulam os significados sociais da docência.

Beijaard *et al* (2011) defendem, inclusive, que deve-se voltar uma maior atenção ao papel do contexto na identidade profissional, pois essa condição pode fornecer uma melhor compreensão acerca do que contaria como profissional na identidade dos professores. De acordo com Borges (2007), o contexto profissional poderá tanto determinar quanto ser determinado pelas representações do sujeito e dos grupos em que atuam.

Para Woodward (2009), o sujeito sempre fala de uma posição cultural e histórica específica, por isso, a emergência da identidade se daria pelos espaços enunciativos em que o papel dos discursos e das representações, no caso aqui tratadas como (auto)imagens, se mostra bastante profícuo. Seria através dos significados atribuídos a elas que daríamos sentido à nossa experiência e a nós mesmos. Assim, de acordo com a autora, “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (p. 17-18).

Ao mesmo tempo, a constituição da identidade do sujeito-professor também resulta de um processo sociocultural dinâmico e de resignificação dado pelos diversos mecanismos e discursos que regulam o fazer docente. Conforme indica Eckert-Hoff (2008), o sujeito então se constitui e constitui sua identidade profissional pela dispersão e pela multiplicidade dos discursos que circulam sobre ele, sobre sua profissão e sobre seu objeto de ensino. Assim, o professor vai configurando sua identidade profissional a partir da pluralidade de vozes, dos movimentos de identificação e de posicionamento diante da diferença com o/s outro/s, bem como das práticas e saberes acumulados ao longo do percurso histórico-social-ideológico desse sujeito. Nesse caso, os espaços enunciativos do dizer docente refletem vozes ressonantes de outros lugares discursivos (dos espaços de formação docente inicial e continuada, das políticas educacionais, da relação com o/s outro/s, dos referenciais sobre o ensino de línguas, das práticas curriculares, da mídia, entre outros), os quais, deixando-se escapar pela linguagem, também auxiliam o processo de significação.

Além disso, tendo por base os pensamentos de Foucault (1972), Moita Lopes (1998) argumenta ainda que as identidades não são escolhidas pelos sujeitos, mas sim inscritas nas relações discursivas de poder específicas nos contextos em que são construídas. Corroborando tal pensamento, Silva (2009, p. 81) afirma que a identidade, assim como a diferença, é uma produção simbólica e discursiva. Portanto, está sujeita a vetores de força e às relações de poder, uma vez que o “poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. Nessa acepção, ao afirmar uma identidade ou (de)marcar uma diferença (“nós” e “eles”), os sujeitos estão (re)afirmando relações de poder. Para Coracini (2013), constituindo-se na linguagem, o professor, diante da profissão construída em meio ao imaginário social, assumiria posições discursivas e seria inevitavelmente afetado por dizeres anteriores e relações de poder, construindo, assim, sua identidade.

3 (AUTO)IMAGENS DA PROFISSÃO DOCENTE

Além de se constituir a partir dos princípios de alteridade, do discurso e do poder, a identidade também se configura a partir do resultado dinâmico que a linguagem cria ao se movimentar no âmbito social, por intermédio das (auto)imagens. Como reconhece Arroyo (2000), os discursos que circulam socialmente a respeito do “ser professor” permeiam o imaginário social sobre a docência e servem para definir a (auto)imagem que os mestres carregam. O professor pode se constituir pela imagem social instituída sobre seu ofício de mestre e também pela (auto)imagem que carrega sobre o “ser e dever ser professor”. Em ambos os casos, as (auto)imagens veiculadas constituiriam a sua identidade profissional. Para Arroyo (2000, p. 30), esse desencontro entre as imagens sociais, imagens pretendidas pela categoria e (auto)imagens pretendidas por cada indivíduo, cria uma tensão que “mantém sempre a pergunta: quem somos?”

Se, conforme menciona Arroyo (2000, p. 115), “o trabalho nos molda”, logo, as condições de trabalho em que os professores vivenciam marcam o que esses sujeitos pensam, influencia e molda o seu saber-fazer educativo. Isso leva-nos a perceber que as (auto)imagens que o docente carrega constituem resultados de uma complexa relação entre os múltiplos espaços e tempos nos quais se exerce o ofício. Nos programas de formação docente, no exercício da profissão ou na imagem social que lhe é conferida na mídia, na literatura e nas políticas públicas, o professor, diante do processo de socialização profissional, vai

incorporando o “ser professor” e constituindo a sua identidade no âmbito do trabalho. Em suas palavras, nós, professores, “aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício” (p. 124-125).

