



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA**  
**EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**  
**INTERDISCIPLINARES**

A construção das identificações dos Sujeitos Professores  
de Língua Materna

Aluno:

ANA LUÍSA BARBOSA DE MELO

Professor Me.

Carla Maria Dantas Oliveira

Campina Grande - Pb

2014

ANA LUÍSA BARBOSA DE MELO

A construção das identificações dos sujeitos professores de  
Língua Materna

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Me. Carla Maria Dantas Oliveira

Campina Grande - Pb

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M528c Melo, Ana Luísa Barbosa de  
A Construção das identificações dos sujeitos professores de  
língua materna [manuscrito] / Ana Luísa Barbosa de Melo. - 2014.  
60 p.

Digitado.

Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas  
Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-  
Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.  
"Orientação: Profª. Carla Maria Dantas Oliveira,  
Departamento de História".

1. Língua Materna. 2. Professor. 3. Análise do Discurso. I.  
Título.

21. ed. CDD 401.41

# ANA LUÍSA BARBOSA DE MELO

## A construção das identificações dos sujeitos professores de Língua Materna

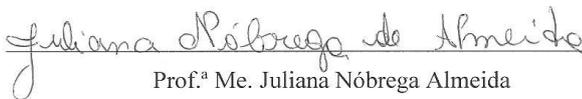
Monografia apresentado ao curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em: 06 / 12 / 14.

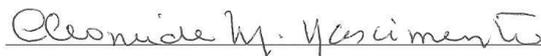
Banca Examinadora



Prof.<sup>a</sup> Carla Maria Dantas Oliveira  
UEPB (Orientadora)



Prof.<sup>a</sup> Me. Juliana Nóbrega Almeida  
UEPB (Examinadora)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cleonilde M. Nascimento  
UEPB (Examinadora)

## RESUMO

Atualmente, é consensual afirmarmos que os estudiosos sobre a educação, em específico, os estudiosos da Linguística Aplicada, vêm se preocupando em analisar de maneira clara os aspectos subjetivos dos sujeitos em relação ao processo de ensino aprendido, uma vez que estes estudos preocupam-se em compreender como os perfis dos profissionais influenciam na construção dos conhecimentos. Desta forma, o presente trabalho teve como objetivo analisar o perfil profissional dos sujeitos professores de Língua Materna que lecionam em escolas estaduais no município de Alagoa Nova, localizado no brejo Paraibano. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com 6 (seis) professores das escolas: (três) advindos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges de Carvalho e os demais advindos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Cardoso, sendo tais escolas localizadas no Município de Alagoa Nova–Pb. A fim de analisar de forma elucidativa como foram construídos os perfis destes sujeitos, a partir do relato de suas vivências em cursos de formação continuada (experiências enquanto alunos), bem como algumas considerações acerca de sua atuação profissional e a relação desta com o modelo educativo empregado no sistema de ensino público brasileiro. Tais entrevistas foram elaboradas embasando-se na Análise do Discurso, sendo assim, nos respaldamos em autores como Coracini (2003), Mussalim (2002) e Brandão (2004), que enfocam tal referencial teórico, bem como autores que dissertam sobre os processos de construção identitária, a exemplo de Hall (2005) e Bauman (2005).

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Sujeito Professor. Análise do Discurso.

## ABSTRACT

Currently, there is consensus affirming that scholars on education, in particular, students of Applied Linguistics, come bothering to analyze clearly the subjective aspects of the subject in relation to the teaching learning process, since these studies have focused in understanding how the profiles of professionals influence the construction of knowledge. Thus, this study aimed to analyze the professional profile of the subjects of Mother Tongue teachers who teach in state schools in the city of New Alagoa, located in the swamp of Paraiba. To this end, semi-structured interviews with six (6) teachers were performed: (three) arising from State Elementary School and Middle Monsignor José Borges de Carvalho and the other arising from the State School for Primary Education Teacher Cardoso, and such schools located in the City of New-Pb Alagoa. In order to analyze how informative profiles of these subjects were constructed from the account of his experiences in continuing education courses (experiences as students) as well as some considerations about the professional role and its relationship with the educational model employee in the Brazilian public education system. Such interviews were drawn up basing on the analysis of discourse, so we support the authors on how Coracini (2003), Mussalim (2002) and Brandão (2004), which focus on such theoretical framework, as well as authors who lecture about the processes of identity construction, like Hall (2005) and Bauman (2005).

**KEYWORDS:** Identity. Subject Teacher. Discourse Analysis.

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>ANÁLISE DO DISCURSO.....</b>	<b>10</b>
	2.1 - Princípios Transdisciplinares na Análise do Discurso.....	10
	2.2 - Princípios Metodológicos na Análise de Discurso.....	12
	2.3 Concepções sobre Sujeito.....	16
	2.4 - Concepções sobre Identidade.....	19
	2.5 - As Identificações dos Professores de LM.....	21
	2.6 - Escrituras de Si e Identidade: sujeitos-professores de LM.....	22
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>24</b>
	3.1 - Imagem da Profissão Professor de LM.....	24
	3.2 - Imagem da Formação do Professor de LM.....	29
	3.3 - Imagem da Função Professor de LM.....	34
	3.4 - Imagem das Experiências dos Professores de LM.....	40
	3.5 - Imagem dos Desafios da Profissão Professor de LM.....	46
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>54</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>60</b>

# 1 - INTRODUÇÃO

Os estudos da linguagem, principalmente os relacionados com a lingüística aplicada, vêm se preocupando ultimamente com a questão da identidade dos sujeitos-professores, tendo em vista que se faz necessário compreender de maneira clara o perfil destes profissionais partindo de pesquisas que enfocam a subjetividade dos mesmos. Desta maneira, muitos estudiosos enveredaram por essa área de pesquisa, a exemplo de Coracini (2003) que pesquisou a construção da subjetividade dos professores de língua materna a partir da análise de discurso francesa. Oliveira (2004) afirma que temáticas referentes à identidade, subjetividade e alteridade vêm se transformando em objeto de estudo nas ciências humanas, especificamente no grupo da Lingüística Aplicada.

De acordo com Grigoletto (2004, p. 15), “as identidades são construções social e culturalmente situadas, em oposição a uma suposta essência subjetiva que engendraria a identidade de cada indivíduo”. Neste sentido, percebemos que as construções identitárias devem ser feitas através de uma relação inseparável que os sujeitos estabelecem com os outros, portanto, não podemos esquecer a questão da alteridade presente nestes estudos.

Podemos salientar que os estudos que analisam as identidades dos sujeitos-professores embasam-se muitas vezes na análise do discurso, doravante AD, uma vez que este recurso metodológico tem se mostrado bastante eficiente para compreender a heterogeneidade que constitui as identidades destes profissionais, os sujeitos-professores.

Em seu estudo, Coracini (200, p.64) afirma que “o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento”. Neste sentido, faz-se necessário compreender que a alteridade fundamenta o pressuposto de que a identidade do docente é construída através de uma relação situada no espaço da intersubjetividade e, também, de que seu discurso é inevitavelmente atravessado pelo discurso do outro, neste caso em específico enfatizaremos o “outro” inconsciente, como foi demonstrado nos estudos de Eckert-Hoff (2008) e ideológico enfatizado por Pêcheux (1988)

A motivação para esta pesquisa surgiu pela relevância que os estudos sobre a identidade do professor vêm apresentando na atualidade, já que não podemos generalizar os modelos educacionais, devendo assim estudar como é formada a construção identitária dos sujeitos professores, na medida em que tais estudos esclarecem muitas dúvidas sobre o perfil destes profissionais. Sendo assim, nossa análise será desenvolvida através da aplicação de questionários aos sujeitos professores de Língua Materna, doravante LM, a fim de perceber as imagens identitárias construídas por eles acerca da profissão. Nesse exercício, objetivamos perceber Quais as identificações dos sujeitos-professores de LM a partir das concepções destes sujeitos sobre as imagens que circundam a profissão professor de LM?

Com relação à metodologia desta pesquisa, nós realizaremos uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa. Para tanto, nos embasaremos teoricamente em três concepções utilizadas pela análise de discurso francesa: subjetividade, identidade e representações, destacando assim, autores como Hall (2005), Bauman (2005), Mussalim (2002) e Brandão (2004).

A partir da análise do discurso objetivamos neste estudo priorizar as imagens identitárias construídas pelos sujeitos professores de língua materna, através da análise dos questionários que nos mostraram a partir da produção de determinadas hipóteses: a visão do professor enquanto “missionário”, uma vez que este tem por principal missão transmitir os conhecimentos e garantir o aprendizado dos alunos, a visão do professor “oprimido” pelo sistema, tendo em vista que o sistema educacional brasileiro em muitos casos não permite que o professor desenvolva sua atividade de maneira realmente eficiente, dentre outras visões que corroboram por formar o perfil profissional dos sujeitos professores de LM.

A abordagem da presente pesquisa foi feita qualitativamente, pois os dados foram interpretados, desconsiderando-se assim os números percentuais que caracterizam a “pesquisa” quantitativa. De acordo com Gil (1997), a pesquisa qualitativa considera como relevante a interpretação e a atribuição de significados aos fenômenos, além disso, ela não requer o uso de métodos e técnicas que envolvam conhecimentos estatísticos.

Quanto aos objetivos da pesquisa podemos dizer que ela se tratou de uma pesquisa exploratória que segundo Moreira & Caleffe (2008), este tipo de pesquisa permite o desenvolvimento de uma visão mais ampla do problema a ser investigado, proporcionando assim uma visão geral acerca de um determinado fenômeno.

Os procedimentos técnicos para esta pesquisa foram de origem bibliográfica, na medida em que utilizamos referenciais teóricos, a fim de analisarmos as auto-imagens dos professores de língua materna. Os indivíduos escolhidos foram os sujeitos professores de LM que atuam na cidade de Alagoa Nova, localizada no brejo paraibano. Esta cidade possui cinquenta e duas escolas, dentre elas: quarenta e quatro municipais, cinco estaduais e as demais (três) pertencem à rede privada de ensino

Para tanto, selecionamos seis professores de LM que ensinam em escolas públicas estaduais, portanto, duas escolas foram selecionadas: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Cardoso e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges de Carvalho; Estas instituições disponibilizam vagas ao ensino fundamental II e médio. Tal escolha foi feita, uma vez que a presente pesquisa pretende analisar professores de LM que atuam em tais níveis de ensino.

O Professor um, doravante P1, formou-se em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande em 1991 (licenciatura em língua materna) e leciona LM há dezoito anos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges de Carvalho. O professor dois, doravante P2, graduou-se em Letras (licenciatura em língua materna) pela Universidade Estadual em 2010 e ensina LM há seis meses na mesma escola que P1. O professor 3, doravante P3, ainda é graduando em Letras na Universidade Estadual da Paraíba (licenciatura em língua materna), conclusão de curso prevista para o final de 2011, leciona LM há seis meses na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Cardoso.

O professor 4, doravante P4, por sua vez, ensina na mesma escola que P3 há dezesseis anos, sendo este graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba em 1988. O professor 5, doravante P5, é graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (licenciatura em língua materna) em 1991 e ensina na Escola Estadual Monsenhor José Borges de Carvalho há 10 anos. O professor 6, doravante P6, é graduado em letras pela Universidade Estadual da Paraíba (licenciatura em língua materna) no ano de 2010 e leciona na mesma instituição que P5 há três anos.

A pesquisa em questão será dividida em duas etapas: primeiramente serão distribuídos questionários aos seis sujeitos-professores de LM provenientes da cidade de Alagoa Nova, tais questionários conterão cinco perguntas abertas (ver anexo), que deverão ser respondidas pelos sujeito-professores de LM selecionados na pesquisa em questão.

A segunda etapa desta pesquisa consistirá na análise das respostas dos seis sujeitos-professores de LM selecionados, a fim de fazer um recorte no que se refere às identificações dos sujeitos-professores de LM sobre as imagens que circundam a profissão professor de LM.

## **2 - ANÁLISE DO DISCURSO**

Na fundamentação teórica abordaremos três aspectos importantes da Análise de Discurso francesa: os princípios transdisciplinares, os princípios metodológicos e as concepções de sujeito. Em seguida, falaremos sobre identidade, uma vez que nossa pesquisa se remete às identificações dos sujeitos-professores de LM.

### **2.1 - Princípios Transdisciplinares na Análise do Discurso**

A Análise de Discurso (AD) tem se mostrado como um recurso metodológico eficiente nas investigações sobre as questões identitárias relacionadas aos sujeitos professores e em especial aos professores de Língua Materna, doravante LM. Percebendo a AD como um instrumento metodológico que vai analisar o perfil do professor de LM, faz-se necessário situá-lo historicamente e mostrar como ele funciona enquanto instrumento de análise.

Mussalim (2001) afirma que a AD originou-se na França, durante a década de sessenta, tendo como referências Jean Dubois e Michel Pêcheux, uma vez que tais estudiosos pretendiam utilizar a Lingüística com o propósito de compreender as questões políticas que circundavam tal momento histórico.

De acordo com Gregolin (2003), o discurso consiste na materialização da linguagem e carrega consigo manifestações ideológicas de ordem sócio-histórica enunciadas pelos sujeitos discursivos, por essa razão, a AD se situa em três regiões do saber científico: a

Linguística, para explicar os processos de enunciação; o Materialismo Histórico, utilizado para explicar como os processos ideológicos são formados historicamente e a Psicanálise que explica a subjetividade e a relação do sujeito com o simbólico.

A junção dessas três bases teóricas faz com que percebamos o caráter transdisciplinar da Análise de Discurso. Em relação ao estruturalismo é retomada a dicotomia língua/fala e deslocada para idéia de contradição, de acordo com a AD, os sentidos não são formados a partir da fala dos sujeitos nem da língua destes, mas a partir de uma perspectiva histórica e ideológica, na qual as condições sócio-históricas tornam-se importantes para a produção discursiva dos sujeitos que é concebida através das significações linguísticas.

De acordo com Brandão (2004, p.24), muitos estudiosos afirmam que “a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência”. Neste sentido, a ideologia é responsável por representar as relações sociais estabelecidas no *corpus* social, sendo esta materializada nos atos “concretos”, assumindo assim um caráter moldador das ações dos sujeitos. Althusser (1996) concebe a noção dos Aparelhos Ideológicos do Estado como escola, igreja, sindicato, etc., como estruturas estruturantes de ideologias que, segundo Foucault (1996) estão presentes nas “formações discursivas” de cada poder estrutural.

