



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE DISCURSO: Uma abordagem sobre as constituições identitárias do
Professor de Língua Portuguesa**

Campo Grande/MS
2017

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE DISCURSO: Uma abordagem sobre as constituições identitárias do
Professor de Língua Portuguesa**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Discurso, Professor e identidade

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Campo Grande/MS
2017

O47a Oliveira, João Paulo de

Análise de discurso: uma abordagem sobre as constituições identitárias do professor de língua portuguesa/ João Paulo de Oliveira. – Campo Grande, MS: UEMS, 2017.

104f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues.

1. Discurso 2. Identidade 3. Professor I. Título

CDD 23.ed. - 401.41

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE DISCURSO: Uma abordagem sobre as constituições indetitárias do
Professor de Língua Portuguesa**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Discurso: Professor e identidade

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Antonio Carlos Santana de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Paulo Cesar Tafarello
Universidade Estadual do Mato Grosso/UNEMAT

Campo Grande/MS, 20 de outubro de 2017.

Difícilmente concluiria esta etapa, sem o apoio de meus pais Rita Elias Braga de Oliveira e Sebastião Jose de Oliveira. Em um momento disse meu pai “vá, quando precisar estarei aqui”. Este é fruto de nosso trabalho. Ainda venceremos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha companheira e esposa Alessandra Souza de Moraes, por ter me dado forças para continuar a jornada até a defesa desta dissertação.

Agradeço à minha família e em especial, minha mãe, meu pai, meu filho Lucas, minha família em geral, que nunca duvidaram da minha capacidade e potencial e que sempre me incentivaram a estudar para ser sempre um cidadão de bem.

Também quero agradecer ao meu amigo, Prof. Dr. Paulo Cesar Tafarello, que sempre esteve disposto a me orientar e ajudar na construção de conhecimento.

Agradeço ao apoio dado pelo Núcleo de Análise de Discurso de Alto Araguaia (NEAD), Núcleo de Análise de Discurso de Campo Grande e ao CEPAD, Centro de Pesquisas em Análise de Discurso.

Agradeço a Prof.^aDr.^a. Rosimar, pelo apoio que tem dado durante todo percurso traçado no programa de mestrado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Agradeço também ao Prof. Ms. Celso, Prof.^a Elisangela, Prof.^a Ms^a Joana, Prof.^a. Ms^a Maria a todos os membros do Centro de Pesquisa em Análise de discurso (CEPAD).

Ao a Prof. Dr. Antônio Carlos Santana de Souza, que por diversas vezes me incentivou e continua incentivando a dar continuidade aos meus estudos.

Aos meus amigos Estélio Mataragia e Raquel, pelo apoio e pelos momentos de descontrações que passamos nos intervalos de meus estudos.

Ao professor Prof. Dr. José Barreto dos Santos, que mediou seu conhecimento e compartilhou suas experiências no que se refere a temática desta pesquisa.

Aos meus companheiros de trabalho no Hospital Municipal de Alto Araguaia, que sempre que necessitei se colocaram disponíveis para trabalhar no meu lugar nas horas imprevisto passadas durante o processo de seleção do Programa do Mestrado e durante o período que cursei.

Agradeço a todos os funcionários da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vejo um enorme comprometimento para que a universidade se cristalize e continue crescendo na capital Campo Grande.

Agradeço às Escola Estadual Arlinda Pessoa Morbeck e Escola Estadual Carlos Huguene, por ter cedido o espaço para coletar os dados da pesquisa. E da mesma forma agradeço aos

professores por terem cooperados na pesquisa, sem eles não teríamos conseguido concluir esta pesquisa.

Agradeço apoio financeiro e incentivo à pesquisa, através do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de pós-graduação da UEMS – PIBAP.

Não considero que esta dissertação seja uma despedida do solo acadêmico, acredito que seja início. Um início diferente? Uma carreira solo? Não, jamais. Estaremos juntos CEPAD, NEAD.

E não poderia deixar de agradecer ao Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues, orientador e amigo observo seus dizeres e vejo que, como professor ele quer ver um uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e inclusiva. Tem projeto mais audacioso que esse? E ele faz parte da construção desse objetivo que parece ser de poucos. Infelizmente a inversão de valores atinge nossa classe, causando uma tensão nos espaços institucionais. Diante dessa realidade cruel é necessário que tenhamos perseverança e comprometimento com nossa profissão. Muito obrigado meu amigo orientador.

“Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto”
Coração de estudante

Milton Nascimento

OLIVEIRA, J.P. ANÁLISE DE DISCURSO: Uma abordagem sobre as constituições indentitárias do Professor de Língua Portuguesa.2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

RESUMO

A identidade do professor ao longo do tempo parece estar marcada por diversos conflitos no meio social. O que podemos justificar a essas tensões pode ser o fato de que o professor se configura como sujeito principal para desenvolvimento intelectual dos sujeitos na sociedade. No entanto o professor diuturnamente tem reivindicando melhorias em suas condições de trabalho e reconhecimento de suas práticas na sociedade. Deste modo, compreender como o professor de Língua Portuguesa se constitui como sujeito em seu discurso e compreender os discursos indenitários que o constitui. Neste caso, as identidades destes sujeitos parecem estar atravessadas discursivamente através dos Aparelhos Ideológicos do Estado, constituídas institucionalmente. Deste modo, também é importante e necessário compreender em quais condições são produzidos esses discursos. Neste contexto, os efeitos de sentido produzido nos discursos (neste caso o do professor de Língua Portuguesa) derivam da forma da nossa sociedade, com suas instituições, instituição está que é a escola. A escola, neste processo constitutivo em determinado momento da pesquisa para afetar os sujeitos institucionalmente, produzindo discursos que remete sua formação ideológica e discursiva. Desta forma é de suma importância saber como se constituiu sua identidade ao longo do tempo. Neste contexto, abordamos nesta pesquisa como constituiu a identidades destes sujeitos os espaços onde se articulam os discursos dos professores e compreendendo como estes “espaços” podem funcionar ideologicamente nos discursos do professor frente às tensões existentes entre os sujeitos que circulam nestes mesmos espaços (neste espaço social). E por fim, ainda segundo Orlandi, a história estabelece através da “produção de acontecimentos” que vão de certa forma afetar os sujeitos em suas posições políticas. Assim esta dissertação possui como objetivo geral analisar formação discursiva do Professor de Língua Portuguesa Professor de Língua Portuguesa do ensino médio das escolas Estaduais do Município de Alto Araguaia-MT durante sua formação acadêmica, procurando identificar: como se constitui discursivamente sua identidade profissional durante sua formação; analisar a imagem que o Professor de Língua Portuguesa tem depois de sua formação acadêmica; analisar como o Professor de Língua Portuguesa representa sua área de formação; analisar como o processo de formação do profissional de letras atua discursivamente na formação de sua identidade. A preocupação deste trabalho será de procurar estabelecer o posicionamento do Professor de Língua Portuguesa do ensino médio das escolas Estaduais do Município de Alto Araguaia-MT diante sua representação dá e sobre a sociedade. Utilizaremos como método de pesquisa a Análise de Discurso de linha francesa, constituindo o *corpus* a partir de um questionário elabora por este pesquisador e aplicado nos espaços de práticas dos sujeitos entrevistado (Professor de Língua Portuguesa).

Palavras-chave: Discurso. Identidade. Professor.

OLIVEIRA, J.P. DISCOURSE ANALYSIS: A discussion on the identity construction of Portuguese language teachers .2017. 104 p. Dissertation (Masters in Languages and Literature) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

ABSTRACT

The identity of teachers over time seems to be marked by several conflicts in the social environment. The fact that the teacher constitutes the main subject for the intellectual development of the subjects within society may explain these tensions. However, teachers have consistently reclaimed improvements in their working conditions and recognition of their practices in society. In this way, we sought to understand how the Portuguese Language teacher is constituted as subject in their discourse and to understand the identity discourses that constitute them. In this case, the identities of these subjects seem to be institutionally constituted, marked by Ideological State Apparatuses. It is also important, and necessary, to understand under what conditions these discourses are produced. In this context, the effects of meaning produced in discourses (in this case, those by Portuguese Language teachers) derive from the form of our society and its institutions – specifically in the case of this study, this institution is the school. In a specific moment of this research, the school, within this constitutive process, was observed to affect the subjects institutionally, producing discourses that refer to their ideological and discursive formation. In this way, it is extremely important to know how their identity has been constituted over time. In this context, we approach in this research how the identities of these subjects were constituted in the spaces where the teachers' discourses were articulated, understanding how these "spaces" can function ideologically in the teachers' discourses in the face of tensions between the subjects that circulate in these same spaces (in this social space). Finally, according to Orlandi, history is established through the "production of events" that, in a way, will affect the subjects in their political positions. In this way, the general objective of this dissertation is to analyze the discursive formation of the Portuguese language teachers of State high schools in the Municipality of Alto Araguaia, Mato Grosso, Brazil, during their academic formation, trying: to identify how their professional identity is discursively constituted during their training; to analyze the image they hold about the Portuguese language teacher after concluding their academic training; to analyze how Portuguese language teachers represent their professional field; to analyze how the process of training languages professional acts discursively in the formation of their identity. The concern of this work is to seek to establish the position of the Portuguese language teachers of State high schools in the Municipality of Alto Araguaia, MT, Brazil regarding their representation of and on society. As a method of research, we employ the French approach to Discourse Analysis, constituting the corpus from a questionnaire elaborated by the researcher and applied in the spaces of practice of the subjects interviewed (Portuguese language teachers).

Keywords: Discourse. Identity. Teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Objeto	16
Objetivos	16
Objetivo Geral:	16
Objetivos específicos:	17
Relatórios	17
Relatório 1	17
Relatório 2	18
Relatório 3	19
Relatório 4.....	19
Relatório 5	20
<i>Corpus</i>	20
I. ACERCA DO MÉTODO	22
Dados da análise	26
II – ESCOLA: UM PERCURSO HISTÓRICO	31
2.1 A Escola como Aparelho Ideológico	39
2.2 Professor: Memórias e constituição identitária.....	40
III A ANÁLISE DE DISCURSO COMO BASE TEÓRICA	45
3.1 Um Momento Histórico	45
3.2 Análise de discurso	47
3.3 O discurso	48
3.4 Sujeito-sentido-efeito.....	48
3.4 Formações discursivas	52
3.5 Ideologia e formação ideológica.....	52
3.6 Paráfrase e Polissemia.....	54
IV – ANÁLISES	56
4.1 O Discurso sobre a Universidade como formador de cidadão	56
4.1.1 <i>Upgrade</i> - Discurso atualizador das formações ideológicas do professor	56
4.2 O discurso do professor e o uso das novas tecnologias na Escola	58
4.2.1 O professor e a noção de trabalho através do computador.....	60
4.3 A Escola como espaço de socialização e conflitos entre os professores	61
4.3.1 O aparato repressivo na escola	62
4.4 O processo de seleção: constituição do sujeito como professor	64

4.4.1 Discurso do mérito	64
4.5 O Professor e a Literatura como constituição identitária na Universidade	66
4.5.1 A literatura como formação ideológica institucionalizada.....	67
4.5.2 Formação ideológica de leitores.....	68
4.5.3 Métodos: Possibilidades discursivas de métodos de leitura.....	70
4.6 Formas de sentimentos: a possibilidade da realização profissional suprindo a necessidade do sujeito	71
4.6.1 A motivação: representação da motivação intrínseca	72
4.7 O Professor de Língua Portuguesa: o aluno como o outro de sua prática	73
4.7.1 O Ensino da Língua Portuguesa normatizado pelo estado do Estado	75
4.8 Discursos “Professor de Língua Portuguesa e a Universidade” – o espaço como condição de produção de sentidos	77
4.8.1 A produção de sentidos estabelecida pela falta vocação identitária.....	77
4.8.2 A produção de sentidos e a vocação identitária natural do sujeito.....	78
4.9 O Professor de Língua Portuguesa: o discurso sobre si e a questão da identidade	79
4.9.1 Discurso de incapacidade	79
4.9.2 O professor e a procura do reconhecimento através do interdiscurso.....	80
4.9.3 Professor: reflexo da constituição sócio histórica	81
4.9.4. Ser professor.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	90
ANEXO 1.....	93
ANEXO 2.....	95

INTRODUÇÃO

Ao abordar a questão entre o sentido do ensino e o do aprendizado coloca-se em evidência a representação discursiva do professor, entendido aqui como “sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p. 146) que, além de ocupar uma posição no “discurso” (PÊCHEUX, 2009), designa aquele que teria habilidades para ensinar e, por conseguinte, transformar a realidade de seus alunos. Pode-se dizer que esta realidade libertadora foi introduzida no Brasil através do “movimento da escola novista” (JOSÉ FILHO, 2012, p. 21) no século passado. O movimento, naquele contexto, foi atribuído a uma geração de professores, cujo intuito era a ascensão social através do condicionamento intelectual alcançado por meio da educação.