Em continuação de sua obra, o autor questiona a imagem que vem se construindo do ensino fundamental e médio e dos professores dessa fase, muitas vezes vista apenas com uma função instrumentalizadora, credencialista e preparatória. De acordo com Arroyo (2000), esses discursos veiculados socialmente estariam “pesando” na própria (auto)imagem que esses profissionais assumem. O modo como a sociedade vê quem leciona no ensino médio, por exemplo, pode acabar reduzindo a dimensão profissional da ação docente e conduzindo à imagem de ensinante de determinado conteúdo. Tais condições, claro, têm pesado na identidade dos professores, chegando ao ponto de influenciarem sua (trans)formação. Outra imagem veiculada socialmente, principalmente no que se refere aos docentes do ensino médio, é a de professor proprietário – de uma área, uma disciplina, alunos e/ou turma –, como se cada docente fosse “proprietário de um lote de conhecimento”, dominando-o. Essa imagem é fruto do sistema seriado de ensino e de currículos gradeados. Nessa perspectiva, a identidade docente se constituiria relacionada às titulações.

Ademais, como afirma Arroyo (2000), o professor carrega dentro de si uma imagem do “ser professor”, podendo ser percebida nos diálogos, na prática, na interação e em seus discursos, a presença deste/s outro/s que o acompanha/m histórica e socialmente. A nosso ver, esse caráter proposto exclusivamente por um ambiente social, em que há a presença de outro/s e o uso efetivo da linguagem, na tentativa de se apresentarem (auto)imagens implícita ou explicitamente, incumbe de dar tom à identidade docente.

Sob esse prisma, pensar na identidade docente como um processo seria, então, evidenciar o aspecto dinâmico que caracteriza o modo de cada um ser e se dizer professor; seria compreender que enquanto sujeitos estamos inscritos na história e vamos nos tecendo em meio à fiação de discursos com a qual nos envolvemos, bem como através do “estágio-contágio”, no processo de interação com o outro e na socialização profissional. Nesse viés, é válido ressaltar que a interação social, a troca de diálogos, está envolta num complexo jogo imaginário. A título de exemplificação, pensando na sala de aula, podemos observar que o professor cria uma imagem acerca de seu objeto de ensino (no caso, a LP) e da imagem que julga ser feita pelo seu interlocutor (aluno) sobre ele.

Assim as imagens se constituem, nesse confronto entre o político e o simbólico, e algumas delas, por estarem ultrapassadas, deveriam ser superadas. Por exemplo, a imagem

que ecoa nos discursos sociais e de formatura: a de que o professor é o responsável pela formação do futuro do país, uma imagem docente que mais se assemelha à de um “super herói”. Como pontua Arroyo (2000), é preciso questionarmos essas e outras imagens que a mídia e os governantes impõem, tradicionais e tão presentes no imaginário social, em busca de (re)construções.

É frequente ouvirmos discursos de que a profissão docente não é reconhecida socialmente. Contudo, conforme pontua Arroyo (2000), a (auto)imagem que os mestres carregam podem estar corroborando esses discursos negativos sobre a carreira de professor, já que “ser professor” consiste em carregar uma imagem socialmente constituída. Ao mesmo tempo, convém lembrar que nem sempre as imagens que os outros têm de nós são convergentes com a que nós mesmos julgamos ter, visto que cada pessoa só pode construir a imagem do outro a partir daquilo a que tem acesso.

Diante do exposto, observando-se o perfil do professor de LP, consideramos que as mudanças nas teorias sobre o ensino de LP, sobre o foco dado à gramática, aos gêneros textuais, a partir dos apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), das contribuições da Linguística Moderna, poderão, por consequência, redimensionar a identidade do professor dessa disciplina. Isso porque, como pontua Arroyo (2000), a (auto)imagem do professor também está colada aos conteúdos que ele leciona.

4 MONTAGEM DO CENÁRIO

Nosso estudo é configurado sob a ótica qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), a qual consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, e sobre a qual pesquisadores “mergulham” no cenário natural do objeto visando a interpretar e a entender os fenômenos, em termos de significados que as pessoas lhe conferem. Nas palavras de Rosa & Arnoldi (2006, p. 65-66), “a função desse sistema é, portanto, apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar diferentes significados de experiências vividas”.

A participante de nossa investigação é uma professora de LP do único colégio da rede pública estadual de ensino médio situado numa cidade de aproximadamente quatorze mil habitantes, localizada na mesorregião do centro goiano. A coleta de dados ocorreu durante o primeiro semestre do ano letivo de 2015, e contou com os seguintes instrumentos:

observações de vinte aulas de LP em turmas dos três níveis do EM (1º, 2º e 3º ano) com registro de notas de campo, e entrevistas semiestruturadas com a professora participante.