Para Lacan, um dos representantes da Psicanálise moderna, também se remete a AD para perceber como o inconsciente é estruturado como linguagem e representado a partir de uma cadeia de significantes que se repetem e interferem no discurso efetivo, neste sentido, o discurso é sempre atravessado pelo discurso do (outro) inconsciente.

Na perspectiva psicanalítica, percebemos a ideia de “ilusão do sujeito”, a partir da releitura Lacaniana relacionada à metapsicologia freudiana. Tal perspectiva defende que o inconsciente é estruturado pela linguagem, ou seja, as palavras da língua deixam entrever os outros sentidos que conscientemente o sujeito não percebe. O inconsciente é um lugar desconhecido, no qual emanam outros discursos (do pai, da família, da lei) do “outro” em relação ao qual o sujeito se define, portanto, o “sujeito” é supostamente *assujeitado*, uma vez que o inconsciente vai ocupar o lugar de um determinado sujeito no discurso.

Concebendo a noção de sujeito “heterogêneo” perpassado pelos discursos do inconsciente, a AD acredita que o “sujeito” percebido como “assujeitado” a partir das

formações discursiva que lhes subjazem, lugar este que pertence ao “outro”-o discurso familiar, religioso, político, etc., imprimindo assim, “identidade” aos sujeitos.

## 2.2 - Princípios Metodológicos na Análise de Discurso

Uma vez que na presente pesquisa utilizaremos a AD enquanto recurso metodológico, consideramos como essencial elencar alguns princípios metodológicos utilizados por tal área de estudo.

Mussalim (2001) afirma que a AD foi dividida em três fases, sendo estas:

- AD-1, nesta fase, são explorados os discursos mais “estabilizados”, ou seja, discursos que contém uma menor carga polissêmica, havendo assim uma abertura menor para a variação de sentido. Primeiramente, é escolhido um *corpus* de análise fechado em seqüências discursivas, (a exemplo dos manifestos políticos), em seguida, o analista faz a análise das estruturas sintáticas para depois analisá-las discursivamente e, por fim, são mostradas as relações de sinonímia e paráfrase, desta forma, cada processo discursivo é concebido através de uma “máquina discursiva”;
- AD-2, nesta fase, a noção de máquina discursiva passa a não fazer sentido, na medida em que se reconhece o conceito de formação discursiva, que foi utilizado pelo filósofo francês Michel Foucault em 1969, Mussalim cita tal autor que define a formação discursiva como um conjunto de regras anônimas, históricas, que são determinadas no tempo e no espaço que definem uma determinada época, bem como as condições da função enunciativa concebida por uma área social, econômica geográfica ou lingüística. Desta forma, o *corpus* de análise passa a ser os discursos menos estabilizados, uma vez que as formações discursivas são consideradas na produção de sentidos, um bom exemplo disso é o debate político;
- AD-3, nesta fase, acredita-se que os discursos que atravessam uma formação discursiva, doravante FD não são constituídos de maneira independente, ou seja, tais discursos se interrelacionam, portanto, cabe ao analista estabelecer relações

interdiscursivas, uma vez que estas estruturarão a identidade das formações discursivas em questão. Neste sentido, utilizaremos na nossa pesquisa as proposições da AD-3 a fim de identificarmos as representações identitárias dos sujeitos professores de LM a partir da auto-imagem dos mesmos.

Brandão (2004) cita Foucault (1996) que concebe os discursos como uma dispersão, uma vez que, na visão deste autor, os discursos são elementos que não estão relacionados a um princípio de unidade, desta maneira, cabe ao analista do discurso considerar dispersão discursiva a fim de estabelecer regras para mostrar como se deu a origem dos discursos, tomando como ponto de partida as formações discursivas presentes.

De acordo Pêcheux (1990) a formação discursiva ou formações discursivas é aquilo que os sujeitos podem dizer em uma determinada conjuntura social, neste aspecto, o dizer possui um vínculo constitutivo com a exterioridade. Dantas (2007) afirma que os discursos provenientes do funcionamento da língua nos textos não podem se limitar ao sistema de regras e termos organizados, na medida em que a língua não pode ser considerada como fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos, uma vez que ela é constituída simbolicamente e historicamente. Neste sentido se faz necessário que o analista do discurso relacione estrutura lingüística com a sua exterioridade, na medida em que “na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”, (Orlandi 1999, p.15). Ao considerarmos a relação entre língua e história, percebemos que ela não é perfeitamente articulada, ou seja, existe um jogo da língua sobre a própria língua, como afirma Orlandi (2001), portanto, cabe ao analista do discurso perceber que a falho ou equívoco são elementos constituintes da língua quando a consideramos historicamente.

Pêcheux (1975) acredita que na Análise do Discurso não separa a estrutura da língua do acontecimento histórico, por esse motivo, os efeitos de sentido são provenientes da relação entre o sistema linguístico e sua exterioridade e de acordo com Orlandi (1999), o discurso é um elemento constituinte da materialização ideológica da linguagem, entretanto, para que haja “discurso” é preciso que o sujeito exista. Pêcheux (1975), por sua vez, considera que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, portanto, o indivíduo é constituído em sujeito pela ideologia e é desta forma que a língua faz sentido. Percebemos que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”, (Orlandi 1999, p. 21). Segundo a mesma autora, os discursos são

formados através do funcionamento da linguagem que relaciona sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, por essa razão, a língua não pode ser concebida como “transparente”, na medida em que os sentidos não são estanques.

Orlandi (1999) afirma que a AD teoriza a interpretação, colocando-a em foco enquanto objeto de estudo, visando compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando, assim os gestos interpretativos. Ao escolher a AD enquanto recurso metodológico percebemos que ela não estaciona na interpretação, uma vez que são trabalhados seus limites e mecanismos como partes do processo de significação. Segundo a mesma autora, a AD não procura encontrar “a verdade oculta”, o verdadeiro sentido do texto, portanto, cabe ao analista compreender como o objeto simbólico produz sentidos e como ele está investido de significados para e pelos sujeitos através dos gestos de interpretação.

Orlandi (2001) salienta que os gestos de interpretação pautados na AD são considerados como atos ao nível simbólico, diferentemente da pragmática que os enxerga como um “fazer”, e ao considerarmos esses gestos enquanto representações simbólicas, tal assertiva nos remete ao fato de que não há linguagem sem interpretação, como também não existe linguagem sem ideologia.

Partindo do pressuposto de que a interpretação da linguagem é dispositivo teórico de estudo da AD, Pêcheux (1975) determina alguns princípios importantes para o analista do discurso nos momentos da interpretação: a princípio se faz necessário primar os gestos de descrição das materialidades discursivas, nesse contexto, não cabe ao analista realizar uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica, na qual a descrição é tida como indispensável ao ato de interpretar, a descrição proposta consiste em reconhecer aspectos “reais” que são instaurados pela língua.

Orlandi (1999) afirma que esta descrição deve considerar os “atos” no domínio simbólico, uma vez que estes intervêm no real do sentido. Pêcheux (1995), por sua vez, afirma que toda descrição quer seja de objetos ou de acontecimentos, quer seja de um arranjo discursivo textual não é modificado se considerarmos o fato da não existência da metalinguagem. Neste sentido, o equívoco da língua é provocado, na medida em que: “todo enunciado é intrinsecamente suscetível a tornar-se do outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro” (PÊCHEUX, 1975, p. 53), desta maneira, percebemos que a AD acredita que todo enunciado, ou seqüência de

enunciados possibilitam uma variedade de interpretações possíveis e é nesse espaço das “variáveis formas de se interpretar” que ela se faz inserir.

Segundo o mesmo autor, é preciso salientar a presença do “outro” tanto na sociedade, como na história, estabelecendo assim uma relação de identificação ou transferência que permitirá a possibilidade de interpretar. Entretanto, é preciso deixar claro que a transferência não é uma “interação” e as filiações históricas não podem ser concebidas enquanto “máquinas de aprender”. Segundo o mesmo autor, não existe uma interpretação completamente satisfatória, uma vez que não existem identificações plenamente bem sucedidas, já que não temos o pleno domínio da alteridade presente que são elementos constituintes das identificações.

Face ao dispositivo teórico da interpretação, é de responsabilidade do analista delimitar o objeto do seu estudo de análise discursiva. De acordo com Orlandi (1999, p. 27), “cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões”. Desta maneira, percebemos que uma análise não pode se assemelhar a outras, uma vez que cada análise exige a mobilização de saberes diferenciados, resultando em percepções diversas na descrição dos materiais, portanto, é notória a relevância da questão posta pelo analista, pois ela definirá a forma do dispositivo analítico e a natureza do material que está sendo analisado.

Um aspecto importante a ser considerado pela AD é a utilização do texto enquanto unidade de análise, entretanto, o texto não pode ser percebido como uma unidade fechada nela mesma, uma vez que na textualização do discurso existe uma incompletude que estabelece o princípio da discursividade textual. Orlandi (2001) considera que esta incompletude é estabelecida, na medida em que existe uma multiplicidade de leituras que corroboram para uma visão “imperfeita” do texto com a discursividade, neste sentido, o texto não pode ser percebido como a partir de um viés psicológico constituinte da vontade do sujeito, mas como uma matéria discursiva que permite várias possibilidades de leituras.

Em suma, a AD não se limita apenas ao texto, “não é no texto em si que estão (como conteúdo) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e do texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação”, (Orlandi 2001, p. 69). Desta maneira, inferimos que uma interpretação nunca é definitiva, sempre existirão diversas formas de perceber o funcionamento do “co-texto” e as

relações que este estabelece com os possíveis contextos, sendo assim, o equívoco e a falha são elementos constitutivos da AD, percebida como um “entremeio” dos jogos interpretativos.

Em seguida consideraremos algumas concepções sobre sujeito, na medida em que a presente pesquisa considera imprescindível abordar tal temática, uma vez que esta faz parte dos estudos que englobam a AD.

### 2.3 Concepções sobre Sujeito

De acordo com Brandão (2004) a concepção de sujeito ocorreu em três etapas, sendo estas: (1) Primeira Fase: nesta fase, o sujeito é percebido a partir de suas relações interlocutivas, na qual o sujeito *eu* se anuncia para outro, sendo este *outro* um *tu*, neste sentido é estabelecida à harmonia conversacional entre um “eu” e um *tu*; (2) Segunda Fase: nesta fase, o *tu* vai determinar o que o *eu* diz, sendo esta uma espécie de “tirania” do primeiro sobre o segundo; (3) Terceira Fase: nesta fase, o centro da relação não estabelecido como nas fases anteriores, (nem no *eu*, nem no *tu*), mas no espaço discursivo criado entre ambos.

Segundo Benveniste (1974, *apud* BRANDÃO, 2004, p. 58) “o sujeito é um *eu* que se caracteriza pela homogeneidade e unicidade e se constitui na medida em que interage com um *tu-locutário-opondo-se* ambos à não pessoa, *ele (eu/tu versus ele)*”. Neste sentido, entendemos que o sujeito é tido como dono do *discurso*, uma vez que, quando a instância do “eu” se anuncia para um “tu” ela se apropria dos *dizeres*, revelando uma marcação bastante acentuada de uma subjetividade “egocêntrica” que regerá o mecanismo de comunicação. Entretanto, não podemos conceber tal concepção de sujeito enquanto instância criadora da linguagem:

O tema sujeito fundador permite elidir a realidade do discurso. O sujeito fundador [...] está encarregado de animar diretamente “com seu modo de ver” as formas vazias da língua: é ele que atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, retoma intuitivamente, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, funda horizontes de significações que a história não terá, em seguida, senão

que explicitar e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão enfim seu fundamento. (FOUCAULT, 1974, p.49 *apud* BRANDÃO, 2004, p. 34)

Percebemos que tal concepção de sujeito é muito limitada diante da complexa realidade que as práticas discursivas revelam, na medida em que não podemos considerar o sujeito enquanto *fundador* do discurso, uma vez que seu discurso relaciona-se aos discursos do outro (nível interdiscursivo), portanto, o sujeito ajusta sua “fala” para atender às necessidades discursivas do *outro* (nível intradiscursivo), por esse motivo, o sujeito deve ser apreendido enquanto uma função vazia, um espaço que precisa ser preenchido por diferentes indivíduos que influenciaram na prática discursiva deste sujeito, (BRANDÃO, 2004).

Mussalin (2002) acredita que as práticas discursivas que constituem o sujeito serão necessariamente constituídas de maneira heterogênea, portanto, o espaço discursivo jamais será estável, fechado e homogêneo. Percebendo o sujeito como um indivíduo perpassado por práticas discursivas heterogêneas, Brandão (2004) apresenta três definições de sujeito que corroboram com a idéia de heterogeneidade em sua constituição, sendo estes:

- **Sujeito descentrado:** o sujeito não pode ser visto como “ego” enquanto entidade única e fonte toda poderosa de sua palavra, ele deve ser representado através de um átomo, tratando-se apenas de uma partícula do corpo histórico-social, tal partícula por sua vez interage com outros discursos dos quais ela se apossa para tecer posições críticas, representando assim uma dualidade especular entre o *eu* com seu *outro*.
- **Sujeito dividido:** clivado, cindido o sujeito não é percebido como uma entidade homogênea, mas sim como o resultado de uma complexa estrutura que não é reduzida à dualidade especular do *sujeito* com o seu *outro*, mas que é constituído pelo terceiro elemento abordado por Freud: o inconsciente concebido como a linguagem do desejo censurado, tratando-se do elemento de subversão que provoca a cisão do eu.
- **Sujeito como efeito da linguagem:** o sujeito é compreendido como um efeito da linguagem, sendo esta a condição do inconsciente, sendo assim, ele tem a ilusão de centralidade que é regida a partir de um processo de denegação, no qual o “eu” se localiza e delimita o seu lugar no discurso.

Pêcheux (1988) afirma que o sujeito deve ser considerado a partir de sua constituição ideológica, uma vez que, ele é interpelado pela ideologia demonstrada na

evidência da constatação que veicula e mascara a norma “identificadora”, ou seja, a ideologia constituinte do sujeito faz com que ele *seja* ou possa *ser*.