No entanto, existem sentidos discursivos, entre os circulantes da sociedade, que emergem outras questões neste processo (sentido do ensino e aprendizado), em que o professor possui necessidade de obter resultados imediatos e satisfatórios, colocando-os no centro de uma disputa. Isto, em oposição a teorias modernas, faz com que o professor quebre os paradigmas da educação e ao tratar o aluno como *tabula rasa* constituindo-o em outro espaço discursivo, o de sujeito ativo.

Tomando a sala de aula como primeiro aspecto de partida, está se torna um local de compartilhamento de ideias onde o professor e alunos se tornam sujeitos, compreendendo a língua não só no seu sentido, bem como lançando um olhar sobre o seu funcionamento entre os membros da sociedade. No segundo aspecto, o aluno surge como um sujeito passivo em um processo determinado e coordenado unicamente pelo sujeito/professor.

É neste processo que se observa uma tensão discursiva entre estes sujeitos no espaço (escolar), gerando um desconforto na relação entre estes membros da sociedade. Neste sentido, o objetivo desta dissertação é analisar a representação discursiva do professor de Língua Portuguesa da cidade de Alto Araguaia, Mato Grosso, e identificar os discursos de identidade que o constituem. Segundo Orlandi: “Os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística” (ORLANDI, 2013, p. 16).

Entretendo os espaços onde estes sujeitos, ou seja, professores de Língua Portuguesa articulam seus discursos, carregam em seu interior regras institucionalizadas de sua “formação discursiva” (PÊCHEUX, 2009, p. 147), que irá determinar em alguns momentos o que estes sujeitos podem dizer enquanto suas práticas como professor. Assim, o professor, aparelhado ideologicamente a uma instituição (sindicato) começa a reivindicar melhores condições de

trabalho, adquirindo sentidos diferentes em seu discurso de acordo com a sua formação discursiva.

Parece ser relevante, que, atualmente, os professores reivindiquem melhorias nas condições de trabalho por meio de greves, passeatas e paralisações. Contudo, se observamos o contexto histórico social veremos que, a partir do momento em que a escola se torna obrigação dos governos distribuídos pelos estados, Distrito Federal e municípios, observamos o que pode ser, um declínio no que se refere ao comprometimento com a educação de qualidade e a valorização profissional.

Por outro lado, pressupomos que em relação às práticas do professor nos espaços por onde esses sujeitos circulam, podem vir ser mais produtivas (falando na relação entre o ensino e o aprendizado), talvez, possamos verificar nestes espaços que, onde, o professor se desprende dos métodos de ensino, ele possibilita ao aluno senso crítico e moral. Afinal, existem correntes que afirmam ser as crianças e os jovens o futuro da nação e a educação é componente essencial para ascensão de uma sociedade.

No que se refere ao espaço institucional de ensino, este espaço se organiza conforme os níveis de atuação de ensino. Deste modo a estruturação deste espaço determina as possibilidades de trabalho neste espaço discursivo. Neste aspecto, as condições físicas deste espaço em um determinado momento, podem favorecer para uns, um melhor aprendizado. Neste contexto, algumas regras institucionalizadas através de projetos, possui o intuito de fazer uma transformação no espaço para assim modificar ou ampliar as práticas por onde circulam esses sujeitos (considerando aqui o professor e aluno). Deste modo, a atuação de um projeto na escola, marca suas intenções, organizando no seu interior, possibilidades de avanço de novas práticas no espaço escolar. As rupturas existentes neste, podem vir constituir-se, a partir de um determinado espaço temporal, materializando nos discursos dos sujeitos que circulam nestes espaços procurando valorizar e estabilizar as práticas de ensino.

Assim, observamos um aspecto que marca ação e alguns princípios que de certa forma organizam institucionalmente a escola, este, poderíamos resumir na configuração administrativa do mesmo, que de certa forma na atual conjuntura possui como objetivo de guiar as atividades neste espaço. Porém, pode-se dizer que estruturalmente os espaços discursivos por onde circulam esses sujeitos encontra-se, desprovido de componentes que possam ser capazes de estimular suas práticas de ensino. Diante dessas considerações, parece ser difícil não apreciarmos algumas observações que cristalizam nos discursos desses sujeitos em detrimento

das formas capazes da realização do ensino, tais considerações podem estabilizar na forma como o Professor representa sua área de formação quanto o processo de identificação.

Segundo Castrequine (2005), com o surgimento da linguística e sua introdução nos cursos de Letras no início da década de setenta, os estudos linguísticos não parecem ser condizentes em seus currículos dos cursos de Letras no Brasil no que se refere com a realidade do ensino principalmente das escolas públicas.

Sob essa premissa, a linguística para o futuro professor de Língua Portuguesa tem o intuito de fazer dele um profissional mais crítico, reflexivo das práticas do uso da língua quer seja no meio social quer seja nas escolas, conforme Castrequine. E ainda, segundo a autora, o professor de língua portuguesa das universidades privadas do Brasil possui uma formação falha em consequência do período reduzido, geralmente, de três anos para a sua formação. O curso de Letras, portanto, deve ser capaz de formar professores críticos que saibam trabalhar a linguagem de diferentes formas observando o contexto social em que se encontra. Além disso, a autora defende que os cursos de Letras deveriam estar vinculados às áreas linguísticas e literárias.

Em face disso, é possível concluir que a formação do professor de Letras requer grande atenção, pois, atualmente, além do domínio gramático, literário entre outros conteúdos, é necessário entender as condições sociais, a partir da qual poderá inserir estudos linguísticos compatíveis com a realidade socioeconômica de uma determinada comunidade.

No entanto a preocupação quanto à metodologia do ensino vem aumentando ao longo do tempo, sempre ligado a processos históricos e sócias de uma região, que parece sempre estar ligado ao ensino e aprendizado da língua, no nosso caso a “Língua Portuguesa, ”. Talvez para que o método seja eficaz (falando no contexto de ensino e aprendizagem), pode ser necessário que o processo metodológico esteja, de acordo com as necessidades do professor e do educando considerando as condições sociais de cada um.

Além destes fatores, existem outros inúmeros que possam vir contribuir para um melhor aprendizado do aluno, pressupomos que o mais importante pode ser o da necessidade de o aluno estar sempre motivado para apreender, e neste mesmo processo de motivação cabe ao professor manter-se motivado, contribuindo para que os alunos se mobilizem em torno deste processo de aprendizagem.

Por mais que se discuta a relação de ensino-aluno-professor, destaca-se ainda, o quanto é importante apontar estudos no viés de novas perspectivas de ensino. Isto, talvez venha determinar o quanto os discursos desses sujeitos podem ficar à deriva nos espaços onde ocorre.

Este trabalho tem por finalidade precípua propor uma reflexão para que os professores trabalhem sem a tensão institucionalizada marcada por estes conflitos entre estes sujeitos, a saber: aluno e professor.

Para isto, esta dissertação possui como fundamentação teórica a Análise de Discurso tendo como fundador Pêcheux. Assim, considerando o professor como sujeito, o qual, de acordo com Orlandi: “é interpelado em sujeito pela ideologia para que ele produza seu dizer” (ORLANDI, 2013, p. 46). Desse modo, toma-se o discurso do Professor de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Alto Araguaia, Mato Grosso, como *corpus* desta dissertação.

Objeto

Analisar os discursos do Professor de Língua Portuguesa durante sua formação acadêmica, procurando identificar como constitui discursivamente as identidades desses sujeitos durante sua formação acadêmica. Neste sentido, o objeto deste trabalho materializa através do discurso que constitui os sujeitos a partir de sua constituição sócio-histórica. A partir deste contexto, podemos compreender (se considerarmos não contrapormos as relações sociais e a própria história) os sentidos produzidos que venham materializar nos discursos, dando a possibilidade de analisar os efeitos de sentidos produzidos entre os sujeitos.

Objetivos

Objetivo Geral:

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a formação discursiva do professor de Língua Portuguesa durante sua formação acadêmica, procurando identificar como se constitui discursivamente sua identidade profissional no referido período.

Deste modo, compreender como o professor de Língua Portuguesa se constitui como sujeito em seu discurso é compreender os discursos identitários que o constitui, e também de certa forma, compreender em quais condições são produzidos estes discursos. O discurso neste caso, aqui é entendido segundo Pêcheux (2009) como efeito de sentido entre interlocutores.

Neste contexto, os efeitos de sentido produzido nos discursos, no caso, em questão, o do professor de Língua Portuguesa, “derivam da forma da nossa sociedade, com suas instituições” (ORLANDI, 2013, p. 30), instituição esta que é a escola. E, por fim, ainda para o

referido autor, a história estabelece através da “produção de acontecimentos” que vão de certa forma afetar “os sujeitos em suas posições políticas” (ORLANDI, 2013, p. 31).

Os discursos se caracterizam de formas específicas e são tematizados e articulados de acordo com seu “funcionamento do conjunto dos objetos inscritos em seu interior” (RODRIGUES, 2011, p. 54). Contudo, o que interessou como objeto desta pesquisa é o discurso do professor de língua portuguesa. Para esta pesquisa, o alicerce teórico se funda na Análise de Discurso de linha francesa, cujo fundador é Michel Pêcheux, tendo como principal representante no Brasil a pesquisadora Eni P. Orlandi.

Objetivos específicos:

- a) analisar a imagem que o professor de língua portuguesa tem depois de sua formação acadêmica;
- b) analisar como o Professor de Língua Portuguesa representa sua área de formação;
- c) analisar como o processo de formação do profissional de letras atua discursivamente na formação de sua identidade.

Relatórios

Os presentes relatórios têm como objetivo apresentar, as atividades desenvolvidas durante as coletas dos dados que fazem parte desta pesquisa. Desta forma, os relatórios estão vinculados aos espaços (escolas) e aos sujeitos (professores e equipe diretiva) que de certa forma contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Como material de pesquisa realizada em campo, serão apresentados cinco relatórios, conforme detalhamentos a seguir.

Relatório 1

Entrevistado: Professor 1

Espaço: Escola Estadual Arlinda Pessoa Morbeck, situada na Avenida Vereador Lauriston Fernandes Barbosa, s/nº, na Vila Aeroporto, em Alto Araguaia- CEP: 78780-000.

De acordo com as informações obtidas junto à direção, a instituição se tornou estadualizada em 1989. A escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, num total de vinte e quatro turmas; atendendo a uma média de 25 alunos por turma. A instituição é

mantida financeiramente pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Seduc, do Estado de Mato Grosso.

A escola conta com um diretor, vinte e seis docentes, quinze funcionários, porém não possui bibliotecário, psicólogo, nem nutricionista para acompanhar e melhor atender ao corpo discente. Quanto à qualificação docente, todos que compõem o quadro da escola são graduados em sua maioria com curso de especialização, no entanto, há professores que lecionam fora da área de sua formação, a maioria dos docentes tem regime de trabalho de trinta horas.