A professora participante atua na rede estadual há nove anos. Durante o período da pesquisa, lecionava LP em todos os níveis do EM (1º, 2º e 3º ano) e também no 5º e 6º anos do ensino fundamental de uma escola municipal da mesma cidade. É licenciada em Letras (Português/Inglês), especialista em “Ciência da Religião” e em “Docência em Língua Portuguesa e Literatura”. Fez outros cursos de pouca duração, tais como “Inglês Imersão” e “Pró-letramento” em instituições distintas. Alega que está com o projeto de mestrado pronto e que pretende continuar sua formação profissional, com vistas a se especializar em literatura e letramento.

Os dados foram analisados à luz da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2003) em interface com estudos culturais sobre identidade (HALL, 2009; WOODWARD, 2009) e, sob um esquema de triangulação a partir das recorrências temáticas, foram produzidas reflexões pautadas na formação docente (ARROYO, 2000). Os relatos da docente nos conduziram, portanto, a dois focos de interpretação: a força de interlocução e de espaços enunciativos rastreados sob uma previsão eminentemente linguística em articulação com as relações sociais; e ainda uma previsão política e pedagógica circunstanciada sobre a profissão docente.

5 LUZ, CÂMERA, (ENUNCI)AÇÃO!

Nesta seção, apresentamos e refletimos sobre as (auto)imagens imprimidas via linguagem pela docente-sujeito, as quais concorrem para a constituição de sua identidade profissional. Foram produzidas duas cenas de enunciação: na primeira, discorremos sobre a história da docente e o processo envolvendo a sua escolha profissional no contexto de Estado de Goiás; na segunda, evidenciamos as (auto)imagens dessa professora sobre a carreira e relacionadas ao trabalho com a LP.

Cena 1 – A docência no contexto do Estado de Goiás

Uma das questões feitas à docente referia-se ao porquê de sua decisão/escolha pela profissão professor. Um recorte com a sua resposta segue abaixo:

[1] Minha mãe é professora aposentada. Eu ia fazer vestibular para Agronomia porque à época eu morava em Uberlândia [...] eu queria ser Engenheira Agrônoma, aí eu engravidei, Agronomia é integral [...] os três períodos [...] Ou é Laboratório, ou é roça ou é faculdade, você tem que ficar integral mesmo [...] Aí eu vim embora para ajudar a olhar o meu irmão especial, que estava em crise com a minha mãe. A [minha filha cujo nome é citado] já era pequena. Eu fiz vestibular para Letras porque eu gosto.

Neste excerto⁴ a professora evidencia que *a priori* sua opção não era pela docência, todavia as circunstâncias, especialmente circunscritas na questão de gênero, acabaram colaborando para isso. Fica evidente que o processo de escolha profissional, embora individual, configurou-se como uma construção social e histórica, determinada por múltiplos motivos, dentre eles, o fato de ser mulher, de ter engravidado e de se projetar no modelo profissional da mãe. Dentro de uma noção dialética entre “o desejado e o possível”, preconizada por Martins (2002, p. 81), em que a escolha profissional docente parece envolver o pessoal e o social, a participante se constitui professora e se abdica da vontade inicial de cursar Agronomia.

Convencida de que sua realidade social não lhe oferecia alternativa, a docente acabou optando pela licenciatura. Esse dizer possui uma força de gênero bastante acentuada. Embora a professora afirme gostar da docência, podemos notar que a opção da participante pela profissão constituiu-se de um processo que pode ter mesclado sua história pessoal, familiar, social, relacionando-se com os limites impostos a ela diante de sua condição social de mulher (ARROYO, 2000). Em sua pesquisa, Tardif (2014, p. 76) também constatou, na fala de docentes entrevistados, que “muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar para a escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam”. Diante disso, o autor concluiu que nesses enunciados a ideia de “mentalidade de serviço” era peculiar a certas ocupações femininas; no caso, a docência era vista como um trabalho característico às mulheres. Tudo isso porque, convém lembrar, vivemos numa sociedade machista, em que o magistério ainda é a profissão aconselhada pela mídia, pela mãe, sob uma imagem social – não neutra – criada sobre a carreira e sobre a imagem feminina.

Embora enuncie que também escolheu essa profissão porque gostava, convém ressaltar o início de sua fala. Ao ser indagada sobre a sua opção pela docência, seu primeiro enunciado foi: “minha mãe é professora aposentada”. Esse dizer evidencia a articulação entre escolha profissional e fatores afetivos. A figura da mãe, nesse caso, poderia representar um

⁴ Os excertos foram trazidos à linguagem padrão para a fluidez da leitura.

modelo social a ser seguido pela docente, constituindo-se um dos fatores para que a professora sujeito da pesquisa tenha optado pela carreira docente. Assim, ao assumir o pensamento da mãe como próprio de si, a docente revela a presença do outro na constituição da sua identidade profissional. É possível perceber, então, que a professora recorre a sua memória discursiva, na lembrança de um passado, um “já vivido”, que justifica sua opção profissional bem como seu atual processo de identificação com a carreira de professor.