De acordo com Brandão (op. cit), a ideologia é algo muito discutido entre os teóricos da sociologia, a exemplo de Max e Ricoeur, entretanto, não nos aprofundaremos nos conceitos que envolvem o termo “ideologia”, definindo-o apenas na perspectiva de Althusser que considera a ideologia como sendo a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência.

De acordo com o Pêcheux (1988), ao considerarmos o sujeito constituído na/pela ideologia, quando este se utiliza das palavras, ele tem o propósito de significar, vale salientar que “as palavras, expressões, preposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”, (Pêcheux op. cit, p.160), sendo estas referentes às formações ideológicas dos sujeitos, nas quais os posicionamentos discursivos estão inseridos. É importante ressaltar que o discurso é uma das instâncias na qual a materialidade ideológica é concretizada.

Constituindo o discurso um dos aspectos materiais de ideologia, pode-se afirmar que o discursivo é uma espécie pertencente ao gênero ideológico. Em outros termos, a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas. [Brandão, 2004, p.47]

Pêcheux (op. cit, p.160) considera como formação discursiva “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes determina o que pode e o que não pode ser dito”. Percebemos assim que as palavras, expressões, etc., só podem ter sentido através de uma determinada formação discursiva que é perpassada pela formação ideológica do sujeito.

A pesquisa em questão considerará duas concepções de sujeitos: (1) a concepção de sujeito que considera a heterogeneidade constituinte deste, uma vez que o sujeito não pode ser considerado como o dono do seu “dizer”, sendo este perpassado pelo discurso de outrem; (2) a concepção de sujeito constituído na/pela ideologia, na medida em que o sujeito é concebido no processo de interpelação-identificação que constitui o lugar vazio deixado pelos indivíduos.

Em seguida abordaremos algumas concepções sobre identidade, uma vez que a presente pesquisa pretende analisar como é dado o processo identitário dos sujeitos-professores de LM.

#### **2.4 - Concepções sobre Identidade**

De acordo com Eckert-Hoff (2008), o termo identidade apresenta um sentido de unidade e estabilidade, entretanto, tal termo entra em conflito com os paradigmas estabelecidos pela AD que concebe a linguagem enquanto heterogênea e pela Psicanálise com a descoberta do inconsciente que se insere na/pela linguagem. A noção de “identidade” (logocêntrica) concebe um sujeito totalizante e homogêneo, neste sentido, são desconsideradas as multiplicidades discursivas que constituem o sujeito.

Pereira (2010) acredita que atualmente é consensual entre aqueles que estudam a cultura perceber que estamos vivendo uma verdadeira crise identitária, uma vez que os antigos paradigmas que norteavam os sujeitos foram descartados. Nos dias atuais, percebemos que não existem representações identitárias estáveis, existindo assim muitos “modelos” para os quais os sujeitos precisam se adequar.

Hall (2005) afirma que a evolução das concepções sobre “sujeito” fez com que o indivíduo não pudesse ser classificado como detentor de uma única identidade, para mostrar tal evolução, o autor descreve os percursos que permitiram a compreensão do sujeito enquanto detentor de várias identidades: a princípio, o sujeito era visto sob a ótica do Iluminismo, sendo assim, ele era considerado como dotado do “saber” e as influências do meio social eram desconsideradas, o sujeito já nascia “pronto” para lidar com as questões humanas. Depois de um tempo, o sujeito passou a ser percebido através da sua interação com o meio social, portanto, a constituição deste seria puramente social. Finalmente, o sujeito foi definido pela pós-modernidade como aquele que não possui uma identidade própria, mas sim como o indivíduo perpassado por diversas identidades. Sendo esta a concepção de sujeito que adotaremos na pesquisa em questão.

O termo identidade não é algo estável, existe uma “polifonia” de vozes que se manifestam em diferentes espaços e tempos no qual este sujeito está inserido, desta forma, ele se utiliza de diversas “identidades”, portanto, não existe uma identidade única para este

sujeito. Hall (2005) afirma que tal impacto foi ocasionado por cinco importantes descentramentos, dentre os quais é importante destacar a psicanálise representada pelas teorias lacanianas e freudianas e o poder disciplinar representado por Foucault. Com relação à psicanálise, temos a concepção de um sujeito cindido em seu interior, ou seja, ele é perpassado pelo inconsciente, sendo assim, a definição do sujeito é permitida através da “singularidade” e do “aspecto social”; Com relação ao poder disciplinar, temos a compreensão de um sujeito que é guiado através das microrrelações sociais enquanto relações de poder que são guiadas pelo inconsciente (responsável pelas noções de poder e verdade).

Coracini (2003) afirma que a identidade do sujeito pode ser compreendida de maneira processual, sendo esta criada a partir de processos inconscientes, portanto a identidade não pode ser vista como algo inato e consciente:

Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. Convém lembrar que toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. (CORACINI, 2003, p. 243)

Percebemos assim que a construção das identidades ao longo da vida dos sujeitos faz com que estes infiram sobre o que é relevante ou não, tanto para sua formação social como profissional, sendo esta definida por Moita Lopes (1996) como *identidade profissional*. Bauman (2005), por sua vez, também acredita na instabilidade da identidade, sendo esta constantemente revogável e negociável.

Considerando a concepção de sujeito definida pela pós-modernidade, percebemos que as identidades são construídas paulatinamente, no decorrer dos discursos, nesta perspectiva, o sujeito não pode ser visto como pertencente a uma única identidade, uma vez que esta é instável, (PANIAGO e COSTA, 2005). Neste sentido, utilizaremos em nossa pesquisa o termo “identificações”, uma vez que não existem identidades fixas ou estáveis.

De acordo com Nasio (1988), as “identificações” devem ser constituídas a partir de duas vertentes: (1) a identificação imaginária que é concebida através da produção da linguagem a partir de um jogo de formações imaginárias, na qual o “eu” se identifica seletivamente; (2) a identificação simbólica que é representada pelo interdiscurso e pela

alteridade, sendo estes, elementos que designam a produção da linguagem pelo “eu” inconsciente, constituindo assim identidades contraditórias perpassadas pelos discursos dos outros. “A identificação é compreendida como uma construção, como um processo nunca completado, o que implica dizer que há sempre uma falta e nunca um ajuste completo, uma totalidade” (Eckert-Hoff, 2008, p. 65).

Uma vez que a presente pesquisa abordará a questão das identificações dos sujeitos-professores de LM, no próximo tópico falaremos sobre alguns estudos acerca das representações identitárias dos professores de LM.

## 2.5 - As Identificações dos Professores de LM

Coracini (2003), ao observar a instabilidade das “identidades” afirma que o professor de LM é perpassado por diversas vozes, neste sentido, as representações identitárias deste profissional são classificadas como heterogêneas e complexas, portanto, para encontrarmos tais representações, se faz necessário flagrar os momentos de identificações.

No estudo proposto pela autora, ela percebeu que a partir dos *flagras* dos momentos de identificações, as representações identitárias dos professores de LM foram: “missionário”, “ator”, “autoridade”, “herói” e “vítima”.

Tais representações são refletidas através de elementos como: (1) a memória, uma vez que o sujeito professor era valorizado enquanto fonte de saber, sendo este representado pela figura do *missionário*; (2) O desejo que o professor de LM tem em controlar o outro a partir da linguagem, denotando assim a percepção do professor enquanto *autoridade*; (3) A oscilação entre representações utópicas, idealizadas, que os fazem se enxergar enquanto *heróis*; (4) Os *papéis* representados pelo professor de LM, sendo este um “ator” durante a execução de sua aula; (5) As imagens *reais* que condizem com a situação vivenciada por esse profissional que enfrenta dificuldades de ordem econômica e social, sendo este percebido como *vítima* do sistema.

Witzel (2003) acredita que as representações identitárias do professor de LM, podem ser definidas a partir da relação estabelecida por esse profissional com os seus alunos, portanto, as representações identitárias surgem através de uma identidade que se constrói através da alteridade, isto é, da relação com o outro no espaço da intersubjetividade.

Percebemos assim que ao concebermos as representações identitárias desses profissionais, devemos considerar as questões que envolvem a alteridade, bem como o conceito de sujeito descentrado e heterogêneo, para, enfim, identificarmos de forma mais satisfatória as auto-imagens dos sujeitos-professores de LM.

## **2.6 - Escrituras de Si e Identidade: sujeitos-professores de LM**

Ao considerarmos a identidade do sujeito-professor de LM como descentrada, tal prática nos permite interpretações diversas sobre este sujeito, na medida em que consideramos o “olhar” do outro sobre as perspectivas apresentadas pelo sujeito-professor de LM ao falar de si. De acordo com Eckert-Hoff (2008), este olhar do “outro” é visto como uma oportunidade sobre o que está em “jogo” na formação do professor de LM. Segundo a mesma autora, deve-se postular à heterogeneidade constitutiva na identidade deste profissional. “Postular a heterogeneidade implica questionar a identidade-vista como fixa e estável – e problematizar as verdades construídas em torno dos binarismos, instituídos pela cultura ocidental” (Eckert-Hoff, 2008, p. 26).

Desta maneira, devemos considerar a existência da desestabilização das fronteiras de uma identidade ilusoriamente fixa. De acordo com Bauman (2005), as ilusões de uma identidade (fixa) são criadas a partir de uma ambivalência exigida pelos novos laços sociais que são estabelecidos pela sociedade tardia, portanto, ao estudarmos as identidades dos sujeitos é preciso considerar os pontos emergentes no processo de identificação, tal feito nos possibilita a localização das possíveis rupturas e redirecionamentos no processo da constituição identitária dos sujeitos-professores de LM, (Eckert-Hoff, 2008).

Segunda a mesma autora, ao falar de si, o sujeito-professor de LM, ao narrar sua história de vida, não a descreve como esta possivelmente seria, mas como ele desejaria mostrar para o “outro”. Neste aspecto, o discurso deste indivíduo é perpassado por palavras consideradas como “imprevisíveis”, uma vez que o discurso deste sujeito não é controlado pelo seu consciente, mas pelas vozes que perpassam o seu inconsciente e o constituem enquanto sujeito clivado. Vale salientar que o discurso do sujeito-professor de LM é atravessado por outros discursos conhecidos como “vozes exteriores” que o constituem, portanto, ao falar de si, este profissional é atravessado por múltiplos dizeres imbricados pela sua formação profissional e as experiências de vida, como afirma Coracini (2003).

Ao falar de si, o sujeito-professor de LM tem a ilusão de que ele é o dono do seu discurso, além disso, tal indivíduo enxerga-se como completo, entretanto, tal completude está interpelada pela “falta”, pelo desejo de ser inteiro. A partir da análise do discurso deste sujeito interpelado pela “falta”, podemos identificar os deslizamentos e as rupturas inerentes às identificações identitárias do sujeito-professor de LM.

[...] O sujeito-professor, ao falar de si, tem a ilusão de inteireza, a ilusão de edificar uma identidade, de escolher, pelo menu, aquela identidade que deseja para aquele momento, para aquele lugar, como se a linguagem fosse transparente. Essa não transparência é compreensível se entendermos a multiplicidade do sujeito, já que ele é interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, por ser constituído pelo(s) outro(s), pelo outro. (Eckert Hoff, 2008, p. 49)

Desta maneira, percebemos que a ilusão de “inteireza” do sujeito-professor de LM é permitida pelo fato deste indivíduo selecionar a “identidade” almejada em uma determinada circunstância. A partir dessa seleção, temos uma linguagem aparentemente “transparente”, uma vez que esta é interpelada pela ideologia que é perpassada pelo inconsciente. Além deste fato, percebemos que o sujeito-professor de LM ao falar de si deixa evidente em sua escritura um saber inconcluso:

O falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-la a distância, de simulá-la, de idolatrá-la, de reconstruí-la, de reinventá-la. Isso não se dá por estabilidade, mas por meio de movimentos, flexibilidades, flexibilidades, em vista de um imaginário formado acerca do ser professor. (Eckert-Hoff, 2008, p. 77)

Neste sentido, nossa pesquisa pretende analisar as possíveis “identidades” dos sujeitos-professores de LM, considerando que os momentos de “identificações” revelados nas

escrituras de si possuem uma relação simbólico/imaginária, “as histórias do Um e do Outro e dos outros se imbricam de diferentes maneiras, que implicam, sempre e inevitavelmente, uma mesma/outra história de vida-cindida, heterogênea.” (Eckert-Hoff, 2008, p. 77)

### **3 - ANÁLISE DOS DADOS**

Conforme já afirmamos anteriormente, iremos observar as identificações dos sujeitos professores a partir da análise das respostas que tais sujeitos deram aos questionários. Para tanto, tal análise conterà cinco categorias, sendo estas relacionadas às cinco perguntas (abertas) presentes no questionário (ver anexo1).

#### **3.1 - Imagem da Profissão Professor de LM**

Neste primeiro momento, abordaremos as identificações dos sujeitos- professores de LM selecionados para presente pesquisa a partir das imagens que estes possuem sobre a profissão-professor.

De acordo com Pêcheux (1997), é importante salientar que em um processo discursivo, os locutores ocupam lugares determinados na estrutura da formação social, neste processo, ocorrem as formações imaginárias que designam o lugar que os interlocutores ocupam: cada um a si e ao outro, além da imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Desta maneira, não podemos desconsiderar as imagens que os sujeitos-professores projetam a partir do lugar ocupado pelo “outro” ideológico e inconsciente.

Percebemos que no discurso dos sujeitos-professores de LM selecionados para essa pesquisa, a profissão (professor de LM) foi escolhida pela identificação destes sujeitos com a referida profissão, uma vez que esta pode lhes beneficiar em dois aspectos: (1) os professores contribuem com o desenvolvimento intelectual da sociedade; (2) os professores contribuem com o desenvolvimento “espiritual” da sociedade. Podemos perceber tal imagem através das respostas de P2 e P6, ao responderem à primeira pergunta do questionário (ver anexo1).