A escola oferece oficinas de artesanato, pintura, bordado, música não só para os alunos como também para a comunidade em geral e promove eventos anuais como festa junina, festa da criança e festa da família, com o intuito de promover a interação do alunado, sua família e a escola. Ressalta-se que a Escola Estadual Arlinda Pessoa Morbeck se encontra em bom estado de conservação.

As entrevistas foram realizadas no local citado durante o período matutino, no momento em que o entrevistado se encontrava disponível. Foram feitas dezoito perguntas respondidas discursivamente pelo professor. Terminado o trabalho, houve agradecimento do pesquisador pela cooperação do professor e da escola para realização da pesquisa desenvolvida até o momento.

Relatório 2

Entrevistado: Professor 2

Espaço: Escola Estadual Carlos Huguene, situada na Rua Rio Branco, nº. 253, Centro, em Alto Araguaia, CEP: 78780-000.

A escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, num total de vinte e oito turmas; atendendo a uma média de 31 alunos por turma. A Instituição é mantida financeiramente pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Seduc, do Estado de Mato Grosso.

A escola conta com uma diretora, quatro coordenadores, quarenta e quatro professores, seis funcionários, um bibliotecário, porém não possui psicólogo, nem nutricionista para acompanhar e atender melhor ao alunado.

Quanto à qualificação docente, todos que compõem o quadro da escola são graduados em sua maioria com curso de especialização e dois mestres, porém, há professores lecionando fora da área de sua formação, a maioria dos docentes tem regime de trabalho de trinta horas.

As entrevistas foram realizadas no local citado e durante o período matutino, no momento em que o entrevistado se encontrava disponível. Foram feitas dezoito perguntas respondidas discursivamente pelo professor. Terminado trabalho, agradeceu-se a cooperação do professor e da escola para realização da pesquisa desenvolvida até o momento.

Relatório 3

Entrevistado: Professor 3

Espaço: Escola Estadual Carlos Huguene, situada na Rua Rio Branco, nº. 253, Centro, em Alto Araguaia, CEP: 78780-000.

A escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, num total de vinte e oito turmas; atendendo a uma média de 31 alunos por turma. A instituição é mantida financeiramente pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Seduc, do Estado de Mato Grosso.

A escola conta com uma diretora, quatro coordenadores, quarenta e quatro professores, seis funcionários, um bibliotecário, porém não possui psicólogo, nem nutricionista para acompanhar e atender melhor ao alunado.

Quanto à qualificação docente, todos que compõem o quadro da escola são graduados em sua maioria com curso de especialização e dois mestres, porém, há professores lecionando fora da área de sua formação, a maioria dos docentes tem regime de trabalho de trinta horas.

As entrevistas foram realizadas no local citado e durante o período matutino, no momento em que o entrevistado se encontrava disponível. Foram feitas dezoito perguntas respondidas discursivamente pelo professor. Terminado trabalho, agradeceu-se a cooperação do professor e da escola para realização da pesquisa desenvolvida até o momento. As entrevistas foram realizadas no mesmo local supracitado no período matutino, no momento em que o professor entrevistado se encontrava disponível. Foram feitas dezoito perguntas onde o professor respondeu discursivamente. Terminado trabalho, agradecemos pela cooperação do professor e da escola para realização da pesquisa desenvolvida até o momento.

Relatório 4

Entrevistado: Professor 4

Espaço: Escola Estadual Carlos Huguene, situada na Rua Rio Branco, nº. 253, Centro, em Alto Araguaia, CEP: 78780-000.

A escola conta com uma diretora, quatro coordenadores, quarenta e quatro professores, seis funcionários, um bibliotecário, porém não possui psicólogo, nem nutricionista para acompanhar e atender melhor ao alunado.

Quanto à qualificação docente, todos que compõem o quadro da escola são graduados em sua maioria com curso de especialização e dois mestres, porém, há professores lecionando fora da área de sua formação, a maioria dos docentes tem regime de trabalho de trinta horas.

As entrevistas foram realizadas no local citado e durante o período matutino, no momento em que o entrevistado se encontrava disponível. Foram feitas dezoito perguntas respondidas discursivamente pelo professor. Terminado trabalho, agradeceu-se a cooperação do professor e da escola para realização da pesquisa desenvolvida até o momento. Terminado trabalho, agradecemos pela cooperação do professor e da escola para realização da pesquisa desenvolvida até o momento.

Relatório 5

Entrevistado: Professores

Espaços: Escola Estadual Arlinda Pessoa Morbeck e Escola Estadual Carlos Hugueneu situadas na Avenida Vereador Lauriston Fernandes Barbosa, s/nº, na Vila Aeroporto e na Rua Rio Branco, nº. 253, Centro, em Alto Araguaia, CEP: 78780-000, respectivamente.

Neste relatório, contemplou-se a resistência existente entre os sujeitos que não se submeteram à entrevista, no total dois professores da Escola Estadual Carlos Hugueneu e um professor da Escola Estadual Arlinda Pessoa Morbeck. Outros professores não puderam ser entrevistados por estarem gozando do período de férias. Terminado trabalho, agradecemos pela cooperação do professor e da escola para realização da pesquisa desenvolvida até o momento.

Observação: Os sujeitos entrevistados manifestaram o interesse em participar voluntariamente, com garantia de preservação de sua identidade e de sigilo de seus dados. Assim, as identidades destes sujeitos, são preservadas em todas as etapas desta pesquisa.

Corpus

O *corpus* se constitui de “discursos”(Orlandi, 2013, p. 20) sobre o “tema” (RODRIGUES, 2011, p.53) proferido pelos professores do Ensino Médio da Cidade de Alto Araguaia, Mato Grosso. Apesar de parecer senso comum analisar os discursos dos sujeitos

entrevistados em questão este estudo justifica-se devido às tensões existentes pelo fato de que o professor se configura como sujeito principal para o desenvolvimento intelectual dos futuros membros da sociedade. No entanto, o professor diuturnamente tem reivindicado melhorias em suas condições de trabalho e reconhecimento profissional.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a representação discursiva do professor de Língua Portuguesa e identificar os discursos de identidade que o constituem. Segundo Orlandi, “os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística” (ORLANDI, 2012, p. 13). O objeto neste caso como já abordou anteriormente ¹ é próprio discurso dos Professores de Língua Portuguesa. Deste modo, o objeto constitui-se como fonte simbólica produzindo sentidos a partir da sua materialização nos discursos dos sujeitos (neste caso o Professor de Língua Portuguesa).

No primeiro capítulo é abordado, como constituiu o método desta pesquisa considerando o fato da Análise de Discurso não possuir uma metodologia específica. Portanto, o método utilizado nesta pesquisa é resultado da abstração teórica (neste caso abstração feita por este pesquisador), confrontando as problematizações que apareceram durante todo o processo da construção das Análises.

¹ Ver página 15.

I. ACERCA DO MÉTODO

Conforme abordado, é importante compreender como o discurso funciona ao ser articulado pelo Professor de Língua Portuguesa, por isso, é tão importante os elementos ideológicos que atravessam a sua produção. Desta forma, esta dissertação faz parte de uma pesquisa realizada com o intuito de analisar os discursos dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Alto Araguaia, Mato Grosso, por intermédio de dados coletados em questionários com perguntas discursivas, as quais, em seguida, foram agrupadas formando o *corpus* desta pesquisa. *Corpus* este, que já foi delimitado por este autor, ao lançarmos o olhar para o discurso, onde ao ser analisado já produzia questionamentos que serão analisados através do posicionamento diante do objeto que antes foi levado a esquematizar dentro de “posições ideológicas colocadas em jogo” (ORLANDI, 2013, p. 43).

Depois de ilustrados os objetivos revelaram-se primordial a formulação de uma hipótese acerca dos discursos articulados pelo “sujeito”(PÊCHEUX, 2009) entrevistado. Sendo que esta hipótese levou à percepção de já tê-la ouvido ou de tudo aquilo já ter sido dito antes, sendo isto resultado de que “há uma relação entre o já dito e o que se está dizendo que é o que existe entre o interdiscurso” (ORLANDI, 2013, p. 32). E também porque quando se fala filia-se “a redes de sentidos, mas não aprendemos como falá-lo ficando ao sabor da ideologia e do inconsistente” (ORLANDI, 2013, p. 34).

Deste modo, ao se analisar o objeto deste trabalho, este autor deparou-se com diversos problemas que fizeram tematizar todo o trabalho. A escolha de um método para pesquisa neste processo tornou o trabalho como analista (ao se falar neste trabalho o que há na Análise de Discurso) ainda mais complexa, pois como muitos sabem a Análise de Discurso ainda “não possui uma metodologia específica” (RODRIGUES, 2010, p. 73) conseqüentemente isto causou as questões dos segmentos que serão apontados através do método escolhido aqui, pode-se:

assim, considerar que a proposta metodológica é uma construção do analista que possui como princípio norteador colocar questões e a problematização no confronto com os dados, o que leva a considerar a possibilidade de abstração metodológica como resultado analítico. Em face dessa problematização surge a “entrada” do analista na “descoberta” e na “construção” da metodologia. Nesse sentido, a AD rompe com análises estruturais e deixa ao analista a sua capacidade de lidar com os dados e a habilidade teórica (ORLANDI, 2013, p. 67).

Algumas questões são levantadas diante deste processo de escolha do método, em que desloca o pesquisador de uma posição empírica para uma posição neutra. Sob essa visão,

pressupõe-se que um pesquisador antes de iniciar seu trabalho tenha total ou considerável domínio do objeto a ser analisado.

Evidente, que nem, toda pesquisa ou teoria seja, autônoma em sua construção metodológica, por este motivo faz-se necessário determinar a importância do objeto do estudo em questão através da construção do “dispositivo analítico” (ORLANDI, 2013, p. 27), para que os resultados obtidos da pesquisa não fiquem à deriva de leituras equivocadas.

Neste processo, pode-se perceber a existência de um laço entre a pesquisa e o processo metodológico acentuando o quanto é relevante para o pesquisador, enquanto analista, o direcionamento neutro que irá recair sobre seu olhar durante a análise.

Entretanto, neste caso, em particular, inicia-se a reflexão quanto ao método e o objeto. De acordo com Orlandi, há uma relação intrínseca entre o objeto e a metodologia, pois ao mesmo tempo em que se define o objeto: “através da metodologia, nos comprometemos (...) com uma teoria e com um corpo de definições, de acordo com os quais produzimos correspondentes técnicas de análise” (ORLANDI, 2013, p. 18). Segundo Rodrigues, uma análise geralmente se divide em três momentos:

num primeiro momento, inicia-se já no recorte dos enunciados; num segundo momento, temos a classificação dos discursos; já no terceiro momento, temos a confrontação das questões principais da dissertação (objetivos e problemáticas) em relação ao discurso a ser analisado, é um momento lento que depende de duas questões básicas: a primeira diz respeito à “habilidade” (ORLANDI, 1999) com que o analista trabalha as teorias e, a segunda, ao nível de conhecimento técnico ou de mundo que o analista possui sobre o “tema”, isso de acordo com o tipo de análise que se pretende (RODRIGUES, 2011, p. 70).

Desta forma, procurou-se, através do método, propriedades históricas existentes no objeto estabelecendo uma concepção da linguagem “como trabalho, como produção” (ORLANDI, 2013, p. 20) quanto ao modo de reprodução ideológica no meio social, pois “o discurso é um objeto histórico social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística” (ORLANDI, 2013, p. 21). O objeto neste caso existe, dependendo da forma em que os analistas olham para ele, inclusive este autor, sem que seja afetado sobre a pesquisa em questão. Tentou-se, portanto, uma simetria existente entre o objeto que, de certo modo, é simbólico e, segundo Orlandi, marcado pela sua incompletude.