Ademais, o relato da participante nos leva a entender que a identificação com a profissão se deu em meio a um processo. Partindo da ideia de que a identidade profissional é uma construção social, e como afirma Tardif (2014, p. 86), “a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional”, parece-nos que a identificação que a professora afirma ter com a profissão docente, ao dizer “eu fiz vestibular pra Letras porque eu gosto”, foi sendo constituída histórica, social e culturalmente. As narrativas nos permitem compreender que, com o passar do tempo, ela parece ir se identificando e assumindo essa condição para si. A identificação como um processo de construção da carreira docente para ingressantes de licenciatura sem um compromisso profissional firmado também ecoam estudos realizados por Oliveira (2013).

No excerto 2, podemos perceber questões ligadas ao sentimento dessa docente pela profissão. Nele notamos que a participante apresenta a imagem do “ser professor” como algo relacionado a sentir-se realizado com o fazer docente e sem arrependimentos pela escolha, enfatizando que o professor deveria gostar da sua profissão.

[2] Eu dou aula porque eu gosto, a partir do momento que eu não gostar eu mudo de emprego, ué [...] O cara tem 20 anos que dá aula, tem 20 anos que reclama, nesses 20 anos já deu tempo de ele prestar, no mínimo, 20 concursos. Em algum ele deveria ter passado.

Demarcando e repetindo o pronome “eu”, em primeira pessoa, de modo a sustentar a identificação com a docência (ECKERT-HOFF, 2008), uma questão evidenciada nesse recorte discursivo refere-se à crítica que a entrevistada faz àqueles sujeitos, definidos pela referência pronominal “o cara” e “ele”, que estão na docência sem apresentar gosto pela carreira, mas acomodados e não dispostos a investirem em outro emprego. A fala da docente demonstra certa irritação com aqueles profissionais que, estando insatisfeitos com o próprio emprego, ainda se mantêm na categoria profissional e, diferentemente da postura dela, não fazem nada para mudar e/ou não mudam de profissão.

No excerto 3, também foi possível observar a imagem de desvalorização docente materializada no discurso da professora. A participante atribui essa falta de reconhecimento ao próprio modo como a categoria profissional representa-se socialmente.

[3] O professor é desvalorizado por colega e por ele mesmo! [...] Então, o nosso problema de desvalorização não é nem do governo também não. Por que o governo vai te valorizar se você não se valoriza? [...] Valorização é nossa mesma, não é de ninguém não. O aluno fala assim: “eu quero ser professor”, o professor fala assim: “Deus me livre!”.

Como vimos, a professora começa a enunciar sua posição ideológica em relação à profissão docente, quando menciona, de maneira crítica, que a desvalorização tem partido dos próprios pares. Para ela, o discurso negativo em torno da docência, manifestado muitas vezes pelos próprios profissionais, corrobora os discursos sociais pejorativos em torno da carreira. Recorrendo ao discurso direto, traz outras vozes ao enunciado, na tentativa de sustentar seu posicionamento de que a desvalorização maior estaria vindo da própria prática discursiva do professor ao não responsabilizar-se pela construção positiva da própria profissão no seio social.

O significado da palavra “valorização” no discurso da professora parece evocar a condição performativa de linguagem e bastante oportuna para dela se produzir a mudança almejada. Sobre esse aspecto, o estudo de Oliveira (2013) mostrou que existem professores que maldizem a profissão e, por tabela, constroem identidades estigmatizadas em torno da docência nos próprios alunos. Nesse caso, o importante a se fazer, para o bem da profissão, seria desconstruir os discursos sociais com a própria força do dizer-se professor para a sociedade, na medida em que esse próprio ato de fala garanta condições potenciais para uma mudança de imagens sociais. O professor, por intermédio do próprio ato linguístico que o caracteriza e o classifica, possui a capacidade de circunscrever no/s outro/s uma nova imagem, a partir da capacidade potencial de formação humana e ideológica, mobilizada processualmente pelas relações de poder que constituem o cargo profissional ocupado. A diferença que se repercutirá no orgulho ou no fracasso da profissão dependerá do posicionamento que cada sujeito mantém ao se dizer professor. Assim, a heterogeneidade discursiva que se imprime diante de tal enunciado, ao invés de permear o discurso de amor pela profissão exalado pela mídia ou por determinados setores políticos, deve se constituir da certeza plena individual sobre querer ser professor.