Além destes fatores, percebemos que a escolha da profissão (professor de LM) foi realizada devido à importância desta profissão no âmbito social, uma vez que eles “formam” os diversos profissionais que atuam na sociedade. Percebemos tal imagem a partir das respostas dos professores referentes à primeira pergunta do questionário (ver anexo1):

#### **Recorte nº 01**

*P2- Por me identificar com a profissão e por ver essa profissão como uma possibilidade de crescimento intelectual e espiritual, pelo contato com o conhecimento e pelas experiências com os alunos.*

#### **Recorte nº 02**

*P4- A minha escolha profissional deu-se pelo fato de entender que as pessoas necessitam umas das outras. Então me formei professora e decidi me por a serviço da LM.*

#### **Recorte nº 03**

*P5- Escolhi a profissão de professor por considerar uma atividade muito importante, essencial em qualquer área profissional, afinal todo profissional passa por nós professores. É uma profissão árdua que requer muito empenho, dedicação, mas que qualquer fruto que colhamos em termos de aprendizagem é gratificante. Gosto muito da profissão.*

#### **Recorte nº 04**

*P6- A escolha pela profissão de professor se deu primeiro porque sempre me identifiquei com ela, segundo porque tive amigos que tiveram certa influência na minha escolha e terceiro porque sempre quis me sentir útil na sociedade.*

Notamos que no discurso de P2, a profissão (professor de LM) trata-se de algo que permitirá um crescimento “intelectual” e “espiritual”, uma vez que em nossa sociedade é válido ressaltar que ser professor, na maioria dos casos, não permite o crescimento do sujeito em termos financeiros.

P4 afirma que se formou *professora*, não esclarecendo o tipo de formação que recebeu, entretanto, este sujeito demonstra que ensina LM por uma questão altruísta ao afirmar que as pessoas necessitam umas das outras, tal posicionamento discursivo implica dizer que o professor é percebido com um missionário, assim como foi demonstrado no discurso de P2, uma vez que ele demonstra que esta profissão é uma “missão” em que professores e alunos através da “troca de experiências têm a possibilidade de crescimento

“intelectual” e “espiritual”. No discurso de P4, a função de professor trata-se de uma necessidade para o bem social, uma vez que este afirma que as pessoas precisam umas das outras e o professor, neste caso, trata-se de um sujeito que ajudará os indivíduos. A imagem do professor “missionário” foi observada em estudos feitos por Coracini (2003) sobre a subjetividade e identidade do (A) professor (A) de português.

No discurso de P5, a profissão de professor é algo fundamental, na medida em que este afirma que escolheu a profissão de professor por considerar uma atividade muito importante, essencial em qualquer área profissional, ressaltando em seu discurso que todo profissional precisa do *professor* para conseguir atingir o seu sucesso profissional. Mais uma vez, percebemos a imagem do “professor missionário”, cuja missão principal consiste em formar futuros profissionais.

Além da imagem do “professor missionário”, percebemos no discurso de P5 que a profissão-professor exige muito do sujeito: “É uma profissão árdua que requer muito empenho, dedicação, mas que qualquer fruto que colhemos em termos de aprendizagem é gratificante”. A partir da assertiva de P5, percebemos a imagem do professor dedicado, comprometido com a profissão. Entretanto, muitas vezes, tal profissional pode não conseguir realizar sua atividade plenamente, uma vez que, muitas vezes, os alunos não conseguem aprender “tudo”, como percebemos no seguinte trecho: “mas que qualquer fruto que colhemos em termos de aprendizagem é gratificante”. A conjunção adversativa “mas” nos remete ao fato de que mesmo que os alunos não consigam apreender todo o conteúdo programático, o mínimo avanço apreendido por eles é algo significativo para o professor, sendo esta uma justificativa importante para que o professor seja dedicado à sua profissão, como percebemos no discurso de P5.

O discurso de P6 demonstra que a profissão-professor foi escolhida a partir de três pontos importantes: a identificação deste sujeito com a profissão, a influência de amigos para tal escolha profissional e por fim a necessidade de se sentir útil na sociedade. Novamente, percebemos a imagem de “professor missionário” através da terceira justificativa que P6 atribuiu à sua escolha profissional: “porque sempre quis me sentir útil na sociedade”. Tal assertiva nos demonstra que ser-professor é ter como missão “ajudar” a sociedade através da prática da profissão.

Percebemos assim, o professor como uma espécie de missionário, cuja missão consiste em contribuir com o desenvolvimento da sociedade, uma vez que os professores são responsáveis pela formação dos indivíduos. De acordo com Coracini (2003), o professor é percebido como um ser vocacionado, espécie de missionário, cuja vocação é evangelizar, neste caso em específico, o professor se percebe como apto a exercer tal profissão, uma vez que ele se identifica com ela, cuja missão consiste em colaborar com o desenvolvimento sócio-econômico da sociedade.

De acordo com Witzel (2003), em muitos casos, a decisão pela escolha profissional professor de LM ancora-se em modelos que permanecem na memória discursiva dos professores, agindo como um ideal de profissão.

Os sujeitos argumentam sua escolha profissional, devido a memória discursiva de um passado já vivido e cujas representações há imagens de professores marcantes, recuperando, assim, modelos de profissionalidade, que nos permite supor, a partir dos não ditos destes professores, o anseio que estes possuem em se assemelharem com os professores que eles consideram como sendo o modelo “ideal”. Percebemos tal assertiva a partir da resposta de P3 dada à primeira pergunta do questionário (ver anexo1):

#### **Recorte nº 05**

*P3: Eu escolhi essa profissão, primeiro porque eu tenho uma grande admiração por todos os professores que passaram na minha vida. Eu sempre observei a forma com que os professores transmitiam seus conhecimentos, e me instigaram a transmitir e a contribuir com meu conhecimento e experiência de vida, para que outras pessoas pudessem, assim como eu, escolher ser professor.*

A partir da resposta de P3, percebemos que o seu discurso dialoga com outros discursos institucionais sobre a profissão-professor, neste caso em específico, o “professor ideal”. Percebemos no discurso de P3 a imagem do professor “modelo”, “ideal” ao afirmar que: “eu escolhi essa profissão, primeiro porque eu tenho uma grande admiração por todos os professores que passaram na minha vida. Eu sempre observei a forma com que os professores transmitiam seus conhecimentos, e me instigaram a transmitir e a contribuir com meu conhecimento e experiência de vida”. Percebemos no discurso de P3 que este se “espelhou” em professores que este teve contato durante o seu percurso estudantil, tendo neles um modelo de professor ideal.

P3 sempre observou a forma como os professores lecionavam e isso o fez com que ele se motivasse quanto à escolha profissional. Percebemos a partir do discurso de P3 que ele está se referindo aos professores do curso de licenciatura, uma vez que estes profissionais têm como principal objetivo incentivar os alunos à prática da docência, como percebemos no seguinte trecho: “Eu sempre observei a forma com que os professores transmitiam seus conhecimentos, e me instigaram a transmitir e a contribuir com meu conhecimento e experiência de vida, para que outras pessoas pudessem, assim como eu, escolher ser professor”. P3 foi incentivado por esses profissionais do ensino a exercer a função de professor de LM, e tal professor acredita no poder motivacional desses profissionais no processo de formação de sujeitos-professores, uma vez que tais sujeitos, assim como P3, são encaminhados a exercer a carreira profissional do magistério.

Witzel (2003) afirma que, em muitos casos, a escolha pela profissão professor não é voluntária, na medida em que a escolha deste ofício é dada em virtude das contingências do acaso, tal como podemos observar na resposta de P1 em relação a primeira pergunta do questionário (ver anexo1):

#### **Recorte nº 06**

*P1: Não escolhi, exatamente. Fazia jornalismo e acreditava que o curso de Letras me aperfeiçoaria em escrita. Gostei tanto do curso, que abandonei o anterior.*

Através do discurso de P1, percebemos o seguinte efeito de sentido: este professor inicialmente não almejava exercer a profissão-professor, quando ele afirma: “não escolhi exatamente”, a negação demonstra o “não-desejo” de ser professor, em seguida tal sujeito afirma que: “fazia jornalismo e acreditava que o curso de Letras me aperfeiçoaria em escrita. Gostei tanto do curso, que abandonei o anterior.” Percebemos que o curso de Letras seria apenas um adendo à sua formação profissional deste sujeito que supostamente viria a se tornar “jornalista”, uma vez que fazia o curso de jornalismo e letras concomitantemente, entretanto, ao passar do tempo, P1 abandona o curso anterior por ter mais apreço ao curso de Letras. Notamos no discurso de P1 que ele se tornou professor ao acaso, na medida em que abandonou “jornalismo” pelo envolvimento com o curso de “Letras”.

De um modo geral, notamos que as imagens ou identificações dos professores em relação à escolha da profissão-professor, demonstrou que tais sujeitos estavam cientes de que tal função não poderia lhe proporcionar uma ascensão econômica, na medida em que, ser

professor do ensino médio ou fundamental na sociedade “brasileira” implica em receber baixos salários.

De acordo com Coracini (2003), o resultado deste fato resulta na frustração destes profissionais que são desvalorizados, sendo vítimas de uma sociedade injusta e ingrata. No entanto, percebemos que as respostas dos sujeitos-professores de LM não indicaram a frustração destes profissionais por não atingirem melhores condições econômicas, pelo contrário, tais sujeitos apresentaram uma visão otimista sobre sua profissão, que mesmo não tendo fins pragmáticos, é imprescindível à sociedade, uma vez que os professores são “colaboradores importantíssimos ao desenvolvimento da sociedade”.

A seguir, passaremos para a segunda parte de nossa análise que consiste em perceber as identificações dos sujeitos professores a partir da imagem que estes construíram acerca da sua formação profissional.

### **3.2 - Imagem da Formação do Professor de LM**

Nesta segunda parte da análise dos dados, analisaremos as identificações dos sujeitos-professores de LM a partir das imagens que estes possuem da formação profissional a qual eles foram submetidos. De acordo com Eckert-Hoff (2008), existe uma idealização quanto à profissão de professor, na medida em que os professores acreditam que a sua completude pode ser atingida a partir de um processo contínuo de “doação” e “dedicação”, caso tal processo não ocorra, o sentimento de culpa emerge no professor e este passa a se enxergar como “desqualificado” para exercer sua profissão. Segundo a mesma autora, o professor sente a necessidade de estar em constante busca de novas perspectivas práticas e teóricas a fim de melhorar a sua *performance* em sala de aula.

Percebemos que os sujeitos-professores de LM selecionados na presente pesquisa, evidenciam discursos sobre a sensação de que algo “falta”, ou seja, a formação que eles tiveram não foi suficiente para eliminar as falhas destes sujeitos nos momentos em que

exercem a função de professor de LM. Como veremos nas respostas, (trechos de respostas), referentes à segunda pergunta do questionário (ver anexo1).

#### **Recorte nº 07**

*P2: Dentro das propostas teóricas e dos exemplos de professores que tive na UEPB considero que a minha formação se tornou uma necessidade constante. Eu a avalio como sendo um processo positivo de busca e evolução, principalmente no que tange ao que considero ser um professor de LM.*

#### **Recorte nº08**

*P4: Acho que minha formação em professor de LM não foi das melhores, contudo me dedico ao estudo contínuo e tento sempre fazer o melhor que posso.*

#### **Recorte nº 09**

*P5: Considero que tive uma formação profissional qualificada, apesar de já fazer algum tempo que terminei (UEPB, 1991). Preocupo-me muito com isso, ou seja, com o profissional que estou sendo, tanto que estou cursando Especialização em Linguística Aplicada ao Português (FIP) e estou gostando muito, aprendendo mais ainda e procurando trazer para minha prática de sala de aula os conhecimentos adquiridos, uma vez que são muitas leituras, muitas trocas, que só nos enriquece como profissionais.*

A partir do discurso de P2, notamos que a formação deste sujeito, serviu para que ele refletisse sobre o quão necessário é a busca por novos conhecimentos, uma vez que P2 considera a sua formação como uma necessidade constante, ou seja, este professor está sempre em processo de renovação. P2 acredita que, enquanto professor de LM, a busca por conhecimentos é algo imprescindível, na medida em que o processo de formação é algo em constante movimento, não sendo um produto acabado e sim um processo passível a novas adaptações, como percebemos no seu posicionamento discursivo em favor da formação continuada do professor de língua materna, através de recortes como: “minha formação se tornou uma necessidade constante”. Tal traço lingüístico demonstra no discurso de P2 a sua busca por conhecimentos que tornem a sua prática de ensino mais eficaz, uma vez que em seu discurso está evidenciada a necessidade de o professor estar em constante movimento de formação.

A partir do discurso de P4, percebemos que a sua formação não foi adequada quando este afirma que: “acho que minha formação em professor de LM não foi das

melhores”, no entanto, para suprir a lacuna deixada por essa formação inapropriada, o sujeito-professor busca alternativas diversas para que sua prática docente não seja tão prejudicada. Percebemos tal posicionamento discursivo a partir da seguinte afirmação de P4: “contudo me dedico ao estudo contínuo e tento sempre fazer o melhor que posso”. Notamos que P4 tenta suprir esta lacuna que ficou por conta de sua formação “inapropriada” a partir de estudos realizados autonomamente, ou seja, tal sujeito não recorre a cursos de formação continuada.

No discurso de P5, percebemos que este sujeito teve uma formação profissional qualificada ao afirmar que: “considero que tive uma formação profissional qualificada, apesar de já fazer algum tempo que terminei (UEPB, 1991)”. Tendo em vista que sua formação ocorreu alguns anos anteriores, o que implica dizer que, mesmo tendo uma formação de qualidade, tal sujeito está desatualizado com as teorias vigentes.

A partir do discurso de P5, percebemos que este sujeito demonstra uma preocupação quanto a sua formação, uma vez que percebe a necessidade de estar se atualizando constantemente. Para preencher tal lacuna, ele resolve fazer uma especialização em Linguística Aplicada pela (FIP).

O discurso de P5 evidencia que o curso de especialização, trata-se de algo muito positivo para sua melhoria enquanto professor de LM: “tanto que estou cursando Especialização em Linguística Aplicada ao Português (FIP) e estou gostando muito, aprendendo mais ainda e procurando trazer para minha prática de sala de aula os conhecimentos adquiridos”. Através deste recorte lingüístico, percebemos que P5 procura estabelecer relações entre a teoria e a prática. Além deste fator, o discurso de P5 demonstra que a troca de experiências entre os participantes do curso trata-se de algo primordial para o aprimoramento das técnicas de ensino ao afirmar: “uma vez que são muitas leituras, muitas trocas, que só nos enriquece como profissionais”.