Considerando o materialismo, podemos dizer, que a sociedade e as práticas sociais, vão criando características a partir da evolução do homem, isto significa que as interpretações dos fenômenos sociais podem materializar através de concepções idealistas. Para explicar este fenômeno, a ciência Filosófica e o Materialismo histórico se debruçam e estudam estes

fenômenos que de certa forma, fazem parte do desenvolvimento dos seres humanos. Maldidier afirma que foi através da ideologia e do materialismo que Pêcheux fundamentou a teoria do Discurso. Segundo a mesma autora:

O materialismo histórico é a posição explícita de onde se realiza a intervenção epistemológica contra uma dupla ameaça, a do empirismo, “problema da subjetivista no indivíduo” e do formalismo que confunde “a língua com objeto com o campo da linguagem”. É a partir do materialismo histórico que se faz indicação de novos objetos, no caso o discurso, posto explicitamente em relação com a ideologia (MALDIDIER, 2003, p.32)

No âmbito do estudo Materialista podemos observar alguns conceitos que procuram elucidar as relações existentes na sociedade que examinam a verdadeira face dos fenômenos sociais. Para Triviños (2008, p. 51-53) a *consciência social* está ligada aos fenômenos que são constituídos ao longo do tempo, isto compõe historicamente, os *meios de produção* que são as formas como os homens empregam suas ferramentas para dar origem à matéria; as *forças produtivas* e a *relação de produção*, a primeira são os meios que o homem possui ou cria para produzir, neste caso a tecnologia da época torna-se de suma importância deste fenômeno, pois, as forças produtivas avançarão dependendo da ferramenta utilizada em determinado momento, neste caso a *relação de produção* e as *forças produtivas* estão ligadas, vinculadas uma com a outra estabelecendo cooperações entre elas; *os modos de produção* por outro lado retoma as atividades da humanidade e procura compreender como a sociedade se estrutura, evolui e se organiza politicamente. Desta forma o Materialismo histórico procura compreender a natureza e a existência da humanidade, concebendo como é a matéria no mundo, concebendo os processos fenomenológicos e objetos, quanto os processos matérias, enaltecendo que a consciência é posterior à matéria. Isto representa que a história está em processo de transformação, desenvolvendo, produzindo e reproduzindo novas formas de conhecimento.

Tendo em vista as considerações acima, debruçaremos sobre o método, que constitui esta pesquisa a partir deste momento. Portanto, esta pesquisa se constitui de um questionário de dezoito perguntas que foram respondidas discursivamente pelos professores ²do ensino médio das escolas Estaduais do Município de Alto Araguaia, Mato Grosso. Foi utilizado um gravador de mp3 para captar as respostas discursivas dos professores e logo as respostas foram transcritas e enumeradas (algarismos arábicos) constituindo posteriormente o *corpus* desta pesquisa. A partir deste momento foi necessário seguir alguns procedimentos que nos permitiu construir um dispositivo analítico que seguiu a configuração:

² O questionário de dezoito perguntas que foram respondidas discursivamente pelos professores, encontra-se em arquivo pessoal, tanto na forma de áudio, digitalizada e na forma impressa.

- a) Foram selecionados recortes do *corpus* que possuíam relação com o objetivo geral e objetivos específicos desta dissertação;
- b) Em seguida, enomearam-se as entrevistas a fim de identificar os sujeitos entrevistados, que foram enumerados e identificados com a letra **E**, as respostas foram enumeradas e identificadas com a letra **Q**.
- c) Depois, foram constituídos os recortes discursivos do *corpus*, mais uma vez, reagruparam-se os recortes retirados do *corpus* e identificamos cada recorte, Como foi feito anteriormente cada entrevistado foi identificado pela letra **E** cada questão respondida foi enumerada e identificada pela letra **Q** no fim de cada recorte do enunciado. No entanto, manteve-se a numeração de cada resposta discursiva dos sujeitos entrevistados, que foi determinado nos questionários respondidos;
- d) Tendo sido realizados os procedimentos, determinou-se os dados da análise³;
- e) Em seguida, recortou-se novamente os enunciados estabelecidos nos dados da análise, agrupando-os de forma que cada agrupamento estabelecesse sentidos com o objetivo e os objetivos específicos a serem analisados;
- f) Renumerou-se de novo cada enunciado que foram agrupados em sua disposição discursiva e como feito na letra **C** deste dispositivo. Cada entrevistado foi identificado pela letra **E** cada questão respondida pelos sujeitos entrevistados foram enumerados e identificada pela letra **Q**, agora acrescentando-se a este procedimento o número dos recortes correspondentes aos dados da análise que corresponde pela letra **D**;
- g) Uma vez agrupados os dados da análise, procurou-se analisar os discursos em relação com “o real sentido em sua materialidade linguística e história” (ORLANDI, 2012, p. 59);
- h) A partir dos recortes dos enunciados, operou-se a análise de acordo com as disposições estabelecidas em cada uma, e, se necessário retornando aos agrupamentos de recortes, considerando as relações de sentidos constituídas na análise;
- i) Foram inseridos os recortes dos enunciados selecionados, articulando os recortes com a análise em questão causando efeito de sentidos a fim de se compreender melhor a posição sócio-histórica dos sujeitos analisados;

³ Os dados da análise se encontram anexados no final deste capítulo.

- j) Foi analisada a formação discursiva dos sujeitos, procurando identificar como se constitui discursivamente sua identidade nos espaços onde ocorre;
- k) Foram analisadas as condições de produção dos enunciados abrangendo o que, de certa forma, institucionaliza e materializa nesses sujeitos através do mecanismo imaginário;
- l) Analisou-se a formação discursiva destes sujeitos “compreendendo os processos de sentidos, a sua relação com a ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 43) procurando, portanto, identificar as formações ideológicas que constitui esses sujeitos;
- m) Foram feitas as análises que estabeleçam relação com os objetivos da pesquisa, contemplando a “progressão e transformação” de sentidos considerando a sua materialidade” (RODRIGUES, 2010, p. 78) em que tangem as formações identitárias e ideológicas dos sujeitos.

Após ter construído o processo metodológico que constitui este “dispositivo analítico” (Orlandi, 2013, p. 61) com a finalidade de atender aos objetivos desta dissertação, retomou-se as considerações sobre o objetivo geral e os objetivos específicos elencando nas considerações os resultados obtidos durante nossa análise. Deste modo, o procedimento metodológico utilizado pareceu ser satisfatório, sob os domínios da Análise de discurso na constituição da pesquisa. Desse modo, foi possível estabelecer uma relação entre os objetivos gerais e específicos, analisar os discursos quanto suas formações ideológicas e as formações que o constituem como sujeito.

Dados da análise

1- “*Olha* no início, eu não *iria* fazer Letras, eu sempre tive vontade de fazer jornalismo na hora da inscrição. Do vestibular a moça, - perguntou: Que curso você quer fazer? *Aí*, eu *iria* falar jornalismo, mas eu falei Letras e fiz assim contrariada. Comecei e, no primeiro semestre, pensei em desistir e *aí* muitas pessoas me apoiaram porque é difícil mesmo, e *aí* fui pegando gosto, né? No sexto semestre, eu comecei a fazer substituição e *aí* terminando o curso já me vi na sala de aula e foi, é isso que eu quero.” (E1, Q1)

2- “Eu entendia que ser professora de língua portuguesa, assim eu iria aprender a ensinar para dar aula. Só que o que a gente aprende era muita teoria, é eu achava que eu não conseguiria

chegar *em* uma sala de aula e dar aula, na escola o conteúdo é muita gramática e na faculdade não aprende gramática e mais teoria e, por isso, eu achava que era impossível. ” (E1, Q2)

5- “Ser bolsista no Centro de Literatura. ” (E1, Q5)

8- (...) E toda vez que tive algum problema professor ou com colega vamos dizer, nunca mandei recado e nem fiquei com disse, disse. Senta aqui e vamos conversar. Eu sou assim. (...)” (E4, Q8)

8- (...) Teve uma vez que tive um problema com uma professora contratada (...)” (E4, Q8)

8- (...) eu fui *na* direção, coordenação e falei: *Chama* aquela professora lá, aqui, que eu quero falar com vocês na frente dela. E aí, ela veio e eu falei está acontecendo isso, isso, vamos resolver aqui (...)” (E4, Q8)

12- “*Olha*, eu vejo que os alunos andam desinteressados, são poucos que levam a sério e os que levam a sério, eu vejo que *tutem* gosto pela língua portuguesa e vejo que eles gostam. ” (E1, Q12)

13- “Eu acho que eles veem o professor de língua portuguesa responsável para ajudar a eles interpretar outras disciplinas. Acho que a língua portuguesa é a base, e para eles a base para outras disciplinas. ” (E1, Q13)

14- “(...) eu trabalho a língua portuguesa *voltado* para [o] livro didático (...)” (E1, Q14)

14- “(...) você pode trabalhar tanto a questão de didática (...)” (E2, Q14)

15- “(...) que a internet proporciona pesquisa, o estudante está com o mundo em suas mãos, tem acesso a muita coisa boa (...)” (E1, Q15)

16- “(...), porém tem outras que são muito perigosas (...)” (E1, Q16)

16- “(...) e o vício na escrita (...)” (E1, Q16)

19- “Porque sempre gostei de literatura e língua portuguesa, então fiz uma coisa [de] que gosto, *né?* – estou gostando de fazer. ” (E2, Q1)

20- “Na época era bem respeitado, *né?* Tanto que o professor de língua portuguesa como qualquer outro professor. Hoje são poucos que têm este costume de respeitar, há várias profissões que não são respeitadas, além da nossa profissão. ” (E2, Q2)

23- *Olha*, o que eu mais gostei *foi* [d]as aulas de literatura[s] portuguesa e inglesa *trabalhado* no laboratório. ” (E2, Q5)

28- “(...) Era para poucos hoje digamos se popularizou a universidade, na minha época [de aluno] era para poucos. ” (E2, Q10)

30- “Alguns não tem gosto pela leitura”

30- “(...) aqueles que gostam de ler. ” (E2, Q12)

- 31- “*Igual eu* falei alguns gostam de produzir e trabalhar a leitura. Então, em razão de gostar do conteúdo e do professor, mas alguns não têm este prazer, já vem de berço, não têm o prazer de leitura e, então, não *vai* gostar da disciplina *e do* professor também. ” (E2, Q13)
- 31- “(...) duas fizeram *um* casamento bom (...)” (E2, Q14)
- 31- “*Igual eu* falei alguns gostam de produzir e trabalhar a leitura. Então, em razão de gostar do conteúdo e do professor, mas alguns não têm este prazer, já vem de berço, não têm o prazer de leitura e, então, não *vai* gostar da disciplina *e do* professor também. ” (E2, Q13)
- 34- “O professor tem que ter tanto conhecimento dessas tecnologias. ” (E2, Q17)
- 36- “No primeiro momento, foi por falta de opção, mas quando passei a frequentar a faculdade peguei. Vi que eu tinha, me identifiquei com curso, e passei a gostar e estou até hoje e pretendo continuar. ” (E3, Q2)
- 37- “(...) O curso de Letras e a faculdade oferecia[m] muito[s] recurso[s] em termo de professor, então, foi onde eu me identifiquei. Passei a gostar do curso pelos professores que a tinha a gente na época, então foi assim. Foi um desafio em questão de eu me identificar, porque eu não gostava de português, mas, depois que eu comecei a entender, eu me identifiquei com o curso e com a língua portuguesa.” (D37, E3, Q2)
- 41- “(...) A parte da literatura [que] me identifico mais e foi a parte que mais me identifiquei. ” (E3, Q6)
- 44- “(...) pós-graduação (...)” (E3, Q9)
- 46- “(...) atualizando (...)” (E3, Q11)
- 47- “(...) não só dificuldade, mas desinteresse por parte deles. Está maior do que na minha época, do que [quando] eu era aluno, *aí*, o desinteresse está maior, e o que os professores futuros terão maior desafios *com que* eles identifiquem ou aprende mais. ” (E3, Q12)
- 48- “Com certeza, eles não gostam, eles associam o professor com a disciplina e como eles têm muitas dificuldades, então, eles não gostam de português. Eu acredito que eles têm que perceber que é fundamental. ” (E3, Q13)
- 49- “(...), mas também temos que procurar trabalhar os métodos antigos (...)” (E3, Q14)
- 49- “(...) não deixando de abandonar os livros, os jornais e as revistas (...)” (E3, Q14)
- 49- “(...) não usar só as tecnologias até porque precisamos incentivar os alunos o gosto pela leitura porque se usarmos só a tecnologia *vão* deixar nossos alunos, hoje, muito preguiçosos em questão de ter o hábito de leitura, eles querem achar tudo pronto. ” (E3, Q14)
- 49- “A gente tem que procurar a trabalhar usando a tecnologia a nosso favor (...)” (E3, Q14)
- 53- “O professor precisa se atualizar, porque, até então, têm muitos professores que não são atualizados com a tecnologia e, para isto, eles precisam ser ajudados de certa forma, para que

estejam (...) que eles tenham um conhecimento para tecnologia, porque os professores precisam de ter uma ajuda para ser hábito, para usar a tecnologia a seu favor porque muitos deles não têm este recurso. ” (E3, Q17)