Em vários momentos de sua enunciação, a docente afirma uma identidade a partir da diferenciação com o/s outro/s (colegas de trabalho, outros professores de LP etc.). Envoltas

em uma disputa por recursos simbólicos e materiais da sociedade, mantendo estreita conexão com o poder (SILVA, 2009), a participante critica a imagem docente pautada nos princípios de autoritarismo representados pelas distinções binárias e gramaticais previstas nos pronomes eu/elas:

[4] Se faz tarefa eu avalio porque ele [aluno] fez [...] Elas [minhas colegas professoras] não avaliam, e bombam e acham chique falar “eu sou a mais brava”, “eu sou a melhor da escola porque eu deixei quarenta comigo de PIA” [Período de Intensificação da Aprendizagem], “Você é péssima porque não ficou ninguém de PIA”.

[5] E existem professores que acham que são Deus. Na minha época tinha, hoje em dia existem aqueles que acham que o aluno não sabe. Bomba o aluno por causa de meio ponto [...] Aqui existe um monte de menino de progressão por causa de meio ponto. Aí as professoras acham que é chique falar que ficou um monte de gente só com as duas, porque elas que são as melhores.

Ao demarcar “eu x elas”, além de (re)afirmar relações de poder, a participante parece não querer apenas esclarecer que sua abordagem diferencia-se das outras docentes de seu contexto de atuação. O uso do elemento dêitico “aqui” enuncia a cena e nos faz perceber seu incômodo com o poder do discurso das outras professoras que, ao proferirem “eu sou a melhor da escola porque eu deixei quarenta comigo de PIA”, “você é péssima porque não ficou ninguém de PIA”, estariam corroborando uma imagem negativa do trabalho da docente participante. Essas afirmações que nos conduzem a um paradigma centrista do professor, cabe destacar, entram em conflito com as teorias educacionais contemporâneas, as quais sustentam como papel dos professores a mediação do conhecimento.

Nesse sentido, sua fala aparece como um grito político ante a essa situação, como se quisesse ressaltar que sua visão e abordagem na forma de avaliar os alunos não seria pior do que as outras docentes, apenas distinta. Assim, olhamos essa separação presente nesse enunciado como uma forma de afirmação de identidade, pois, como pondera Silva (2009), as separações são feitas sempre a partir de um ponto de vista da identidade.

Utilizando novamente a demarcação “eu x elas”, a participante diferencia sua abordagem de ensino em relação a outras professoras quanto à questão da atualização das tecnologias de ensino:

[6] Acho um absurdo que, em meio à época da tecnologia, menino de dois anos chega à escola e a professora está trabalhando com tarefinha rodada, sempre a mesma tarefinha, sempre. O plano de aula que foi do ano passado agora é desse ano, é do ano que vem. Elas não mudam! Têm resistência, têm resistência com novas tecnologias.

Percebemos que a imagem de professor tradicional, que não usa novas tecnologias, fornece condições para que a docente se apresente como professora contrária a esse posicionamento, e adepta às novas formas de ensino. Para a professora, é um absurdo fazer o que colegas fazem: resistir à mudança e não inovar em metodologias de ensino. Parece bastante notória, na perspectiva da participante, a sua diferença profissional em detrimento de seus outros colegas. Assim, em seu discurso, vale-se do posicionamento do/s outro/s para construir a própria identidade, balizando sempre as características positivas para a sua postura, ao passo que o posicionamento dos seus colegas, por não serem consoantes ao dela, tornam-se diferentes, inadequados sob a sua perspectiva:

[7] Tinha que ter [mais liberdade], apesar de eu não escutar muito o que que elas [coordenação, direção escolar e colegas de profissão] falam não. Eu dou aula do jeito que eu acho que eu tenho que dar e pronto.

Esse excerto ilustra que, apesar de essa docente estar compondo o corpo institucional no qual trabalha, ela não apresenta uma reflexão ou diálogo com as suas colegas, o que dificulta a representação coletiva dos profissionais desse contexto. Afirmando uma identidade, demarcando fronteiras, fazendo “distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2009, p. 82), a profissional estabelece o modo como se representa socialmente: com perspectivas totalmente divergentes dos pares que atuam no mesmo contexto.

Cena 2 – A docência no contexto de LP

Ao falar de sua prática pedagógica, a participante desta pesquisa assume diferentes posições de sujeito. Seu discurso está permeado por vozes ressonantes de outros lugares discursivos que, em meio ao confronto e à contradição, revela imagens do professor de LP que, de um lado incorporou os discursos contemporâneos sobre abordagens para o ensino de línguas, mas que, confrontados com sua prática, ainda reproduz o discurso tradicional, como podemos constatar em algumas observações de aulas. A seguir, são apresentados posicionamentos da docente no que se refere à imagem eficaz de abordagem pedagógica em aulas de LP. No relato, a participante defende um ensino que considere as variações e o letramento que os alunos apresentam.