De acordo com Eckert-Hoff (2008), na profissão-professor o sujeito se insere numa articulação de saberes, sendo estes constituídos pelos conhecimentos adquiridos cientificamente, pelas experiências em sala de aula e pelos saberes constituídos pela alteridade, na medida em que o “outro” nos constitui. Neste sentido, percebemos que na análise do discurso dos professores mencionados (P2, P4 e P5) existe o reconhecimento da existência desses três saberes. Tais sujeitos percebem a sua incompletude enquanto profissionais, seja pela falta de conhecimentos científicos, seja pela falta de conhecimentos

experienciais. Neste sentido, os professores estão sempre buscando alternativas para preencher essa falta.

Percebemos que a interação entre esses saberes trata-se de algo extremamente complexo, na medida em que precisamos aprender efetivamente os conhecimentos conteudísticos e saber como ensiná-los aos alunos, e, para isso, necessitaremos dos conhecimentos experienciais que só são adquiridos a partir de uma prática contínua, além deste fator, se faz necessário considerar a presença do “outro” na constituição desses conhecimentos.

De acordo com Eckert-Hoff (2008), existem dois discursos em embate: um discurso da didática de línguas, sendo este classificado como o discurso científico e o discurso das práticas de sala de aula, classificado como o discurso pedagógico. A partir desses discursos, é possível verificar que o dizer e o fazer do professor é atravessado por vozes provenientes de diferentes lugares que o fazem ilusoriamente se perceberem “inteiros”, entretanto, inconscientemente tal sujeito-professor confessa o “outro” que lhe é constitutivo, podemos perceber tal assertiva a partir da resposta de P1, P3, P6 à segunda questão do questionário (ver anexo1):

#### **Recorte nº 10**

*P1: Fui orientada por ótimos professores, na sua maioria; havia (ou demonstrava-se) um caminho para que o ensino de LM fosse mais palpável, mais realista, isso muito me chamou a atenção.*

#### **Recorte nº 11**

*P3: O processo de formação profissional o qual eu me insiro, visa o processo de ensino-aprendizagem de LM baseando-se em propostas interativas entre língua-linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.*

#### **Recorte nº 12**

*P6: Com relação ao meu papel de professor de LM, penso que tive uma boa formação, pois minha capacidade crítica foi desenvolvida de maneira que eu consigo ter minhas opiniões levadas em conta nos ambientes em que trabalho, sem contar no aumento de conhecimento conteudístico que tive durante toda minha formação [...] Atualmente curso uma especialização em Linguística Aplicada na UFCG, o que está me servindo de estímulo pela busca de novos conhecimentos.*

O discurso de P1 é atravessado pelo discurso dos professores que contribuíram na/para formação deste profissional. Tal sujeito acredita que sua formação docente foi adequada, uma vez que este teve acesso a professores que conseguiram demonstrá-lo que o ensino de LM seria algo palpável, mais realista e isso chamou atenção deste professor, quando este afirma: “fui orientada por ótimos professores, na sua maioria; havia (ou demonstrava-se) um caminho para que o ensino de LM fosse mais palpável, mais realista, isso muito me chamou a atenção.” Percebemos que o fato deste sujeito ter o contato com professores que lhe orientaram a perceber o ensino de LM como algo mais palpável e realista fez com que fosse influenciado pelo “outro” referente à figura do professor que contribuiu para/na sua formação profissional.

Já no discurso de P6, notamos que este sujeito concebe-se ilusoriamente como inteiro, por pensar que teve uma boa formação, que lhe proporcionou a aquisição do desenvolvimento da sua capacidade crítica. Pode-se perceber a materialidade deste discurso quando este sujeito afirma: “com relação ao meu papel de professor de LM, penso que tive uma boa formação, pois minha capacidade crítica foi desenvolvida de maneira que eu consigo ter minhas opiniões levadas em conta nos ambientes em que trabalho”. No discurso de P6, o fato de suas opiniões serem escutadas, permite uma melhoria na sua prática de ensino, entretanto, ele é perpassado pelas vozes do discurso científico, no qual se acredita que o bom profissional é aquele detentor da criticidade.

Percebemos que a todo instante, o discurso científico é instaurado no dizer desse professor que se considera ilusoriamente inteiro, mas que, na verdade, retoma os dizeres do discurso científico acreditando que a sua completude enquanto docente deve-se ao fato de se apropriar de novos conhecimentos e de saber argumentar.

Já no discurso de P3 a sua formação profissional deste sujeito não foi salientada, entretanto, tal sujeito descreve em seu discurso como é realizado o processo de formação profissional dos sujeitos-professores de LM: “o processo de formação profissional o qual eu me insiro, visa o processo de ensino-aprendizagem de LM baseando-se em propostas interativas entre língua-linguagem”. Assim, percebemos que P3 discorre acerca do processo de formação na qual este está inserido, vale salientar que P3 ainda não concluiu o seu curso, portanto, tal discurso é provavelmente decorrente de ainda estar “prestes à concluir o curso em letras habilitação em língua materna”. Neste sentido, percebemos que o sujeito ao não

considerar a qualidade de sua formação profissional, não está querendo se comprometer, deixando que outros indivíduos julguem o tipo de formação que está submetido.

Ao analisarmos as identificações dos sujeitos-professores de LM selecionados para a pesquisa em questão, percebemos que estas são constituídas pela incompletude, uma vez que o sujeito-professor de LM ao falar sobre sua formação profissional em determinados momentos declara a necessidade de buscar formas diversificadas para melhorar a sua atuação profissional, tentando assim, preencher “a falta” constituinte de sua *identidade*.

Podemos dizer que atualmente, o discurso que parece “predominar” é aquele que ressalta a necessidade da existência de professores cada vez mais preparados, ou seja, os professores precisam se atualizar para conseguirem atingir um nível de ensino satisfatório. Para tanto, se faz necessário a busca contínua por novos conhecimentos e novas formas para tornar o ensino mais proveitoso, desta maneira, percebemos o quão desafiador é ser professor.

Na terceira parte da nossa análise, observaremos as identificações dos sujeitos-professores selecionados na pesquisa em questão a partir das imagens destes sujeitos sobre a sua atuação enquanto profissionais do ensino de Língua Portuguesa.

### **3.3 - Imagem da Função Professor de LM**

De acordo com Tardif (2002), o ensino não pode ser associado ou reduzido unicamente à utilização de instrumentos a serem utilizados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo, portanto, percebemos o ensino como uma atividade complexa que demanda do professor muito mais do que o uso de técnicas pedagógicas.

Considerando a função professor como algo complexo, analisaremos os discursos dos sujeitos-professores de LM obtidos nas respostas que estes deram ao terceiro quesito do questionário (ver anexo1).

A maioria dos sujeitos-professores de LM, ao responderem o terceiro quesito do questionário (ver anexo1), afirmou implícita ou explicitamente o não cumprimento efetivo da função professor de LM, sendo tal discurso representado pelos professores (P1, P2, P4, P5), como veremos nas respostas abaixo:

### **Recorte nº 13**

*P1: Não adianta ter as melhores e maiores intenções do mundo para ser professor, o tempo todo, o melhor possível se as condições humanas, materiais, ideológicas-não se direcionarem ao ensino de qualidade.*

### **Recorte nº 14**

*P2. Não, mas não por minha vontade. Vejo que a educação é hoje uma área que passa por profundos problemas que impedem um trabalho mais efetivo do professor. Apesar dos meus desejos e anseios, sobre uma produção efetiva como professor, percebo que há vários impasses sobre o ensino, desde os institucionais até os de ordem de relacionamento professor-aluno.*

### **Recorte nº 15**

*P4. Sim, porém é uma função que deixa a desejar porque existem muitos obstáculos na maneira de planejar e avaliar. Planejamento e avaliação formam um processo único, no qual devem ser definidos os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, os critérios e as formas de avaliar. O que não ocorre de forma harmoniosa no sistema escolar do Brasil.*

### **Recorte nº 16**

*P5: Procuro na medida do possível ser um profissional engajado com o que faço, sei que é preciso inovar, as teorias são muito bonitas, mas se desvincilhar do tradicional totalmente não é fácil, isso acontece a passos lentos. Bronckart (1999) já mencionava a impossibilidade social de se realizar plenamente o ensino que consideramos ideal.*

Percebemos no discurso de P1 que a função de professor não é exercida efetivamente por esse sujeito, devido às questões externas, ou seja, questões que fogem ao controle deste sujeito, como por exemplo: a falta de motivação dos alunos, a falta do hábito de estudar a cada aula que o professor ministra, etc., como percebemos no seguinte trecho da resposta de P1: “ não adianta ter as melhores e maiores intenções do mundo para ser professor, o tempo todo, o melhor possível se as condições humanas, materiais, ideológicas-não se direcionarem ao ensino de qualidade” . A partir desse trecho, percebemos que P1

ressalta que não adianta ter as melhores e maiores intenções do mundo, bem como ter muita disponibilidade e os materiais necessários para cumprir eficazmente a função-professor.

No discurso de P1, notamos implicitamente que mesmo que o sujeito-professor tenha todo o aparato necessário para que o ensino seja plenamente satisfatório: (*tempo, materiais, melhores intenções*), existem barreiras que impedem o trabalho efetivo do sujeito-professor, tais barreiras estão relacionadas possivelmente ao sistema de ensino vigente no Brasil que desvaloriza a profissão do professor, bem como a existência de alunos que não estão comprometidos com a aprendizagem.

A partir do discurso de P1, percebemos que a imagem do professor relaciona-se com o discurso de que o professor faz além do que o seu trabalho demanda, ao afirmar que: “o professor faz muito e demais, mas não deve ser o único salvador da pátria”. Neste sentido, a responsabilidade não pode ser dada apenas ao professor, cabendo aos alunos e aos indivíduos que fazem parte do sistema escolar colaborar com o professor para que sua função seja cumprida eficazmente. Percebemos no discurso de P1 a imagem do professor “sobrecarregado”, sendo até mesmo comparado com o “salvador da pátria”. Percebemos que os efeitos de sentido do discurso de P1 revelam que o sujeito-professor ao se “sobrecarregar” de trabalho e não ter o apoio nem dos alunos, nem da equipe escolar, na verdade, tal sujeito não conseguirá realizar sua função eficazmente não podendo assumir o papel de “salvador da pátria”.

Em relação ao discurso de P2, o não cumprimento efetivo da função-professor é ocasionado pelos problemas enfrentados no âmbito educacional, para tanto, tal sujeito cita: “impasses sobre o ensino, desde os institucionais até os de ordem de relacionamento professor-aluno”. Percebemos, assim, a existência de problemas relacionados com o próprio sistema de ensino, no caso em específico, problemas relacionados ao sistema de ensino brasileiro e àqueles relacionados à relação professor x aluno.

P2, através do seu discurso, nos revela que os problemas enfrentados pelo sistema educacional é algo que o angustia, sendo assim tal sujeito nos revela no fio discursivo a imagem do professor “angustiado”, uma vez que, seu desejo maior é o de exercer a função de professor eficazmente. Entretanto, a sua capacidade profissional é limitada pelos problemas enfrentados na educação, sendo este um diálogo estabelecido por esse sujeito com o discurso do sistema educacional brasileiro, no qual existem problemas relacionados com falta de

salários adequados, desmotivação dos alunos, falta de material didático condizente com a cultura do aluno, etc.

Eckert-Hoff (2008) afirma que o professor possui o desejo de completude, incitando-o a angústia pelo novo, pelo algo a mais, uma angústia de preencher o que sempre falta. Percebemos que P1 e P2 não se “angustiam” por não cumprir eficazmente a função de professor de LM, uma vez que faltam subsídios (institucionais/ relacionamento professor-aluno).

Em relação ao discurso de P4, percebe-se que embora tal sujeito afirme que exerce satisfatoriamente a função de professor, por outro lado verificamos em seu discurso uma contradição, na medida em que este sujeito salienta a existência de deficiências em estruturas metodológicas do ensino: planejamento e avaliação, como percebemos na seguinte afirmação: “sim, porém é uma função que deixa a desejar porque existem muitos obstáculos na maneira de planejar e avaliar”, o uso da conjunção adversativa “porém” , demonstra a contradição do discurso de P4, uma vez que este afirma que “sim” (no sentido de exercer satisfatoriamente a função de professor de LM), “porém”, existem obstáculos na maneira de planejar e avaliar.

De acordo com Eckert-Hoff (2008), a divergência do dizer do sujeito evidencia que ele se constitui no conflito, na contradição, desta maneira a sua identidade é percebida como heterogênea e multifacetada. Vale salientar que de acordo com a mesma autora, a contradição precisa ser entendida como um princípio fundador da alteridade, sendo esta constitutiva do sujeito.

Podemos perceber que através do discurso de P4, é muito difícil realizar o planejamento escolar, uma vez que, tal atividade inclui as maneiras de avaliar o aluno, tendo em vista tal inclusão o planejamento escolar se torna uma atividade extremamente complexa, como percebemos no seguinte trecho da resposta de P4: “Planejamento e avaliação formam um processo único, no qual devem ser definidos os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, os critérios e as formas de avaliar. O que não ocorre de forma harmoniosa no sistema escolar do Brasil.” Desta maneira o discurso de P4 nos remete ou dialoga com discurso o sistema educacional brasileiro, no qual, não existem elementos facilitadores ao planejamento escolar.

Através do discurso de P4, podemos dizer que este sujeito sente-se ainda deslocado por não saber lidar com os recursos metodológicos e as técnicas de ensino. Tal assertiva é justificada através da contradição do professor que diz cumprir eficazmente a sua função profissional, mas encontra dificuldades relacionadas ao planejamento escolar, como foi citado anteriormente.

Partindo do discurso de P5, notamos o quão difícil é a tarefa de desvencilhar-se do ensino tradicional, uma vez que não é fácil aprender a utilizar as novas técnicas de ensino que corroboram com uma aprendizagem mais efetiva, como percebemos no seguinte trecho da resposta deste sujeito: “procuro na medida do possível ser um profissional engajado com o que faço, sei que é preciso inovar, as teorias são muito bonitas, mas se desvencilhar do tradicional totalmente não é fácil”. Tal discurso dialoga com o discurso pedagógico que defende o uso de práticas inovadas, entretanto, percebemos no discurso de P5 que tal sujeito ainda faz o uso do ensino tradicional, uma vez que não é fácil inovar nas práticas educacionais.