55- “O professor de Língua Portuguesa era mais respeitado, mas a metodologia é que eu não sei, a gente estudava muito gramática e análise sintática era horrível. (...)” (E4, Q2)

57- “(...) logo, em seguida, *que* eu terminei o curso de Letras eu fiz especialização de língua portuguesa e vieram professores muito bons. (...)” (E4, Q4)

58-“(...) gostava era de inglês (...)” (E3, Q17)

58 -“(...) trabalhei inglês (...)” (E3, Q17)

58- “(...) gostava daquilo (...)” (E3, Q17)

58- “(...) eu falo eu gosto de ser professora (...)” (E3, Q17)

58-“(...) eu gostava da aula de inglês (...)” (E3, Q17)

58-“(...) inglês que eu gostava (...)” (E3, Q17)

58-“(...) fui fazer especialização em português pela oportunidade (...)” (E3, Q17)

59- “(...) quando eu fiz o vestibular era no canetão (...)” (E4, Q6)

61- “(...) você saber diferenciar ambiente de trabalho *com* seu ambiente familiar e qualquer outro ambiente (...)” (E4, Q8)

62- “(...) e daí fiz duas especializações (...)” (E4, Q9)

62- “(...) eu não terminei (...) o trabalho de conclusão (...)” (E4, Q9)

62- “(...) entrei em outra especialização (...) em língua portuguesa (...)” (E4, Q9)

62- “(...) para mim não fazia muito sentido porque eu dava aula de inglês (...)” (E4, Q9)

62- “(...) mas fiz especialização (...)” (E4, Q9)

62- “(...) onde o aluno abre *para* novos horizontes (...)” (E4, Q9)

62- “(...) fazer faculdade é muito importante (...)” (E4, Q9)

62- “(...) e tem muitas faculdades *online* (...)” (E4, Q9)

65- “Depende [de] como é trabalhado com eles, eles veem bem que eles leem, têm que ter mais sedução, eles não interpretam nada, diferente. Tem que fazer sentido, é como eu era, eu preciso convencer e esquecer que eu fui uma adolescente e como eu vou fazer para convencer. Um retorno imediato que como todo quer. ” (E4, Q12)

67- “(...) Ajudou muito, né? Hoje, para a gente preparar a aula, é muito mais fácil (...)” (E4, Q14)

70- “ (...) professor de português tem que achar bom (...)” (E4, Q17)

70- “(...) tem internet boa (...)” (E4, Q17)

71- “A língua portuguesa é a base”. (E4, Q18)

71- “A língua portuguesa é a base para o IDEB, é uma disciplina de muita responsabilidade. ” (E4, Q18)

71- “Será que eu estou fazendo direito? A gente precisa estar motivada”. (E4, Q18)

71- “Eu preciso acreditar (...)” (E4, Q18)

71- “Eu gosto de me sentir útil (...)” (E4, Q18)

71- “É assim que me movo. (...)” (E4, Q18)

No próximo capítulo, abordar-se-á como se constituiu historicamente os espaços onde se articulam os discursos dos professores e como estes “espaços” podem funcionar “ideologicamente” (ALTHUSSER, 1970) nos discursos do professor. Além de tratar da constituição identitária do professor ao longo do tempo para, posteriormente, identificar através desta pesquisa os discursos identitários que o constituem como “sujeito”.

II – ESCOLA: UM PERCURSO HISTÓRICO

Em determinados momentos históricos, a educação sofreu algumas transformações e a figura do professor passou a ser o sujeito que desempenha o papel pedagógico ideal na sociedade. Provavelmente, este papel pedagógico ideal poderia ser para dissimular os ideais existentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, Aníbal Ponce esclarece que a educação, quando imposta, possui algumas finalidades: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga; 2º consolidar e ampliar sua própria situação de classe dominante; e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. (PONCE, 2003, p. 36).

De acordo com Manacorda, observa-se no berço da civilização no antigo Império do Egito exatamente no reino de Mênfis, uma constante regulação através conceitos morais e de convivências morais através de “castas dominantes” (MANACORDA, 2000, p. 11). De certa forma, os ensinamentos durante aquele período eram “de conselhos dirigidos de pai para filho e do mestre para os discípulos” (MANACORDA, 2000, p. 11).

Durante o período de 2190 a 2040 a.C., ocorrem inovações consideráveis na educação, segundo Manacorda, “fundamental para formação da classe dominante”. Não poderia ser diferente:

Ainda uma vez, junto com os filhos do rei são educados outros jovens, escolhidos pelo rei, os quais acabam sendo considerados e efetivamente chamados “filhos do rei”. Temos, portanto, uma forma institucionalizada da educação (...) sede na corte ou palácio e é reservada aos príncipes régios e a outros jovens nobres ou elevados entre os nobres (MANACORDA, 2000, p. 17).

Já na Grécia antiga, a escola era destinada primeiramente as habilidades de fazer e falar bem. O que se verifica nesse período é que não existia nenhuma escola para a sociedade governada além de “um treinamento do trabalho, cujas modalidades foram mostradas por Platão, (...): observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho” (MANACORDA, 2000, p. 41). Ao passo que no período clássico da educação grega, observa-se a existência de centros privados de iniciação (*thíasoi*), inclusive para as mulheres, fato interessante notado por Manacorda. Além disso, surgem as escolas filosóficas situadas nas periferias da Grécia e, com estas, “surge à escola de Pitágoras” (MANACORDA, 2000, p. 47). Convém ressaltar que as escolas ainda não eram públicas. No século VI, em Atenas é atribuída uma legislação escolar que estabelecia os deveres dos pais:

(...) além de fazer aprender ler e a nadar, promover a aprendizagem de um ofício para os pobres, e, para os ricos a aprendizagem da música e de equitação, além de “praticar ginásio, a caça e a filosofia”. Além disso, davam-se disposições referentes mais de perto à escola, determinando o início e o término das aulas, o número de alunos por classe, a idade dos alunos, como também as características dos magistrados prepostos para instrução (...). (MANACORDA, 2000, p. 48).

A intitulada escola do alfabeto surge na Grécia de forma democrática, “a escola de escrita se abre” (MANACORDA, 2000, p. 48) na sociedade. Nesse contexto, possuía um papel de relevo para a difusão da escrita não só para as classes mais favorecidas, como também para “os cidadãos livres” (MANACORDA, 2000, p. 49). À medida que a escola começa a ganhar novos simpatizantes, pela forma como se caracterizou pela classe dominante na época, a sociedade menos privilegiada se movimenta em busca de melhores condições sociais tornando a escola um “interesse público” (MANACORDA, 2000, p. 97). Desta forma, as escolas conseguiram apoio do poder político para a sua estruturação.

Durante a Idade Média, conhecido como bizantino, quando a sociedade iniciava um processo de divisão de classes e trabalho devido à separação do Estado e da Igreja, surge uma sociedade desoladora a sociedade civil e a escola que invadida pelos bárbaros. Observa-se uma enorme turbulência social que se estabeleceu em diferentes regiões:

Há uma Gália bárbara e uma Gália romana; na África os vândalos logo se aculturaram à cultura romana e, em grau muito menor, os ostrogodos na Itália pelo menos até Teodoro, e mais tarde, os visigodos na Espanha. Britânia foi logo abandonada pelos romanos e bárbaros anglos e saxões que a invadiram, ignoravam qualquer cultura latina; esta encontrou abrigo na Irlanda, que os romanos não tinham conquistado. Às invasões violentas do século V sucedem-se períodos de acomodação que permitem renascimentos culturais, como na Itália sob os ostrogodos, até que a tentativa de reconquistar o Ocidente por parte do Império do Oriente trouxe mais uma desolação de morte (MANACORDA, 2000, p. 107).

Após a destruição e as adaptações que sociedade sofre durante o século, os romanos conseguiram conservar sua cultura. No entanto, a maioria da sociedade romana já estava convertida ao cristianismo e a educação ainda continuava a ser regida a tradição clássica. Surge a escola cristã organizada pela Igreja, que reorganizou tanto a cultura como a escola durante a Idade Média.

Como sabido, no período feudal aconteceram diversas transformações na sociedade, marcadamente do domínio religioso moldando o regime político enquanto havia a divisão de classes sociais entre os senhores feudais e os camponeses. Segundo Ponce, os mosteiros se tornaram as primeiras escolas, as quais desempenhavam duas funções: a primeira, a instrução de monges; e a segunda a instrução da plebe. Essa última tinha por objetivo: “Familiarizar as

massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 2003, p. 89). Portanto, não se ensinava os camponeses a lerem nem a escreverem.

No entanto, o ensino das escolas (monastérios) despertou o interesse dos nobres pela educação que passou também a ser destinada à instrução dessa classe social, em que os monastérios se tornaram internatos. Com as transformações econômicas do século XI, a Igreja começou a deslocar as escolas monásticas para as escolas catedrais. Passando, assim, o ensino a ser de responsabilidade do clero secular. Ainda naquele século, com o triunfo dos burgueses mais ricos na educação, uma pequena porcentagem de burgueses em ascensão começa a invadir as escolas à procura de instrução e, a partir deste momento, “os magistrados das cidades começam a exigir escolas primárias que as cidades custeavam e administravam” (PONCE, 2003, p. 103).

Pode-se perceber que, durante muitos séculos, a escola recebeu grande influência da cultura e da forma de ensinar pela Igreja Católica. Contudo, em 1501, em virtude da reforma Luterana, surge a figura de Jacob Wemplefling que propunha aos governantes da Alemanha “um projeto de ginásio para cidade” (MANACORDA, 2000, p. 196). Portanto, a reforma atua decisivamente para a constituição desse espaço discursivo, o “escolar”. Para Lutero, a escola deveria ser “voltada também a instrução de meninos destinados não a continuação dos estudos, mas ao trabalho” (MANACORDA, 2000, p. 196). Com as transformações políticas e sociais ao longo do tempo as instruções começaram a atingir diversos níveis: infantil, elementares e escolas técnicas e universitárias. Além destes pensadores podemos citar outros que também contribuíram para reflexão sobre a educação durante a Reforma:

Melanchton, os filósofos Kant, Ficht e Hengel assim como poeta Goenth. A Reforma produziu também um conjunto muito expressivo de pedagogos, cujos empreendimentos vêm sendo celebrados como referências fundamentais no âmbito da história da educação. Comenius foi o maior de todos, sem dúvida, mas não pode ser desconsiderado, pelo menos, o nome de Ratke. (ALVES, 2001, p.81)

Com o surgimento da revolução burguesa, surge a escola nova, se organizando em um sistema de ensino direcionado ao trabalho e aos elementos educacionais. Depois de algum tempo, esta escola passou a chamar-se escola ativa, segundo Manacorda. A escola norte-americana surge com grandes avanços, porém se assemelha à escola ativa europeia, pois direcionada ao trabalho.