[8] Quando você vai aprender inglês, você sabe que inglês não aprende a gramática para aprender a falar inglês, nem espanhol, igualzinho língua portuguesa: você só

vai aprender inglês com o texto e lendo [...] Aí eu fui dar aula num curso de Pró-Letramento para os professores, que é pra ensinar esse letramento, enquanto eu ia a Goiânia e fazia formação com doutor lá do MEC, com doutor da UnB, com os doutores da UFG, que mostravam a questão/ o aluno escreveu “têia”, “o gato subiu no teiado”, mas você sabe que/ entendeu o texto, tem parágrafo, tem tudo, você conseguiu entender?! Então ele tem nota! Aí depois você vai corrigir a gramática [...] O aluno não vai dar conta de jeito nenhum de aprender, se você ficar podando-o e se importando demais com erro de língua portuguesa.

Nesse recorte discursivo há a defesa da docente pelo ensino que considere a variação e o letramento. A professora legitima ainda seu lugar nesse enunciado quando fala que fez cursos com professores doutores no assunto. Como afirma Foucault (2012), o discurso não é neutro e emana poder. Ao mencionar a suposta formação que teve com tais professores, a docente não está somente trazendo informações pertinentes e complementares, ela está inscrevendo o lugar de autoridade para dele enunciar.

Nesse excerto também percebe-se outro posicionamento da docente quando, a partir da comparação com o inglês e o espanhol, afirma que não se aprende LP partindo da gramática, mas sim tendo como base o texto e a leitura. Esse trecho está investido pela ideologia referente às teorizações mais recentes sobre o ensino de LP, presentes nos PCN (1998), nos OCEM (2006) e nos estudos que abordam sobre as práticas de letramento do aluno. Além disso, ao final da sua exposição a docente ainda critica os professores que corrigem e importam demais com os erros dos discentes, observando que essa ação acaba inibindo a aprendizagem desses sujeitos, de modo a reiterar uma imagem positiva relacionada às leituras teóricas sobre letramentos.

Embora a entrevistada considere a oralidade e a leitura como as bases metodológicas para o trabalho com a LP, é possível notar, em algumas aulas observadas em campo, certa inconsistência no seu posicionamento em sala ao pautar-se em metodologias previstas dentro de um modelo tradicional. Por exemplo, numa aula observada no 1º ano, a professora explicou que o “a gente não existe na nossa língua”, existe somente o “agente” substantivo. Sendo assim, afirmou que o “a gente” (pronomes) é uma gíria, por isso sua utilização deveria vir entre aspas. A professora ainda abordou a questão do “Bom dia a todos e a todas” e o “Obrigada eu”, afirmando que foi uma invenção do “brasileiro desamoroso pela língua”, principalmente dos políticos, e que tem sido repetida por pessoas. Nisso a docente relatou à turma que certo dia estava em uma outra cidade do interior de Goiás, em uma loja de carro, quando a mulher que a atendeu disse-lhe “obrigada eu”. Então, a professora afirmou que explicou à moça o equívoco cometido, falando que não era “certo” falar essa expressão.

Além disso, houve registros de momentos de interação com a turma em que a professora corrigia oralmente os alunos que falavam alguma palavra diferente do previsto na gramática.

O próximo excerto evidencia talvez uma justificativa para a professora também ter esse posicionamento forte em relação aos “erros” gramaticais cometidos pelas pessoas. Está relacionado à imagem que ela tem do bom professor de LP. Depois de reiterar que é preciso ensinar aos alunos a norma padrão, para que eles não repitam os erros que muitas pessoas cometem, incluindo outros docentes, continuamos a perguntar à docente se o professor de LP podia *falar* assim. Ela respondeu:

[9] É terrível, né [falar gramaticalmente “errado”]! Porque se você está falando seus alunos vão falar também... Se o próprio professor falar errado esse tipo de coisa, imagina os alunos.

Nesse recorte discursivo há a defesa da docente pelo “falar certo” sem evidência alguma do fator adequação. Segundo a participante, “é terrível” um professor de LP falar “errado”, pois se ele fizer isso influenciará seus próprios alunos. Essa fala nos remete a uma imagem recorrente no meio social, a de “professor modelo” tal como é abordada por Eckert-Hoff (2008) e, principalmente, a nosso ver, na condição tradicional vivida pelo professor de LP, o qual ainda nutre a identidade de usuário ideal do português padrão. A participante se vale de discursos que permeiam o imaginário social, os de que o professor deve dar o exemplo e ser exímio usuário da norma culta da LP, para valorizar e descartar qualquer outra possibilidade de constituição.