A partir do discurso de P5, tal sujeito justifica-se por não ser um professor plenamente eficaz, para tanto, tal professor se utiliza de um discurso de autoridade proferido por Bronckart (1999) que afirma a impossibilidade de se realizar o ensino que consideramos “ideal”.

Os demais sujeitos-professores (P3, P6), revelarem no discurso a imagem de cumprirem efetivamente a função de professor de LM, entretanto, tais sujeitos-professores justificam que o cumprimento efetivo da função professor de LM é obtido meramente devido ao estudo de novas teorias, não salientando, assim, como deve ser feito o uso destas teorias, a fim de tornar o ensino de LM em algo produtivo, como veremos nos discursos abaixo:

#### **Recorte nº17**

*P3: Sim. No que implica a ação docente de LM, enfatizo em minha função o processo profissional o qual possui o ensino-aprendizagem. Assim, entendo que a escola não é um espaço aleatório, mas é uma instituição com função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida. Portanto, busco numa formação contínua, no que tange a área de LM, bem como a formação profissional de docente.*

#### **Recorte nº 18**

*P6: Sim, eu acredito que cumpro efetivamente meu papel de professor, uma vez que ao optar pela profissão, tenho a consciência de que preciso estar sempre atualizado para desenvolvê-la. A maior prova é o fato de buscar nas teorias de estudo uma maneira de colocar em prática nas salas de aula onde atuo.*

No discurso de P3, a imagem de que o professor para exercer a sua função de maneira satisfatória deve perceber o espaço escolar de maneira não-aleatória, ou seja, a escola possui uma função específica dentro da sociedade: “assim, entendo que a escola não é um espaço aleatório, mas é uma instituição com função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida”. A partir do discurso de P3, percebemos que o professor exerce uma função específica dentro do âmbito escolar: (ensinar língua portuguesa), entretanto, a partir do discurso pedagógico, não podemos considerar que o sujeito-professor de LM não deve limitar-se apenas ao ensino de sua disciplina em específico. No discurso de P3, tal sujeito-professor não deixa claro como ele atua em sua área de ensino, neste sentido, percebemos uma aparente neutralidade de seu discurso, uma vez que este não deixa transparecer como ocorre a prática pedagógica, sendo esta, algo que poderia justificar a sua atuação profissional como eficiente.

Em relação ao discurso de P6, percebemos que tal sujeito “acredita” cumprir efetivamente o seu papel de professor de LM, na medida em que tem a “consciência” de que sua profissão demanda profissionais que estão sempre se atualizando. No discurso deste sujeito-professor, ele deixa claro que busca sempre se atualizar e justifica que tal atitude o permite cumprir efetivamente o papel de professor de LM. Diferentemente de P3, P6 demonstra em seu discurso como atua em sua área de ensino, ou seja, ele afirma que coloca em prática as teorias estudadas, no entanto, tal sujeito não exemplifica como é dado o processo que engloba a teoria e a prática, como percebemos no seguinte trecho de sua resposta: “A maior prova é o fato de buscar nas teorias de estudo uma maneira de colocar em prática nas salas de aula onde atuo”.

De acordo com Witzel (2003), existem diferentes posições de sujeito entre os professores de LM. Os discursos destes sujeitos são perpassados por vozes atravessadas por várias formações discursivas que deixam entrever uma imagem de um professor que de um lado incorporou a voz da lingüística moderna, defendendo o ensino de língua portuguesa pautado na reflexão sobre o seu funcionamento e de outro (de forma concomitante), a reprodução do discurso tradicional que supervaloriza o ensino da gramática da norma culta.

Entretanto, nenhum professor abordou a perspectiva de ensino de LM adotada pelos mesmos, enfatizando apenas o cumprimento efetivo ou não da função professor.

Percebemos que todos os sujeitos-professores de LM, ao se referirem ao cumprimento da função professor de LM, remeteram-se à categoria da classe dos professores, ou seja, eles não falaram apenas de si, mas incluíram o seu discurso em algo coletivo: “a categoria dos professores”. Tais sujeitos revelaram em seu discurso a desvalorização desta categoria de trabalhadores pelo sistema educacional brasileiro e por alunos que não estão motivados em aprender, sendo estes fatores que corroboram ao não cumprimento eficaz da função-professor.

De acordo com Witzel (2003), os sujeitos-professores de LM, ao falarem de si através da categoria dos professores, constroem suas identidades a partir de um processo de identificação no qual o sujeito é interpelado ideologicamente, através de sua inscrição em uma determinada formação discursiva. Não é, então, a voz isolada e única do professor que repercute no interdiscurso, mas sim as vozes de muitos professores que se sentem limitados ao exercerem a função de professor de LM.

Na quarta seção, analisaremos as identificações dos sujeitos-professores selecionados para presente pesquisa a partir das experiências destes profissionais com o ensino de LM.

### **3.4 - Imagem das Experiências dos Professores de LM**

O relato sobre as experiências em sala de aula é algo muito importante, a fim de sabermos como os sujeitos-professores de LM criam as suas identificações, uma vez que a reflexão sobre a prática destes sujeitos nos permitirá um olhar diferenciado acerca do “ser” professor de LM.

De acordo com Tardif (2002), as experiências dos professores ,em sala de aula, constituem os saberes experienciais, nos quais o ensino se desenvolve em um contexto de

múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação dos professores. Tais condicionantes, por sua vez, não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem de natureza técnica, como aqueles com os quais se deparam os tecnólogos.

Considerando a relevância dos saberes experienciais, percebemos que a metade dos professores (P1, P2, P4), ao responderem a quarta questão do questionário (ver anexo1), relatou acerca do seu desempenho em sala de aula a partir das experiências vivenciadas por eles, como iremos observar nas respostas dos trechos abaixo:

#### **Recorte nº 19**

*P1- Hoje em dia, não gosto tanto quanto antes de ensinar. Quando antes se estudava, havia como objetivo de muitos o crescimento (pessoal, intelectual, financeiro), hoje vejo como um passatempo; o sistema bancário, como afirma Paulo Freire é ainda Vigente. Atualmente, de forma tímida, estou tentando trabalhar letras de música de qualidade, para que os alunos percebam a poesia contida nelas. Não gosto do tal “visto”, pois, pela prática, é uma chantagem a que o aluno quer se render, caso contrário, não querem cumprir as tarefas como desenvolvimento do assunto. Outro aspecto é a dificuldade de desenvolver hábitos constantes de leitura [...]*

#### **Recorte nº 20**

*P2- Para ser objetivo, eu vejo meu desempenho como professor bom, mas poderia ser melhor. Pelo fato de em minha prática eu ter o desejo de dar o melhor de mim, mas todo esse desejo esbarra na falta de incentivos. Os alunos não tem educação como uma atividade para suas vidas; o salário e as condições de trabalho não ajudam, entre outros fatores que prejudicam o desempenho de quem deseja ter uma escola melhor.*

#### **Recorte nº 21**

*P4- Com relação ao meu desempenho posso afirmar que tento procurar a melhor forma de levar o conteúdo dos estudantes, buscando mostrar que não existe a cultura de que o professor é quem sabe tudo.*

Percebemos que P1 nos revela a partir do seu discurso que em outra época de sua vida ele se interessou realmente pela profissão que exerceria, uma vez que supunha que a profissão de professor de LM poderia de alguma forma lhe proporcionar algum retorno “pessoal”, “intelectual” e “financeiro” como percebemos no seguinte trecho: “hoje em dia, não gosto tanto quanto antes de ensinar. Quando antes se estudava, havia como objetivo de

muitos o crescimento (pessoal, intelectual, financeiro), hoje vejo como um passatempo”. Tal sujeito supunha que a profissão-professor seria capaz de lhe proporcionar tanto o desenvolvimento intelectual quanto o desenvolvimento financeiro. Entretanto, ao se deparar com a prática de ensino, o P1 passou a não se interessar pela profissão-professor, passando a caracterizá-la como um mero passatempo, na medida em que, o sistema educacional brasileiro não valoriza a profissão-professor, fazendo com que muitos professores sintam-se “desmotivados” em atuar nesta área profissional, considerando-a como um simples “passatempo”.

No entanto, mesmo estando desmotivado com a profissão, P1 ainda trabalha de forma tímida com letras de música de qualidade, tendo como finalidade principal fazer com que os alunos percebam a função poética inserida nas músicas selecionadas. Percebemos que tal feito deste professor é realizado como uma forma de suprir a sua desmotivação profissional.

P1 posiciona-se contrariamente a “prática do visto”, uma vez que esta prática é percebida interdiscursivamente como uma forma do aluno chantageá-lo, como percebemos no seguinte trecho: “não gosto do tal ‘visto’, pois, pela prática, é uma chantagem a que o aluno quer se render”, percebemos que em nossa sociedade os “alunos” em muitos casos só fazem os exercícios ao serem “bonificados” com o visto. Utilizando-se ainda do interdiscurso de que no Brasil os alunos não possuem o hábito de leitura, P1 em sua atuação como professor de LM se depara com a dificuldade de desenvolver um trabalho realmente efetivo com a LM, uma vez que os alunos não têm o hábito de leitura e de escrita como podem observar no seguinte trecho da resposta de P1: “outro aspecto é a dificuldade de desenvolver hábitos constantes de leitura”, ou seja, além de ensinar LM o professor sente-se “obrigado” a “desenvolver” hábitos de leitura nos alunos.

P2, por sua vez, considera o seu desempenho enquanto professor “bom”, no entanto, ao utilizar a conjunção adversativa “mas” seguida da oração “poderia ser melhor”, inferimos que o desempenho deste sujeito deixa a desejar, como podemos identificar no seguinte trecho da resposta de P2: “Para ser objetivo, eu vejo meu desempenho como professor bom, mas poderia ser melhor”.

P2 em seu discurso deixa transparecer que sente muita vontade de ser um profissional capaz de cumprir eficazmente a função de professor de LM, entretanto, sente-se

tolhido pelo sistema que o impede de realizar a vontade deste profissional, tal assertiva é válida a partir do seguinte trecho da resposta de P2: “pelo fato de em minha prática eu ter o desejo de dar o melhor de mim, mas todo esse desejo esbarra na falta de incentivos”. Percebemos a partir deste trecho que P2 posiciona-se contrariamente ao sistema educacional brasileiro, uma vez que este não incentiva a educação, portanto, por mais que os professores “tenham” ser os melhores profissionais, a falta de incentivo ao sistema educacional limita a *performance* do sujeito-professor. P2 afirma que além da falta de incentivos do sistema educacional, os alunos não são comprometidos com a educação, o que dificulta o desempenho deste sujeito enquanto professor de LM.

Já em relação ao discurso de P4 verificamos que há um diálogo com o discurso pedagógico, ao afirmar que em sua prática docente o professor não é aquele que sabe tudo, mas aquele que constrói o conhecimento a partir da interação professor x aluno, como podemos identificar no seguinte trecho de sua resposta: “Com relação ao meu desempenho posso afirmar que tento procurar a melhor forma de levar o conteúdo dos estudantes, buscando mostrar que não existe a cultura de que o professor é quem sabe tudo.” Desta maneira, notamos que neste trecho, o discurso de P4 ao dialogar com o discurso pedagógico afirma que o aprendizado não depende exclusivamente do professor, mas de uma interação que precisa ser estabelecida entre o professor e o aluno, uma vez que o professor não é o detentor de todo conhecimento.

Os demais professores (P3, P6, P5), ao responderem a quarta pergunta do questionário (ver anexo1), salientaram que o estudo de teorias sobre ensino/aprendizagem são fundamentais ao desenvolvimento das aulas dos professores, como observaremos nas respostas abaixo:

#### **Recorte nº 22**

*P3: O ato de ensinar Língua Materna, não se descaracteriza de qualquer outro ato de ensino. A prática de ensinar, ou seja, de repassar conhecimentos específicos que levem os alunos a se apropriar de habilidades e competências à produção de um novo saber, que possam ajudá-lo a compreender as relações, como requisito do seu processo de formação. Assim compreendo à minha prática docente como um suporte que estimule os alunos a compreender que o aprendizado da Língua Materna prepara o indivíduo para lidar com a linguagem em suas diversas manifestações e situações de uso.*

**Recorte nº 23**

*P5- Considero-me um professor comprometido com o que faço, procuro dar o melhor de mim, numa escola pública não é tarefa fácil, devido à escassez de recursos, mas procuro adequar o que quero fazer, às condições oferecidas. Como professor de Língua Materna comungo com alguns autores que entendem que o ideal seria um ensino que partisse do texto para frase e é necessário evoluir em direção a esse ideal (BRONCKART, 1999, p.87).*

**Recorte nº 24**

*P6- Penso que a assimilação de teorias estudadas e a vontade de execução das mesmas em sala de aula sejam maior prova de que meu desempenho está caminhando certo, pois a isso se junta o bom desempenho dos alunos em atividades que exijam os conhecimentos adquiridos comigo.*

P3, em seu discurso demonstra que o ensino de LM não é algo diferenciado do ensino de outras disciplinas, uma vez que, de acordo com o discurso deste professor, para se ensinar qualquer disciplina se faz necessário o conhecimento de técnicas e recursos metodológicos que proporcionem um ensino mais eficaz, como percebemos no seguinte trecho: “o ato de ensinar Língua Materna, não se descaracteriza de qualquer outro ato de ensino. A prática de ensinar, ou seja, de repassar conhecimentos específicos que levem os alunos a se apropriar de habilidades e competências [...]”.

De acordo com o discurso de P3, a prática de ensino trata-se de algo muito importante para a formação do cidadão, na medida em que, quando o sujeito professor sabe ensinar como repassar conhecimentos específicos, tal sujeito possibilita que o aluno se aproprie de habilidades e competências responsáveis à produção de um novo saber, que ajudam o aluno a compreender como as relações são estabelecidas no seu meio social, tal assertiva é comprovada a partir do seguinte trecho: “a prática de ensinar, ou seja, de repassar conhecimentos específicos que levem os alunos a se apropriar de habilidades e competências à produção de um novo saber, que possam ajudá-lo a compreender as relações, como requisito do seu processo de formação”.