No século XX, com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o mundo começa a se transformar e alguns países iniciam projetos para reforma escolar. Desta forma, aparecem

novas tendências pedagógicas, divergindo com diversos ideais ensinados ainda pelas escolas católicas.

Segundo Manacorda a igreja católica, ou seja, a educação instruída pela igreja católica e os marxistas começam a discutir as teses a instrução e o trabalho e a forma como é praticada os ensinamentos nas escolas ativas. Nesta perspectiva é observada a perpetuação de uma forma que opera dentro de uma rotina cansativa nas escolas. O amadurecimento destas novas tendências será visível somente no final dos anos 60 quando, finalmente, a escola se torna essencial para o desenvolvimento da sociedade sem abrir mão da prática de produção e reprodução.

No Brasil, a escola aparece com a chegada dos jesuítas durante o século XV e por um longo período não se diferencia com a escola europeia. Alguns anos após a *Revolução Burguesa*⁴ na França surge a Escola Normal deixando de certa forma um legado para os futuros profissionais na educação que provavelmente pode ter influenciado alguns segmentos na educação na atual conjuntura que dentre eles podemos citar concepções que veriam para formação de futuros professores. Podemos observar, durante este mesmo período no Brasil, o surgimento da Escola Normal com aspectos de improvisos, professores leigos e até mesmo com mal formação.

Durante o período de 1759 a 1808, foi conhecido como período em que a educação pode ter ficado à deriva, devido às reformas de Marquês de Pombal⁵, que tinha como objetivo de modernizar o Brasil. Como primeiro ato, Marquês de Pombal expulsou os Padres Jesuítas do império brasileiro. Como consequência da expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil demonstra certa fragilidade com aumento de analfabetos não contribuindo para melhora das condições sociais durante este período. Este período foi conhecido pelas reformas econômicas, educacionais e administrativas que também mais tarde ficou renomado como período Pombalino.

Segundo Alves, a Reforma Pombalina no âmbito educacional desenvolveu a partir de estudos de clássicos no Brasil, transitando obras completas, de autores como Aristóteles, Cícero, Quintiliano entre outros. Ainda segundo o mesmo autor o período Pombalino foi fortemente influenciado pelos ensinamentos do Seminário de Olinda que de certa forma operava em sustentar uma ferramenta que já venham em mãos da burguesia:

Deve-se acrescentar-se, ainda, que a esses estudos somam-se conteúdos de ciências modernas em especial de física de química e história natural. Logo, a reapropriação

⁴ Intende-se aqui como o processo que consolidaram o poder político e econômico da burguesia.

⁵ Primeiro Ministro de ensinamentos do reino português no Brasil durante este período.

dos clássicos antigos no Seminário de Olinda não representava pela tolerância que revelava, uma volta pura e simples ao Humanismo. (ALVES, 2001, p.171)

Com a outorga da primeira constituição brasileira em 1824, a educação primária torna gratuita a todos os cidadãos, é o que observamos no Art.179 “XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.”. No que se refere às práticas pedagógicas, podemos observar que durante este período, que o método utilizado para o ensino era a utilização de um aluno treinado deixando-o responsável pelo ensinamento de outro grupo sobre a supervisão de um professor, este método foi conhecido como Método Lancaster⁶. Desta forma segundo Alves este método de ensino consistia em duas funções pelos alunos mais adiantados:

A primeira era a de monitor, que dirigia e supervisionava as atividades de uma classe. Exercia essa função o aluno de estágio mais avançado do processo de escolarização, que tinha o domínio pleno da matéria desenvolvida. Logo, submetia-se a duas jornadas escolares diárias: na primeira aprendia, em contato direto com os professores, e, na segunda, ensinava. Mas, na jornada de ensino, seu contato se fazia, sobre tudo, com os estudantes que exerciam a função de *decurião*⁷ (...). (ALVES, 2001, p.112)

Sabemos que durante este período, existiam fortes conflitos políticos e sociais devido à abdicação ao trono de D Pedro I, devido este fato, a ideia de independência no Brasil surgia como fonte para consolidar a economia e autonomia política em todo território brasileiro. Neste contexto, podemos perceber o aparecimento da escola no Brasil, sendo de responsabilidade das províncias a organização das mesmas.

Em outro período, durante o século XVI, surgem algumas propostas no contexto legislativo que foram promulgados através da Lei Couto Ferraz (Decreto nº 133, de 17/02/1854, art. 16º), esta lei pressupõe possuir um determinado caráter de moralizar a profissão de educador, é o que observamos na referida lei: a) as mulheres casadas deveriam exibir suas certidões de casamento; b) se ela fosse viúvas deverias apresentar certidão de óbito de seus maridos; c) se fosse separada apresentar a sentença julgada pela separação para avaliação da causa da separação; d) mulheres solteiras, só podiam exercer a atividade de educadora após os 25 anos de idade.

Podemos observar no final do período supracitado, a transição dos sistemas educacionais com forte influência da busca da modernização do Brasil em relação às

⁶ Criado pelo inglês Joseph Lancaster no final do século XVIII.

⁷ “O emprego do termo *decurião*, para designar o jovem estudante mais adiantado que ensinava aos seus pares, derivou-se de uma prática que foi convergindo para fixação do número de dez alunos sob a sua responsabilidade direta.” (ALVES, 2001, p.113)

transformações e com o advento das reformas políticas durante este período. Deste modo, parece que as reflexões em relação educação pública durante este período, fazem parte de uma perspectiva que tangenciam toda esta concepção da organização política e econômica e da modernização do Brasil, com a implementação de novas teorias educacionais nas redes de ensino.

Com a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, durante o governo de Marechal Deodoro da Fonseca, em 1890, a educação primária e secundária, ginásio e o ensino superior além da criação do centro de aperfeiçoamento o magistério o Pedagogium são regulamentadas pelo Art. 1º do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, segundo este decreto

O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de Pedagogium, destinado a offerecer ao público e aos professores em particular os meios de instrucção profissional de que possam carecer a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado... (DECRETO N. 981 - DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890, Art. 24)

Já, em 1901 através do Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901 da Reforma Epiácio Pessoa, é regulamentado, o “Código dos Institutos Officiais de Ensino Superior e Secundário”, o que é interessante nesta reforma foi à retirada da disciplina de Biologia e a inclusão da Lógica no currículo das escolas.

A partir de 1920, surge no Brasil, à escola novista, seguindo o pensamento idealizado por franceses e ingleses que possuíam em sua concepção: “lutas de classes da burguesia contra a aristocracia, e fundamentada num corpo de doutrinas que tem como valores máximos o individualismo, a liberdade a propriedade e a democracia” (FILHO 2012, p. 21). Junto à mencionada revolução, um grupo de educadores comprometidos com a renovação da educação no país reuniram suas ideias de ensino público totalmente laico e com formação superior: “todos os professores, mesmo do ensino primário devem ter formação universitária” (PELLET, 2006, p. 77). Tais ideias ficaram conhecidas através do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*,⁸ redigido por Fernando de Azevedo.

Com a modernização do Brasil, nota-se que a escola se reorganizou de diversas formas em um sistema educacional. Após a Revolução de 1930, um dos grandes avanços do setor da educação que podemos citar, foi à criação do Ministério da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas, promovendo saúde, educação e atividades relacionadas ao meio ambiente.

⁸ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* expressou a vontade de um grupo de educadores, além de Fernando Azevedo, podemos citar outros representantes deste manifesto: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles.

Com a promulgação da Constituição de 16 de julho 1934 pelo então presidente Getúlio Vargas, incluíram-se alguns pontos importantes em relação à educação: “A educação como direito de todos; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados etc.” (PELLET, 2006, p. 76). Entre os anos de 1937 a 1945 foram realizadas mudanças significativas como, por exemplo, a lei orgânica do ensino normal por meio do Decreto-Lei n. 8.530 que possuía como uma de suas finalidades “formar professores para as escolas primárias”, sendo que o ensino do normal se organizava em dois ciclos: “O primeiro com a duração de quatro anos, formava regentes de ensino primário; e o segundo, de três anos, destinava-se à formação de professores primários” (PELLET, 2006, p. 76).

Até 1961, a Lei n. 4.024 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que viria regulamentar e organizar a educação brasileira empolgou o Congresso agitando as opiniões de duas correntes educacionais: os defensores das escolas públicas que estavam ligados aos movimentos da escola nova em oposição aos defensores da escola privada vinculados, por sua vez, aos meios católicos (PELLET, 2006, p. 101).

Com o advento do Golpe Militar no ano de 1964 no Brasil, a educação passa novamente por diversas transformações, a princípio parece que o intuito dos militares era o de erradicar o analfabetismo em todo território brasileiro, fato este não ter cristalizado já que até nos dias atuais observamos a existência de um grande número de analfabetos, por outro lado, o governante militar extinguiu ou repreendeu alguns órgãos que atuavam a favor da educação, podemos citar entre eles, União Nacional dos Estudantes⁹ (UNE), Movimento de Educação de Base¹⁰ (MEB).

Durante este mesmo período, a reforma universitária através da lei Nº 5.540 de 1968, aprovada em regime de urgência, que de certa parece estar ligada a um processo de repressão do bloco defensor da expansão universitária no Brasil. Esta lei referida estrutura os sistemas de créditos, ciclos escolares, vestibulares, podemos observar que alguns princípios citados até hoje fazem parte das estruturas universitária no Brasil.

Certamente durante o período militar no Brasil, fica marcado pelo tecnicismo, que provavelmente sustentou as práticas pedagógicas no país. Bom lembrar que o papel de toda atividade pedagógica neste caso venha ser da técnica, assim o papel do professor passa ser secundário descentralizando a autonomia do professor. Desta forma, procurou uma inovação na educação, com formação do quadro técnico no ensino médio. Neste contexto, a educação possuía o objetivo de sondar as aptidões dos sujeitos para trabalho durante o 1º grau e habilitar

⁹ Órgão reconhecido com um dos principais representantes dos estudantes de nível superior no Brasil.

¹⁰ Movimento que possuía o intuito de promover a educação.

os educandos no 2º grau, fixando o início da habilitação deste educando com as necessidades existentes no mercado de trabalho. Esta forma de educação, que obrigava a oferta da habilitação profissional veio ser revogada dez anos depois através da lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.

No final dos anos 80, exatamente no ano de 1988, foi elaborada uma nova constituição, que mais tarde veio inspirar a criação outras leis entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto a LDB veio ser aprovada no ano de 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), através da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Logo após o governo de Fernando Henrique Cardoso, assume a presidência Luiz Inácio da Silva, seu governo fica marcado pela expansão das universidades públicas no Brasil, criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criando o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e entre outras ações. Após mais de um centenário de República no Brasil uma mulher ocupa o cargo de presidente do Brasil a Ex-Presidenta Dilma Vana Rousseff, dando continuidade aos programas desenvolvidos pelo então Ex-Presidente Luiz Inácio da Silva (Lula).

Refletindo sobre alguns aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da educação no Brasil, é interessante pensar sobre gratuidade da educação e direito a todos. Neste sentido à procura por instrução ficou maior com o passar das décadas. Com o aumento de alunos, surge a necessidade de elevar o número de professores que, segundo Geraldi (1997), viu-se uma “formação de professores em cursos rápidos “onde a formação destes professores ficaria marcada pelo despreparo dos profissionais da educação desta época (GERALDI, 1997, p. 124).