Essa concepção de que o professor de LP deve saber a gramática, falar certo, é fruto de um discurso e imagem recorrentes, legitimados e reiterados pela sociedade, que veiculam-se constantemente no dizer-fazer da participante desta pesquisa, como foi constatado em outras observações de aula, inclusive em outras séries. Numa turma de 2º ano, a participante afirmou que “qualquer um pode falar errado, mas o professor de LP não”. De modo inverso, averiguou-se no estudo de Lopes (2012) que, entre os docentes da área, essa imagem não é bem vista. Pelo contrário, há uma maior aderência ao discurso que defende as variações linguísticas e que se pautam no ensino proposto nos PCN (1998), nos OCEM (2006), confluindo, portanto, para o impasse entre abordagens tradicional e contemporânea de ensino de LP.

Uma crítica consciente que a docente faz em relação a algumas imagens presentes no imaginário social em relação ao profissional de LP se reserva à questão de “professor sabe-

tudo” e “professor de uma matéria fácil”. É possível perceber que a entrevistada assume uma posição diante de tal discurso:

[10] Eles [as pessoas em geral] acham que quem é professor de LP, no mínimo é um sabe-tudo, né. Ou ainda vai mais longe. Ou você fica na linha do sabe-tudo ou você fica na linha de que “ah! O professor.../ é/ você vem dá aula aqui, “Ah, não vou dar matemática para ela, ela não sabe, dá português que português é fácil”, [...] ou você fica no oito ou oitenta, eu não sei qual que é pior, o oito de achar que a gente sabe tudo ou o oitenta de achar que qualquer um pode lecionar Filosofia, pode lecionar Língua Portuguesa, acha que a matéria assim que não tem cálculo, ela não precisa de ter raciocínio e qualquer um pode dar, é fácilimo, qualquer um pode entrar na área.

A professora evidencia uma contra identificação (ECKERT-HOFF, 2008) em relação às imagens apresentadas ao afirmar: “eu não sei o que é pior”. Além de não endossá-las, elas parecem estar “pesando” na própria (auto)imagem que a profissional assume. No excerto, inferimos que a entrevistada assume uma posição de resistência (FOUCAULT, 2012) a esses discursos e imagens veiculados socialmente referente ao professor de LP, posicionando-se discursivamente contrária às duas imagens descritas.

Outra posição da docente nesse relato diz respeito ao fato de, no colégio em que trabalha, haver professores com formação em outra área (pedagogos e biólogos) ministrando aulas de LP. Diante disso, a sua fala ganha um novo sentido de posicionamento ante essa situação. Talvez a professora esteja questionando essa imagem de que ministrar aulas de português é “fácil”, visto que essa condição teve como consequência a entrada de “qualquer pessoa na área” no contexto no qual ela atua. Nesse viés, podemos perceber que o lugar a partir do qual a professora fala é constitutivo do seu dizer, sendo esse dizer atravessado por outros dizeres, pelas experiências, pelas (auto)imagens que os sujeitos apresentam, pelas imagens socialmente veiculadas, e construído a partir da inscrição do sujeito na história.

A repetição do pronome indefinido “qualquer um” tem como principal função ampliar a noção negativa que a docente apresenta sobre o fato de ser permitido a pessoas sem nenhuma formação ou com formação em outra área lecionarem LP. Nesse sentido, é como se a docente defendesse sua identidade de professora de um saber disciplinar específico que os outros não dominariam, já que ter professores não habilitados na disciplina que leciona poderia ser desfavorável à formação dos alunos.

Sob um viés pedagógico, é pertinente pensarmos no discurso dessa participante para refletirmos sobre o nosso cenário educacional. Essa não é uma situação exclusiva no contexto da participante. Segundo dados da Revista Educação (2011), faltam professores qualificados no EM. A maioria dos docentes dessa etapa de ensino lida com muitas turmas e

leciona matérias distintas da sua formação, sendo mais comum na escola pública. Na atual conjuntura educacional, tem sido vista a má colocação do país nos principais *rankings* internacionais, sendo que o EM apresenta os dados mais alarmantes. Diante disso, essa “entrada de qualquer um na área” além de descaracterizar a profissão docente, de corroborar uma imagem negativa da educação pública brasileira num cenário macrossocial, pode intensificar os problemas desse nível de ensino e, sobretudo, concorrer para a imagem negativa sobre a profissão professor.