P3 caracteriza o ensino de LM como uma preparação para o aluno aprender a lidar com a linguagem em suas diversas manifestações e usos. Percebemos, a partir do discurso de P3, que o ensino de LM não pode estar pautado apenas no ensino de regras gramaticais, sendo esta, uma metodologia de ensino tradicional ao ensino de Língua Portuguesa. De acordo com

Witzel (2003), ao analisar as auto-imagens dos sujeitos-professores de língua materna, notou que os “discursos” semelhantes ao de P3 deixam entrever a incorporação da voz da lingüística moderna que apregoa que o ensino da língua deve ser voltado para uma reflexão sobre o funcionamento da língua.

No discurso de P5, percebemos que tal sujeito é comprometido com sua profissão ao afirmar que: “considero-me um professor comprometido com o que faço, procuro dar o melhor de mim, numa escola pública não é tarefa fácil, devido à escassez de recursos, mas procuro adequar o que quero fazer, às condições oferecidas”.

A partir deste recorte lingüístico, notamos que o motivo principal que faz P5 esforçar-se ainda mais é ocasionado pelo fato deste sujeito lecionar na rede pública de ensino. De acordo com o discurso deste sujeito, ensinar numa escola pública não é uma tarefa fácil, uma vez que há escassez de recursos metodológicos. Levando em consideração o recorte lingüístico citado acima, é preciso ressaltar aquilo que o sujeito não diz, mas que está implícito em seu discurso: sua atuação profissional é realizada em uma escola pública, na qual existem muitos entraves ao ensino: alunos com o nível de letramento baixo, falta de hábitos de leitura e escrita, falta de acesso à internet, etc. Desta maneira, P5 deixa transparecer em seu discurso o quão difícil é ensinar na realidade do ensino público brasileiro.

No discurso de P5, percebemos ainda que este se utiliza das idéias que de acordo com Witzel (2003) fazem parte da Lingüística textual: “como professor de Língua Materna comungo com alguns autores que entendem que o ideal seria um ensino que partisse do texto para frase e é necessário evoluir em direção a esse ideal” , sendo esta uma das propostas vigentes para o ensino de LM, para justificar tal assertiva, P5 utiliza-se da “voz” do teórico Bronckart que defende o ensino gramatical pautado nas teorias da lingüística textual. Assim como P3, o discurso de P5 é atravessado pela voz da lingüística moderna, uma vez que esta defende o ensino gramatical de maneira diferenciada do ensino da gramática tradicional como afirma Witzel (2003).

No que se refere ao discurso de P6, percebemos que a assimilação de teorias estudadas e a vontade de execução das mesmas em sala de aula sejam a maior prova de que seu desempenho está acontecendo de maneira apropriada, comprovamos tal assertiva no seguinte trecho: “penso que a assimilação de teorias estudadas e a vontade de execução das mesmas em sala de aula sejam maior prova de que meu desempenho está caminhando certo”.

Neste sentido, o discurso de P6 nos revela implicitamente que a melhor forma de surtir resultados positivos no ensino de LM é permitida quando o professor consegue assimilar satisfatoriamente as teorias estudadas.

A partir do verbo caminhar, verificamos que tal verbo nos remete a “prática docente do sujeito-professor”, não nos remetendo assim ao ato de “caminhar” como é concebido no sentido literal. Na medida em que este sujeito está “caminhando certo”, tal assertiva é relacionada com o fato de que P1 sabe “relacionar” a teoria com a prática, uma vez que este sujeito se utiliza do advérbio “certo”, nos revelando assim que P1 como se “enxerga” como capaz de desempenhar sua função de professor com eficiência.

Segundo o discurso de P6, a assimilação das teorias que foram estudadas por esse sujeito, permite o aprendizado efetivo dos alunos, que de acordo com o professor são revelados a partir das notas dos mesmos: “pois a isso se junta o bom desempenho dos alunos em atividades que exijam os conhecimentos adquiridos comigo”.

Entretanto, se faz necessário ressaltar que o saber conteudístico foi enfatizado por esse professor em detrimento do saber fazer, ou seja, da apropriação do saber conteudístico e na transposição pedagógica deste. De acordo com Tardif (2002, p. 53), os professores “retraduzem a sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra”. Percebemos que no discurso de P6, um bom professor é aquele que tem o domínio do conteúdo e não necessariamente do saber fazer, o que nos dias atuais não é tido como um discurso vigente.

### **3.5 - Imagem dos Desafios da Profissão Professor de LM**

É consensual afirmarmos que na profissão-professor existem inúmeros desafios a serem enfrentados, uma vez que ensinar não é uma tarefa simples que demanda apenas que o

professor se aproprie de conhecimentos específicos e os repasse aos alunos, como afirma Tardif (2002).

De acordo com Perrenoud (2000), o ensino exige que o professor desenvolva determinadas competências que permitirão um melhor rendimento em sua prática docente, como por exemplo, os professores precisam dominar os conteúdos a serem ensinados, serem capazes de transmitir com clareza os conhecimentos, a fim de facilitar o processo de aprendizagem, administrar uma turma e saber avaliar os alunos, etc., entretanto, não existe uma maneira neutra de desenvolvê-las. Segundo Perrenoud (2000, p. 13) “a própria identificação das competências supõe opções teóricas e metodológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas”.

Magalhães (2002), por sua vez, ressaltam a complexidade do contexto de trabalho no qual o professor está inserido, uma vez que existem reformas impostas ao sistema escolar aliadas a pressões para implementação rápida e sem apoio teórico, pressões para o desenvolvimento tecnológico imediato, complexidades familiares e comunitárias e frequentemente baixos salários.

Considerando a complexidade dos desafios do professor, analisaremos nesta última seção as identificações dos sujeitos-professores de LM selecionados para esta pesquisa a partir dos posicionamentos destes sujeitos acerca dos desafios que enfrentam enquanto professores de LM.

Ao responderem a quinta questão do questionário (ver anexo), a metade dos professores (P1, P5, P6) não especificou os desafios de se ensinar LM, mas sim os desafios de ser professor de uma maneira geral, como observaremos nas respostas abaixo:

#### **Recorte nº 25**

*P1: O maior desafio, para mim, é o descaso que se faz com a educação no Brasil. Ainda que se afirme haver uma valorização, há sempre subterfúgios que privilegiam o não compromisso do conjunto. Alunos que só querem passar, pais que só visam à aprovação dos seus filhos, professores sobrecarregados (turmas lotadas, salário insuficiente, falta de educação doméstica, etc.) Observação: Mesmo que se diga que a Escola deve acompanhar as mudanças, é importante que esteja claro que o “estudar” é um ato que requer concentração, envolvimento, tempo pra absorver o conteúdo, e não*

*somente usar recursos tecnológicos, pois estes são apenas um meio entre tantos.*

### **Recorte nº 26**

*P5: Os desafios são muitos, pois sou professora do 6º e 8º anos, 1º, 2º e 3º do Ensino Médio e nos deparamos com as mais variadas situações que vão desde a alunos semi-alfabetizados que requer um trabalho minucioso do profissional, até a alunos que são desestimulados e por isso mesmo exigem de nós, professores, uma busca frequente de algo novo para ver se o trabalho frutifica. Não são só flores na profissão, como também não são só decepções. Há alunos que nos engrandecem, que nos entusiasmam, pois se empenham e dão o máximo de si, outros fazem do nosso dia a dia um verdadeiro desafio.*

### **Recorte nº 27**

*P6: Os desafios enfrentados por mim enquanto professores de LM são vários, pois a necessidade de equalizar estudo com trabalho, e no trabalho as várias realidades que encontramos, fazem com que “um leão tenha que ser morto a cada aula”. Falta de compromisso de alguns alunos, leis que favoreçam apenas os alunos, trazendo, assim, maiores privações para as atitudes do professor, escassez de material didático e necessário em sala de aula (um data show por sala, uma TV, som, sala de informática para todos os alunos que suporte uma turma), além de salas de aula lotadas, são os maiores desafios do meu dia a dia enquanto professor.*

A partir do discurso de P1, o maior desafio em ser professor consiste no descaso que se faz com a educação, quando este afirma que: “o maior desafio, para mim, é o descaso que se faz com a educação no Brasil. Ainda que se afirme haver uma valorização, há sempre subterfúgios que privilegiam o não compromisso do conjunto.” De acordo com tal assertiva, percebemos que no interdiscurso de P1 o sistema governamental brasileiro não tem compromisso com a educação existindo sempre “subterfúgios” que privilegiam o não compromisso do conjunto, ou seja, além de o sistema brasileiro não corroborar com um sistema educacional de qualidade existem outros fatores que dificultam o trabalho dos professores, como percebemos no seguinte trecho de P1: “alunos que só querem passar, pais que só visam à aprovação dos seus filhos, professores sobrecarregados (turmas lotadas, salário insuficiente, falta de educação doméstica, etc.)”.

Percebemos no discurso de P1 que os alunos inseridos no sistema educacional brasileiro não estão estimulados a estudar, sendo o único objetivo destes alunos a mera aprovação, eles não querem aprender os conteúdos oferecidos pelas disciplinas. Desta forma,

a execução das atividades em classe trata-se apenas de uma obrigação para passar de ano. Os pais desses alunos também possuem a mesma concepção, uma vez que eles não estão preocupados com o aprendizado dos seus filhos, mas sim com a aprovação dos mesmos. Além deste fator, a desorganização do sistema educacional propicia outros problemas: professores sobrecarregados que recebem baixos salários e que trabalham com turmas numerosas. Desta maneira, percebemos que o discurso de P1, demonstra a imagem do professor “vítima” do sistema, como foi salientado por Coracini (2003).

O discurso de P1 evidencia que o ato de estudar é algo complexo que exige do indivíduo tempo e concentração para sua realização. Através do seguinte trecho, podemos inferir tal efeito de sentido: “é importante que esteja claro que o “estudar” é um ato que requer concentração, envolvimento, tempo pra absorver o conteúdo, e não somente usar recursos tecnológicos, pois estes são apenas um meio entre tantos.” Percebemos que no discurso de P1 o aluno precisa assumir a responsabilidade de estudar os conteúdos aplicados pelo professor, salientando o estudo como uma atividade que exige esforço e disciplina, na medida em que mesmo que o professor utilize inúmeros recursos tecnológicos se faz necessária a prática do “estudo” por parte dos sujeitos que anseiam o aprendizado efetivo.

P5, por sua vez, salienta que um dos seus desafios enquanto educadora trata-se deste ensinar a diversas séries que vão desde o fundamental II até o ensino Médio. Através do discurso do referido professor, notamos que é muito complicado lidar com situações distintas do ensino, para isso, o professor precisa mobilizar saberes diferenciados a tais grupos de alunos para que ocorra um melhor rendimento no aprendizado destes sujeitos.

Percebemos essas considerações do discurso de P5 a partir do seguinte trecho: “Os desafios são muitos, pois sou professora do 6º e 8º anos, 1º, 2º e 3º do Ensino Médio e nos deparamos com as mais variadas situações que vão desde alunos semi-alfabetizados que requer um trabalho minucioso do profissional”.

Levando em consideração o trecho utilizado por P5, percebemos que no processo de ensino o professor de escola pública, em específico, se depara com alunos semi-alfabetizados e tal fato exige do professor um trabalho minucioso. Neste sentido, o professor precisa estar ciente que o aprendizado dos alunos “semi-alfabetizados” ocorre de maneira mais lenta, uma vez que o nível de letramento destes sujeitos não é condizente com a série na qual estão matriculados.

P5 em seu discurso declara que existem alunos desmotivados, neste sentido, o professor sente-se cobrado a buscar sempre algo novo a fim de motivar tais alunos, sendo este um desafio constante na prática do docente. Entretanto, mesmo salientando os desafios de lidar com alunos desmotivados e semi-alfabetizados, P5 acredita que não são há flores na profissão, como também não há só decepções, na medida em que existem alunos que se esforçam para aprender, sendo este um fator motivacional encontrado por P5 para enfrentar os desafios da profissão professor, como percebemos no seguinte trecho: “não são só flores na profissão, como também não são só decepções. Há alunos que nos engrandecem, que nos entusiasma, pois se empenham e dão o máximo de si, outros fazem do nosso dia a dia um verdadeiro desafio.”

Através do discurso de P6, percebemos que tal professor além de ensinar, estuda, sendo este um dos desafios a serem enfrentados por esse sujeito, como percebemos no trecho seguinte: “os desafios enfrentados por mim enquanto professores de LM são vários, pois a necessidade de equalizar estudo com trabalho”. A partir do discurso deste sujeito um dos desafios que circundam a sua profissão é conciliar os estudos que devem ser feitos para o curso no qual ele está inserido com a profissão de professor de LM, demandando assim um maior esforço por parte deste profissional que cumpre ao mesmo tempo a função de “professor” e “estudante”.

A partir do discurso de P6, percebemos que alguns alunos não estão engajados com a educação, e, para eles, aprender não se trata de um dos objetivos, como é depreendido no seguinte trecho: “falta de compromisso de alguns alunos, leis que favoreçam apenas os alunos, trazendo, assim, maiores privações para as atitudes do professor, escassez de material didático e necessário em sala de aula.” Além disso, P6, ao afirmar a existência de leis que favorecem apenas os alunos dialoga com o discurso institucional.

Desta maneira, P6 justifica o fato de o professor não ter autonomia sobre a sua prática docente, uma vez que em muitos casos, tais profissionais não podem se posicionar criticamente diante de fatos relacionados com o descaso dos alunos diante do processo educacional. Neste sentido, as leis que só favorecem os alunos, permitem que os professores não sejam escutados, privando-os de tomar determinadas medidas que seriam imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

P6, por ser professor da rede pública de ensino, traz para o seu discurso desafios enfrentados especificamente pelo professor da rede pública de ensino: falta de recursos didáticos, bem como a existência de turmas numerosas, o que dificulta enormemente a tarefa do professor.

Percebemos que (P1, P5 e P6) apresentam um discurso que se fundamenta na idéia de que o maior desafio do professor é lidar com alunos desinteressados, e, em muitos casos, sem o nível adequado para estar em uma determinada série. P6, demonstra claramente um discurso de submissão que o professor precisa ter diante dos alunos que o torna desmotivado, desvalorizado e portador de um certo “mal-estar docente” (ESTEVE, 1995).