A fim de melhorar o desempenho dos professores, o governo ofereceu como suporte o livro didático, que seria de dois gêneros: “verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores”. (GERALDI, 1997, p. 125). Com acesso ao livro didático, o professor entra em um processo de mecanização de ensino, seguindo os roteiros apresentados neste. No entanto, em face de tantos conflitos de ideias, observa-se que durante a transição de 1985 foi marcada pela valorização dos profissionais que veio a ser contemplada no artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Enfim, desde a colonização do Brasil a educação foi processo de alguns pequenos grupos sem ter merecido ações de grande interesse daqueles que aqui se denominaram donos do país, até, possivelmente, o advento do movimento da Escola Nova. Entretanto, devido à crescente densidade demográfica ao longo do tempo acrescida de reivindicações da sociedade com melhores condições de vida, saúde, educação, segurança, emprego etc. os governos tanto

da velha quanto nova República modificaram as estruturas dessas instituições para atender minimamente as reivindicações relacionadas à educação.

No entanto, dentro deste processo de mudança de estrutura da escola, a identidade do professor ficou refém das normas estabelecidas pelos governos de cada época. Aquele professor (padre jesuíta, mulher pobre, professor mal preparado), sempre esteve marcado pela desvalorização aos olhos da sociedade, provavelmente a era de ouro do profissional da educação ainda esteja por vir após mais uma grande virada sociopolítica e cultural no Brasil.

Neste sentido, parece ser difícil, caracterizarmos e fundamentarmos, as transformações existentes no percurso constitutivo da educação não só no Brasil mais no mundo, talvez essas dificuldades devem estar atreladas a algumas considerações, segundo Santos:

Tais considerações reforçam o nosso entendimento de totalidade, ou seja, de sociedade capitalista que vivemos hoje, marcada pela desigualdade, fundamentada no individualismo, na competição e no consumo desenfreado, marcas de um ideário, onde tudo é possível com o trabalho, é fundamental para o entendimento, que o modo de produção plasmou as relações sociais, a imagem e semelhança do capital. (SANTOS, 2016, p.117)

Diante essas considerações, podemos observar que em detrimento do capitalismo na sociedade, algumas questões são marcadas: consumismo; idealismo; individualismo. Deste modo estas questões podem sucumbir o trabalho quanto sua produção e reprodução, refletindo nesta perspectiva, a educação passa ser mediada em caráter mercadológico e sem representatividade técnica.

2.1 A Escola como Aparelho Ideológico

Como sabido, uma das intuições que pode ser considerada entre uma das mais importantes para a sociedade é a escola. Para se entender como esta instituição funciona, deve-se observar alguns fatores importantes que levará a algumas reflexões futuras sobre a constituição deste espaço nos discursos dos professores na escola. Althusser aborda que: “Como Marx dizia, até uma criança sabe que se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo em que produz não conseguirá sobreviver um ano que seja” (ALTHUSSER, 1970, p. 9).

Desta forma, podemos considerar, a partir dessa citação, que a formação social de uma criança, inicia-se ao mesmo tempo do seu despertar escolar ou das coisas do mundo através da reprodução do que pode ser aprendida na escola ou no espaço social que vive. Com efeito, a

escola se torna um espaço por excelência de reprodução do sistema capitalista. Marx concebe a estrutura da sociedade em dois níveis: infraestrutura e a superestrutura. No entanto, ao que se refere esta dissertação o que nos interessa discutir é o fato da escola estar inserida na “superestrutura” garantindo a relação de produção e reprodução na sociedade. A partir deste contexto “é possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura” (ALTHUSSER, 1970, p. 29).

Portanto, aparelhos ideológicos do Estado “compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.” (ALTHUSSER, 1970, p. 43). Neste sentido, os aparelhos ideológicos do Estado funcionam de forma que prevalece a ideologia, pois “os Aparelhos Ideológicos do Estado *funcionam* pela ideologia” (ALTHUSSER, 1970, p.46) afetando os sujeitos até certo ponto. Ao se observar, conforme explicitado por Althusser, de um ponto de vista sobre a “classe dominante” (ALTHUSSER, 1970, p. 48) pode-se concluir que os Aparelhos Ideológicos do Estado podem funcionar como um aparelho repressivo de Estado através de “leis e decretos” (ALTHUSSER, 1970, p. 48).

Observa-se, contudo, no contexto histórico, que nenhuma nação consegue manter-se soberana no poder por muito tempo, sem que atinja repressivamente a classe dominada. E é assim que Althusser considera que: “nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de estados sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1970, p.48). Se se pensar que todo aparelho ideológico do Estado pode ter sido colocado na posição do dominante pode-se considerar que, aparelhada a escola, durante a lutas de classes, esta sofre grande repressão por parte do Estado. Como é defendido na próxima citação de Althusser:

Esta tese pode parecer paradoxal, se é verdade que para toda a gente, isto é, na representação ideológica que a burguesia pretende dar a si própria e às classes que ela explora, parece evidente que o Aparelho Ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas não é a escola, mas o Aparelho Ideológico de Estado político, isto é, o regime de democracia parlamentar nascido do sufrágio universal e das lutas dos partidos (ALTHUSSER, 1970, p. 61).

Assim, pode-se considerar que a escola, de certa forma, pode ser uma instituição criada pela “classe dominante” (ALTHUSSER, 1970, p. 48) para dissimular ou garantir a reprodução dos meios de produção da classe dominante através da educação da classe dominada.

2.2 Professor: Memórias e constituição identitária

Ao longo da história, o homem sempre procurou conhecimento (fogo, de ciências sociais e naturais, de matemática...) fosse na era primitiva fosse no mundo contemporâneo em que vivemos. No entanto, tais conhecimentos eram de certa forma, ensinados por membros da sociedade que, com ao longo do tempo, constituíram como os professores. Percebe-se que durante os séculos passados quando a educação era direito de poucos, a classe dominada era mão-de-obra escrava, pois não precisava adquirir conhecimento para desempenhar as funções exaustivas em seu dia-a-dia.

Neste percurso a identidade do professor ficou marcada durante os séculos, como se observa no período do Antigo Império Egípcio, em primeiro lugar os ensinamentos eram passados para os príncipes ou escribas, funcionários. A “literatura egípcia” uma das fundamentais obras que atravessou o tempo chegando até a escolástica (MANACORDA, p. 11, 2000). Estes ensinamentos normalmente escritos pelo pai¹¹ apresentava “uma relação mnemônica, repetitiva, baseada na escrita e transmitida da autoridade do ‘pai para os filhos e do mestre escriba para o discípulo’.” (MANACORDA, p.11, 2000).

Com o tempo, somente o parentesco com as classes sociais mais altas já não era o bastante para formar cidadãos instruídos e a identidade do professor começa a ser desenhada pelo “mestre sentado na esteira e os alunos ao redor dele” (MANACORDA, p. 11, 2000) durante a idade feudal egípcia. Já durante o Médio Império egípcio¹², a identidade do professor ou mestre, associada com a figura do escriba, tinha suas funções definidas, conforme inscrições que datam do referido período:

escriba é aquele que lê escrituras antigas, que escreve os rolos de papiro na casa do rei, seguindo os ensinamentos do rei, instrui seus colegas e guia seus superiores, ou é **mestre das crianças e mestre dos filhos do rei**, que conhece o cerimonial do palácio e é introduzido na doutrina da majestade do faraó (MANACORDA, p. 21, 2000, grifo nosso).

Infere-se, assim, que os escribas nesse período se destacavam pelo seu nível de superioridade profissional, cuja sabedoria, cultura e forma confirmavam a nomeação de mestre pelos reis¹³ do Médio Império do Egito, a identidade do escriba/mestre é relatada em diversos momentos:

¹¹ Pai: “vizir do rei, da 3ª dinastia, entre 2654 e 2600 a.C.” (MANACORDA, p. 11, 2000).

¹² Médio Império conhecido como período “Tebano (11.ª e 12.ª dinastias, cerca de 2130-1786 a. C.).” (MANACORDA, p. 11, 2000).

¹³ Reis: Quéops; Ptahhoptep (MANACORDA, p. 21, 2000).

“Mestres para as crianças, graças à sua paciência e à sua calma no falar”, de alguém que foi “sábio para os ignorantes”, de “um que instruiu um homem sobre aquilo que lhe era útil”, de um que “instruiu seus parentes”, de um que “instruiu o rei sobre seus passos”, de um que “chegou a ser guia também aqueles que estavam acima de dele, (...) (MANACORDA, p. 11, 2000).

Cronologicamente, ainda houve uma continuidade educativa por intermédio dos sacerdotes que era também ensinada de pai para filho durante a história egípcia. Estes ensinamentos consistiam em leituras sagradas e de conhecimento comuns. Por sua vez, na Grécia Antiga, ao vivenciar as tensões entre as classes sociais¹⁴, Platão, acreditava que “uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura a todos” (PONCE, 2003, p. 59). Não é de se admirar que o filósofo seja considerado por alguns estudiosos como a primeira figura pedagógica. Influenciados pela educação egípcia, Platão, Heródoto, Diodoro de Sicília interpretaram os ensinamentos do Antigo Egito sob aspectos diferentes, segundo Manacorda.

No Império Romano, contudo, observa-se genericamente a presença da cultura grega na educação dos romanos sendo o pai o educar da família. No entanto, esta educação refere-se apenas às classes dominantes. Ainda de acordo com Manacorda, a educação seguiu a tradição da “educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de instrução às tradições pátrias, tem história com características próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico especialmente das Letras. É quase totalmente grega” (MANACORDA, p. 73, 2000).

Convém ressaltar que, durante este período marcado pelo *pater familias*¹⁵, coube à mulher exercer também um papel importante na educação dos filhos, “Cornélia mãe de Graços, Aurélia, mãe de Cesar, e Áçia mãe de Augustos. Quintiliano (...) também atribui à mãe a tarefa de ensinar aos filhos os primeiros elementos do falar e escrever” (MANACORDA, p. 73, 2000).

Dando mais um salto temporal começa-se a notar a constituição identitária do professor a partir das escolas cristãs criadas no ano 418 no papado de Zózimo, que era a princípio destinado aos “sacerdotes apreendessem antes de ensinar” (MANACORDA, p. 114, 2000), é provável observar aqui a formação de “sacerdotes mestres” (MANACORDA, p. 114, 2000) aliada à mudança de conteúdo dos ensinamentos dos clássicos gregos para o da Bíblia. Já durante da metade do século XVII, as novas referências da docência começaram a se expandir sem o controle da Igreja e com recrutamento de professores realizado, então, pelos

¹⁴ Distinção de dominante e dominado entre as classes sociais na Grécia Antiga. ”Arquitas de Taranto escreve: ‘Toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei’. ” (MANACORDA, p. 11, 2000).

¹⁵*Pater familias*: pai em latim.

governos estatais. No entanto, o modelo de educação ainda se assimilava ao modelo de ensino dos padres.

Embora a profissão de educador tenha evoluído nessa época, não era necessário possuir nenhum tipo de especialização para lecionar e era considerada “uma ocupação secundária de religiosos e leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1999, p. 15). Cabe lembrar que já existiam profissionais que se ocupavam do ensino o dia inteiro. Com o tempo, a presença do professor tornou-se cada vez mais necessária, fazendo com que os profissionais passassem por um “aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Durante o século XVIII, uma das grandes preocupações da intervenção dos Estados na educação foi a de como seria feita a nomeação dos futuros professores. A partir de, então, os professores aderiram um sistema onde possuíam “autonomia e de independência em relação aos párocos (...) meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal” (NÓVOA, 1999, p. 17) situado como modelo ideal para os professores. Isto fez com que fosse proibido exercer a profissão de professor sem a autorização do Estado e por intermédio desse processo os Estados conseguiram traçar um perfil para o professor durante o século XVII.