A professora, que parece se identificar mais com a área de Literatura, explica como se deu a influência profissional a partir da justificativa de como deve ser um bom professor de LP:

[11] Quando eu trabalhei trovadorismo/ eu nunca entendi com meus professores/ Aí veio um caderno do governo, chamado Caderno 1, que ele comparava as Canções de Mal Dizer com aqueles funks que falam da mulher hoje e eu passei a comparar com os meninos, eles conseguiram entender o que era aquilo, e nós nunca aprendemos aquilo.

Notamos que, em sua resposta, a professora vale-se de um já-vivido que lhe dá condições para seu posicionamento hoje. No trecho ela narra uma vivência da sua formação, do modo como seus professores de LP lecionavam, abordavam as aulas de literatura, e que dá condição e sustentação para o modo como ela concebe o ensino de Literatura hoje. Fazendo uso da sua memória discursiva e recorrendo à imagem internalizada da prática pedagógica de suas ex-professoras, muito comum na construção da identidade profissional do professor (OLIVEIRA, 2013), leva-nos a refletir sobre a docência na medida que apresenta um dado importante sobre a abordagem pedagógica ante a uma proposta de mudança de material didático. Conforme a professora participante, as aulas teóricas e as abordagens tradicionais de ensino não efetivaram a sua aprendizagem enquanto acadêmica, e com base em sua experiência profissional, também não possibilitam a aprendizagem efetiva do aluno. Por essa razão, a profissional não sustenta essas abordagens ou materiais, buscando um ensino pautado na contextualização. Esse é um dado importante que endossa as atuais teorias que pregam um ensino contextualizado, inclusive baseado nas práticas discursivas não-escolares dos discentes.

EPÍLOGO

Em cenas atravessadas pelo movimento de diversas vozes na constituição do próprio eu profissional, sob o prisma da alteridade, trazemos, como considerações finais deste estudo, a professora de LP, uma atriz que, entre a contradição e a combinação de práticas pedagógicas de sua disciplina, confronta imagens tradicionais de ensino de LP ao mesmo tempo em que circunscreve possibilidades de mediação no processo; oscila entre um fazer profissional voltado às práticas de letramento ao mesmo tempo que reproduz imagens tradicionais em defesa da norma culta da língua. É por meio das relações sociais contraditórias no contexto em que atua, da marcação simbólica de fronteiras, da diferenciação com o outro, no caso, com as outras professoras, à luz de cenas envoltas por relações de poder, que a professora discursivamente confere sentidos às suas formas de se construir na profissão.

Mais do que perceber as (auto)imagens que concorrem para a construção da identidade dessa profissional, os discursos servem para nos conduzir a uma apreciação crítica da realidade política e pedagógica enfrentada pelo professor na sociedade contemporânea. Entre elas, a crise social por que passa o professor na contemporaneidade, a questão da desvalorização da docência por parte do governo e da sociedade, a dificuldade de construir uma profissão menos solitária e mais participativa. Para todas essas cenas, a disposição e a motivação em assumir-se na profissão, embora seja bastante comum o fato de se construir profissionalmente a partir do desenvolvimento do trabalho, tornam-se aspectos potenciais para a promoção de imagens socialmente positivas acerca do magistério. Quanto mais antecipadamente se descobre professor, maiores se tornam as possibilidades de se produzir resultados mais satisfatórios em relação à profissão no cenário social. Fechamos essas cortinas entendendo que há outras peças, outros cenários e, neles, há que se ter sempre o professor com a disponibilidade de protagonizar o seu papel.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEIJAARD, *et al.* Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. In: REIS, S.; VEEN, K. V.; GIMENEZ, T. **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Edue, 2011.

BORGES, M. P. A. **Professores: imagens e auto-imagens.** Tese (Doutoramento em Educação – Administração e Organização Escolares). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2013.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade:** o sujeito-professor em formação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. São Paulo: Vozes, 2009. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOPES, M. do. S. M. **A construção da identidade do professor de língua portuguesa na imprensa:** uma abordagem discursiva. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MARTINS, E. F. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia:** de professor a gestor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. Delta, São Paulo, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. p. 303-330.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

OLIVEIRA, H. F. **Esculpindo a profissão professor:** experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

RAJAGOPALAN K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. p. 21-46.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Faltam professores qualificados no ensino médio.** iG São Paulo, 24 fev. 2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/faltam+professores+qualificados+no+ensino+medio/n1238106792909.html>> Acesso em: 30 nov. 2015.

REVISTA LÍNGUA. **As regras da atração.** Edição 89, março, 2013. Disponível em <http://revistalingua.com.br/textos/89/as-regras-da-atracao-279055-1.asp> Acesso em: 23 jun. 2015.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.