Dois professores (P2, P3), ao responderem a quinta questão do questionário (ver anexo1), especificaram os desafios do professor relacionados ao ensino de LM, como veremos nos recortes abaixo:

#### **Recorte nº 28**

*P2: Sobre o trabalho com língua materna, o desafio maior é o estudo da Gramática, principalmente quando você procura mediar uma visão linguística e social sobre a língua. Os alunos não gostam de língua, na minha opinião, porque acham que seu estudo está atrelado a decorar regras. Leitura e escrita são aspectos desafiantes no trabalho do professor de língua materna. Eu faço o máximo para trabalhar a língua como uma atividade social e humanizadora, induzindo os alunos a lerem revistas e outros materiais disponíveis na escola.*

#### **Recorte nº 29**

*P3: Os desafios enfrentados na prática de ensino de língua materna é a variedade de conteúdos didáticos que, muitas vezes, não sabemos por onde começar. Redação, leitura, compreensão de texto, gramática; por onde iniciar o ensino? Outro fato que faz da LM um desafio é por ser considerada uma língua com um grau elevado de complexidade; porém, é importante lembrar que quem dá vida a língua são seus próprios falantes e que, uma vez adquirida a experiência lingüística oral, todo e qualquer indivíduo é capaz de aprender a estrutura gramatical.*

Percebemos, a partir do discurso de P2, que o maior desafio que este professor enfrenta diante do ensino de LM, consiste em ensinar gramática de acordo com os moldes da linguística, como percebemos no seguinte trecho: “sobre o trabalho com língua materna, o desafio maior é o estudo da Gramática, principalmente quando você procura mediar uma

visão linguística e social sobre a língua.” Notamos, a partir deste trecho ,que o sujeito-professor se sente “inseguro” quanto ao ensino gramatical pautado nas novas teorias, nas quais o ensino de gramática deve ser feito a partir dos usos da língua e não na memorização de regras gramaticais, como ocorre no ensino tradicional de gramática.

Através do discurso de P2, percebemos que os alunos não gostam da disciplina língua portuguesa, uma vez que tais alunos associam o ensino de LM com a memorização de regras gramaticais, como podemos observar no seguinte trecho: “Os alunos não gostam de língua, na minha opinião, porque acham que seu estudo está atrelado a decorar regras. De acordo com Kuhn e Flores (2008, p. 71) ,“os professores que ‘conhecem’ a gramática não a leram e se a leram não a entenderam”, portanto, o ensino gramatical é algo extremamente complexo no qual segundo os mesmos autores despertam dúvidas nos professores de LM sobre o ensino gramatical a partir do texto e/ou do uso da linguagem.

Além do ensino gramatical, P2 afirma que enfrenta problemas com o ensino de leitura e escrita, como podemos observar no seguinte trecho: “leitura e escrita são aspectos desafiantes no trabalho do professor de língua materna.” No entanto, tal professor utiliza-se de uma ferramenta para amenizar sua falta de habilidades quanto ao ensino de LM, incentivando os alunos a lerem revistas e outros materiais disponíveis na escola que ele leciona, como podemos perceber no seguinte trecho: “ eu faço o máximo para trabalhar a língua como uma atividade social e humanizadora, induzindo os alunos a lerem revistas e outros materiais disponíveis na escola.”

Percebemos que os discursos deste sujeito dialogam com os discursos da lingüística que apregoam o ensino gramatical pautado nos usos da língua, entretanto, notamos a partir do discurso de P2 que este sujeito ainda não sabe lidar com este tipo de ensino gramatical, remetendo assim à imagem do professor “inseguro”.

P3, ao começar a falar sobre os desafios do ensino de LM, afirma que estes são provenientes da variedade de conteúdos didáticos, tendo em vista que P3 leciona na rede pública de ensino e é o único professor responsável pelos conteúdos programáticos de LM. Podemos dizer que Língua portuguesa possui três componentes imprescindíveis ao seu estudo: gramática, redação e compreensão textual. Neste sentido, P3, sente-se “desorientado” em sua prática, uma vez que este deve ser o único responsável pelo ensino do conteúdo programático, como podemos perceber a partir do seguinte trecho: “os desafios enfrentados na

prática de ensino de língua materna é a variedade de conteúdos didáticos que, muitas vezes, não sabemos por onde começar. Redação, leitura, compreensão de texto, gramática; por onde iniciar o ensino?”

A partir deste trecho, percebemos que na escola na qual este leciona não existe um apoio pedagógico eficaz a fim de esclarecer ao professor de LM por onde ele deve começar, fazendo com que este sujeito procure soluções de maneira autônoma, desta maneira, assim como P2, P3 evoca a imagem do professor “inseguro” em sua prática docente.

P3 afirma que o ensino de LM torna-se um desafio, uma vez que o idioma que falamos é muito complexo, no entanto, tal professor se contradiz ao afirmar que quem dá vida a língua são seus próprios falantes e que, uma vez adquirida a experiência lingüística oral, todo e qualquer indivíduo é capaz de aprender a estrutura gramatical.

Percebemos que, assim como P2, P3 sente dúvidas quanto ao ensino gramatical pautado nas teorias vigentes, sendo este um dos desafios enfrentados por esses professores.

Por fim, temos (P4) que, ao responder a quinta questão do questionário (ver anexo1), relatou sobre o desafio de ensinar LM e o desafio de ser professor, como veremos na resposta abaixo:

### **Recorte nº 30**

*P4: Os desafios que eu, enquanto professora da LM tenho enfrentado é por um lado a evasão escolar e por outro lado a falta de base com relação ao conhecimento da LM nas séries iniciais que levam os alunos a terem a sensação de impotência perante a língua culta, afetando logicamente a LM.*

P4 afirma que a evasão escolar trata-se de um dos desafios que enfrenta, percebemos tal assertiva a partir do seguinte trecho: “os desafios que eu, enquanto professora da LM tenho enfrentado é por um lado a evasão escolar e por outro lado a falta de base com relação ao conhecimento da LM nas séries iniciais”. A partir do trecho selecionado, podemos inferir que uma das principais causas para evasão escolar é ocasionada pela “sensação” que os alunos têm de “impotência” em avançar nos estudos, neste caso em específico, P4 refere-se a falta de conhecimentos que os alunos possuem em relação a língua portuguesa, uma vez que tais sujeitos não receberam uma formação adequada nas séries iniciais.

A partir do discurso de P4, percebemos que os alunos são categorizados como sendo “semi-analfabeto”, o que exige do professor um esforço maior a fim de que os alunos consigam aprender os conteúdos referentes às séries, nas quais estes estão matriculados. Percebemos que este sujeito não se apropriou das teorias da lingüística, que apregoam a idéia de considerarmos aquilo que o aluno já sabe sobre sua própria língua, a fim de facilitar o aprendizado da disciplina LM, uma vez que ele salienta apenas a falta de conhecimento “científico” que os alunos possuem sobre a sua própria língua.

## 4 - CONCLUSÃO

Partindo do princípio de que a constituição da identidade é um movimento em constante transformação, de tal maneira que só podemos vislumbrar os momentos de identificações, a presente pesquisa pretendeu observar as identificações dos sujeitos-professores de Língua Materna da Rede Municipal de Ensino de Alagoa Nova, a partir das concepções destes sujeitos sobre as imagens que circundam sua profissão.

Ao analisarmos as respostas obtidas no questionário (ver anexo 1), percebemos que no discurso dos sujeitos-professores em relação a escolha da profissão professor verificamos que opção não foi feita por fins pragmáticos (crescer financeiramente), mas sim pela vontade que estes sujeitos tinham de se sentirem útil na sociedade, de crescerem tanto “intelectual”, como “espiritualmente”, de ajudarem os outros, etc. Notamos assim que, estes sujeitos, ao afirmarem essa necessidade de serem “altruístas”, se identificaram com a figura do professor “missionário” que, de acordo com Coracini (2003), esta identificação descreve o professor como um ser vocacionado, cuja função é evangelizar, sendo tal afirmativa um provável vestígio no tempo em que ensinar não era “profissão” e sim “missão”.

Com relação à formação recebida pelos sujeitos-professores selecionados na pesquisa em questão, notamos que no discurso de tais sujeitos, percebe-se uma identificação com a “incompletude”, na medida em que eles acreditam que o sujeito-professor precisa se renovar constantemente. Neste sentido, percebemos que mesmo sendo submetidos a uma “boa” formação, tais sujeitos acreditam que esta formação não é suficiente ao desenvolvimento de uma prática realmente efetiva. De acordo com Eckert-Hoff (2008), é preciso entender a formação do sujeito-professor a partir de um movimento constante, uma vez que não existem formações capazes de sanar a “incompletude” do sujeito-professor que em sua profissão se depara com situações que sempre demandam conhecimentos que fogem ao seu controle.

Ao responderem sobre o cumprimento “efetivo” da função-professor de LM, percebemos que no discurso dos sujeitos-professores também houve a identificação do sujeito “incompleto” que tenta “na medida do possível” cumprir efetivamente a função professor de LM. A partir do discurso destes sujeitos, salientamos o diálogo que eles estabelecem com o

sistema educacional brasileiro, que, infelizmente, não valoriza a profissão professor. Desta forma, os sujeitos-professores justificam as suas “falhas” por estarem inseridos em um sistema educacional desorganizado e que não valoriza a figura do “professor”. Além deste motivo, que foi bastante recorrente nas respostas dos sujeitos-professores de LM, percebemos que o não cumprimento-efetivo da função professor também é proporcionado pelo fato de existirem alunos que não colaboram com o professor: alunos irresponsáveis que não têm o desejo de aprender, cuja pretensão principal é apenas passar de ano.

A partir das experiências e dos desafios da profissão professor de LM, percebemos no discurso dos sujeitos-professores selecionados que em muitos casos, tais sujeitos, ao se comprometerem com a profissão, buscam melhorar o seu desempenho enquanto professor de LM de forma autônoma, uma vez que não são orientados sobre como eles devem proceder diante de determinadas situações, como por exemplo: o professor de LM muitas vezes não sabe por onde começar o seu conteúdo programático.

Através do discurso sobre as experiências dos sujeitos-professores de LM, percebemos que um dos seus principais desafios é a atribuição de muitas atividades e a falta de colaboração com o mesmo, identificando-o como “sobrecarregado”. Além deste fato, notamos que a falta de orientação faz com que esse profissional sintam-se de certa forma “perdido” por não saber por onde começar o seu conteúdo programático, uma vez que a disciplina língua portuguesa se divide em elementos como: redação, gramática e produção textual.

Em suma, percebemos que os sujeitos-professores selecionados identificam-se como “vítimas” do sistema de ensino brasileiro, como também já foi salientado por Coracini (2003), sendo tal discurso presente a todo o momento entre os sujeitos ao falarem de si. Notamos no “interdiscurso” destes sujeitos se faz presente o fato de que no Brasil o governo não é comprometido com a educação: “os professores recebem baixos salários”, “as turmas são lotadas”, “os professores não são bem orientados”, etc. Entretanto, percebemos no discurso de alguns professores que mesmo sendo vitimizados pelo sistema, tais sujeitos sentem-se gratificados por conseguirem “atingir” os alunos mesmos que de forma mínima.

Ao final da nossa pesquisa, percebemos o quão importante é considerar a “voz” do professor, a fim de compreendermos a “realidade” vivida por esses sujeitos, uma vez que

acreditamos que a reflexão sobre a prática docente e o “ser professor” são instrumentos valiosíssimos na busca por uma “educação de qualidade”.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, Maria H. Namine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

CORACINI, Maria José R. Faria Coracini. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, Maria J. R. Faria (org.). *Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades*. Editora Argos, 2003, p. 239-255.

DANTAS, Aloísio Medeiros. *Sobressaltos do discurso: algumas aproximações da análise do discurso*. Campina Grande: EDUFPG, 2007.

ESTEVE, J.M. *Mudanças Sociais e Função docente*. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Trad. L. F. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1971.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3<sup>o</sup> ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos, Claraluz, 2003.

GRICOLETTO, Marisa. *Leituras sobre identidade: contingência, negatividade e invenção*. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M.J.; GRICOLETTO, M. (org.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p.15-26.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2005, 10.<sup>a</sup> ed. ou reimpressão.

KUHN, T.Z., FLORES, V. do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v.43, n.1, p.69-76, jan./mar.2008

MAGALHÃES, M. C. C. *A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos*. 2002. (mimeo).

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana Cristina (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-143.

MOREIRA, H. & CALEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

NASIO, J. D. (1998) . *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

OLIVEIRA, Carla Maria Dantas Oliveira. *Inventando tradições, construindo iidentidades: Etnografando o Bloco da Saudade*. Campina Grande, 2009.

OLIVEIRA, Maria. *Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re) visitando teorias dialógicas* In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M.J.; GRIGOLETTO, M. (org.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 27-42.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Edunicamp,1988.

\_\_\_\_\_. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Trad. E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas. In GADET, F. & HAK, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. P. C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos e COSTA, Aline Conceição da. *Análise do Discurso e Psicanálise: diálogos em torno dos conceitos de sujeito e identidade*. Anais do XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano. 2005. Disponível em: [revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/413/246](http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/413/246) Acesso em 16 de junho de 2011.

PEREIRA, Thainá Gabrielle. *Diário Reflexivo: uma prática de letramento na (re) construção identitária do professor de inglês*. 2010. 53 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WITZEL, Denise Gabriel. *A auto-imagem do professor de Língua Portuguesa*. Anais do 5º Encontro do Celsul. Curitiba: 2003. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/055.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2011.

## ANEXO

## **ANEXO 1**

### **QUESTIONÁRIO**

Caros professores, tendo em vista que as respostas obtidas neste questionário serão utilizadas para a análise dos dados do meu trabalho final (monografia), cuja temática consiste nas “identificações dos professores de LM”, eu gostaria que vocês respondessem ao questionário abaixo contendo cinco perguntas abertas, desde já, agradeço a colaboração.

- 1) Por que você escolheu a profissão professor?
- 2) Considerando o seu papel de professor de LM, como você avalia a sua formação profissional?
- 3) Você acredita que cumpre efetivamente a função de professor de LM? Comente.
- 4) Através de suas experiências enquanto professor de LM, teça comentários acerca do seu desempenho.
- 5) Relate sobre os desafios que você enfrenta ou enfrentou enquanto professor de LM.