Já no século XIX a procura de instrução nas escolas fez com que as escolas se expandissem e com esta expansão os professores começaram a defender a ideia de que para assegurar o exercício da profissão de docente era necessária uma “formação específica, especializada e longa” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Desse modo, pode-se observar que, apesar do projeto de profissionalização da profissão de docente ser antigo este só veio a ser concretizado no século XIX. Durante o processo de consolidação da profissão a identidade o “velho” mestre da escola veio ser substituído pelo “novo” professor da escola primária (NÓVOA, 1999, p. 18). No referido século, dentre várias reivindicações dos professores, tais como: melhoria do nível acadêmico, exigências para entrada no corpo docente, manteve-se a imagem do professor atrelada a um indivíduo que:

Não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a *feminização do professorado*, fenômeno que se toma bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão (NÓVOA, 1999, p. 18).

Em virtude da crise na docência que se arrasta ao longo dos séculos, os professores começaram a se associar a “filiações políticas e ideológicas” da época com o intuito de melhoria “do estatuto, controle da profissão e definição da carreira” (NÓVOA, 1999, p. 19). Já no início do século XX, os professores tornaram-se os protagonistas do destino escolar, constituindo-se como um dos mais importantes símbolos da época tendo sido até agora o “período de ouro da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 19). Convém ressaltar que, ao longo dos séculos, a profissão de professor ocupou-se de vários conflitos da luta da classe enquanto a própria identidade do professor foi representada por diversos membros da sociedade: padres e leigos...

No entanto, após o século XIX, os professores começaram a lutar pelos seus direitos através de movimentos de associações, grupos intelectuais, entre outros, que, de certa forma, apesar do processo de definição da identidade do professor, regulamentação da profissão, melhores condições de trabalho e remuneração compatível ter sido iniciado há muitos anos, ainda está presente na sociedade.

III A ANÁLISE DE DISCURSO COMO BASE TEÓRICA

3.1 Um Momento Histórico

Sabe-se que, desde a Grécia Antiga, que o homem se preocupa com o estudo da linguagem. Um dos exemplos clássicos é o de Platão que, em sua obra, *Crátilo*, observa a problemática do convencionalismo e do naturalismo. Além do problema levantado, outra questão é trazida por Aristóteles, no *Tratado de Interpretação*, ao abordar que os signos podem variar conforme a sociedade.

No entanto, no que se refere à história da linguística é necessário fazer um recorte a partir da publicação do *Curso de Linguística Geral*, publicado pelos “dois discípulos Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye, das notas de três cursos que Saussure deu na Universidade de Genebra entre 1906 e 1911” (MARCONDES, 2010, p. 89) que, segundo Pêcheux “pode ser considerado (...) como uma tentativa antipositivista (...) sobre qual o pensamento entrecruza toda a linguagem e a história” (PÊCHEUX, 2015, p. 44). Após a publicação desta obra de Ferdinand Saussure, o estudo sobre a linguagem começou a ganhar novas referências sobre língua, e foi desse modo, “que os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular que é a que deu origem à Análise de Discurso” (ORLANDI, 2013, p. 15).

Na maioria das vezes, a linguística é apresentada como a ciência que estuda a linguagem. No entanto, existem diversas áreas que se interessam pela linguagem. Entretanto o fato de interessar sobre os estudos da linguagem e importante estabelecermos a diferença que há entre a linguística e outras ciências. É comum se empregar o termo linguagem a qualquer forma de comunicação ou ainda:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita, a cavaleiros de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

No processo de comunicação, por exemplo, pode-se dizer que as línguas naturais, português, inglês etc., constituem-se como formas de linguagem. Ao passo que a linguística se interessa pelo estudo da linguagem verbal. Já o conceito de língua, segundo Alkmim, “o interessante para Saussure, é que a língua é um fato social, no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social” (ALKMIM, 2001, p. 23). E desta

forma, o referido linguista define a língua em oposição à fala, como objeto da linguística. Nessa ótica, Saussure define a língua: “Ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Já para Análise de Discurso, a compreensão da língua é trabalhada “enquanto simbólico” a constituição do “homem em sua história” (ORLANDI, 2013, p. 23). Por outro lado, a Análise de Discurso “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2013, p. 15). A linguagem segundo a mesma autora e pensada em aspectos discursivos que traça um percurso em níveis associados entre o que pode determinar a igualdade e o que pode ser variável discursivamente. Assim segundo a autora: Todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória (.) ao passo que na polissemia o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação.

Portanto, para esse autor, o homem sempre foi seduzido pela linguagem, como o exemplo clássico dos pensadores da Grécia Antiga que travaram grandes discussões “para saber se as palavras imitam as coisas ou os nomes são dados por sua convenção” (ORLANDI, 2013, p. 8).

Como mencionado anteriormente, a partir da criação da linguística por Fernand Saussure, começou-se a esclarecer para o homem os significados das manifestações da linguagem tendo em vista o desenvolvimento do “círculo linguístico” (ORLANDI, 2013, p. 34). Além disso, o desenvolvimento da teoria saussuriana possibilitou o surgimento da Análise de Discurso e de outras áreas de pensamento como ciências: a Fonética, Linguística Aplicada, a Sociolinguística, entre outras. Começou, nesse viés, a instaurar uma nova forma no que se refere este contexto sociocultural e da comunidade de fala, examinando as condições em que a fala era produzida, de acordo com Bortoni (2014).

A análise de discurso de linha francesa conhecida atualmente surgiu na década de 60, período marcado por diversas transformações políticas e crises econômicas. Época também da “Guerra Fria” (1945-1991), e do aparecimento de diversos movimentos sociais na França que defenderia as classes mais oprimidas da sociedade. Na década aludida, aparecem também os estudos da Análise do Discurso tendo como propulsores Voloshinov e Pêcheux”, (RODRIGUES; TAFARELLO, 2013, p. 60), cujas práticas consistiam, em princípio, colocar em suspenso a interpretação, “já que todo fato já é uma interpretação” (PÊCHEUX, 2015, p. 44).

Análise do Discurso sustenta-se ainda hoje sobre o tripé multidisciplinar marxismo, psicanálise e linguística. Desta forma, interroga a língua pela sua falta de transparência e “pressupõe o legado materialismo histórico” (ORLANDI, 2013, p. 19), devido à ausência de conhecimento histórico do próprio homem, a história também não é transparente ao homem e, assim, demarca o simbólico pela psicanálise. Esse é o modo da Análise de Discurso trabalhar, articula-se no entremeio dessas grandes áreas, quebrando paradigmas em sua constituição quanto ciência através de seu objeto que é o discurso.

3.2 Análise de discurso

Para efeito de estudo, é necessário distinguir a diferença que há entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, nas palavras textuais de Orlandi:

A análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado (ORLANDI, 2013, p. 17).

Portanto, a Análise de Discurso, procura compreender o texto em sua produção de sentidos. Como já vimos no tópico anterior a Análise de Discurso foi se constituindo em outros “espaços”(PÊCHEUX, 2009). Espaços estes que se dá sobre o domínio de três disciplinas “Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 2013, p. 19). Pensando dessa maneira, a Análise de Discurso preocupa-se com a língua materializada, e passa a entender como o discurso é constituído e distribuído na sociedade, além de se preocupar como os falantes falam, isto tudo sem intervir na sua condição de produção. Neste aspecto, a Análise de Discurso:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca a Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2013, p. 20).

A Análise de Discurso articula o conhecimento histórico, o materialismo, a psicanálise e a ideologia: “Constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu novo conjunto: este novo objeto é o discurso” (ORLANDI, 2013, p. 20).

3.3 O discurso

Utilizando as palavras de Orlandi: “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso de correr por, de movimento (...) é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa o homem falando” (ORLANDI, 2013, p. 15). Ainda usando mais uma definição dessa autora: “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito” (ORLANDI, 2008, p. 56).

Desta forma, a noção de discurso, diferentemente do esquema de comunicação formada por emissor, receptor e mensagem, que trata “apenas de transmissão de informação”, (ORLANDI, 2013, p. 21) ao passo que o discurso para a Análise de Discurso está “realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso” (ORLANDI, 2013, p. 21).

Portanto, para a Análise de Discurso, o discurso não é apenas um processo de comunicação, bem como é “no funcionamento da linguagem que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. ” (ORLANDI, 2013, p. 21).

A linguagem neste contexto está ligada à relação existente que há entre a linguagem na comunicação e na não comunicação; e, nesta relação entre sujeito-sentido-efeitos, é que irá definir o discurso que, segundo Pêcheux, é o efeito de sentidos entre interlocutores.

3.4 Sujeito-sentido-efeito

Orlandi afirma ser muito útil para os analistas os tipos de discurso, embora não seja o ponto central nos estudos discursivos. No entanto, de forma esclarecedora algumas formas comuns de discursos “reflete as distinções institucionais e suas normas” (ORLANDI, 2013, p. 85), assim, além da existência da tipologia dos discursos, o discurso possui suas variáveis e podem existir diferenças na sua tipologia entre as disciplinas entre outras diferenças que iram se ramificar em “tipos, subtipos e variedades” (ORLANDI, 2013, p. 85). Sob essa premissa, tem-se:

O discurso político, o jurídico, o religioso, o jornalístico, o pedagogo o médico, o científico. (...) variáveis: o terapêutico, o místico, a didática etc. (...) diferença entre

as disciplinas (...): o discurso histórico, sociológico, antropológico, o biológico o da física etc. Diferenças relativas de estilos (barroco, renascentista etc.), a gêneros (narrativa, descrição dissertação), (...) e assim por diante. (ORLANDI, 2013, p. 85)

De fato, o que interessa para o analista são as “propriedades internas ao processo discursivo: condições, remissão a formações discursivas, modo de funcionamento” (ORLANDI, 2013, p. 86). Não é tarefa fácil saber como um discurso funciona, para isto é necessário que tenha um ponto de vista de “um duplo jogo da memória” (ORLANDI, 2013, p. 10), que se divide em memória institucional e memória constituída pelo esquecimento. Esquecimento este que se divide em esquecimento número 2, conforme elucidado por Pêcheux.

Em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia formulá-lo na formação discursiva considerada. (PÊCHEUX, 2009, p. 161).

E, em seguida, corroborado por Orlandi:

O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não outra e, ao longo de nosso dizer, forma-se famílias parafrásticas, que indicam que o dizer sempre podia ser outro. (...) essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo (...) (ORLANDI, 2013, p. 235).

Desta forma, o esquecimento número 2, este, ligado ao aspecto parafrástico da linguagem, quando falamos, organizamos nosso dizeres de uma forma, porém, esquecemos que aquilo que falamos, pode ser dito de tantas outras formas, portanto, são as formas de dizer as mesmas coisas e nós esquecemos que existem essas formas. Neste sentido o esquecimento número 2, que é da ordem parafrástica, possui o aspecto de reorganizar nossos dizeres fazendo esquecer que antes já existiram coisa já ditas.

Prosseguindo com a definição dos esquecimentos há o esquecimento número 1 que para Pêcheux:

Que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que- como vimos esse exterior determina a formação discursiva em questão. (PÊCHEUX, 2009, p. 162).

Novamente ratificado por Orlandi:

(...) o esquecimento número um, também chamado de esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, na realidade, retomamos sentidos preexistentes (ORLANDI, 2013, p. 35).

Observamos que o esquecimento número 1, supracitado, representa a instância do inconsciente, ou seja, sendo resultando da forma como nós somos afetados pela ideologia. Desta forma, quando falamos é a ideologia que produz este esquecimento, neste contexto podemos dizer que os sentidos são sociais e são produzidos e compartilhados na sociedade, assim nós esquecemos que retomamos estes sentidos existentes quando falamos, tendo a ilusão de ser a origem desses dizeres.

Assim, as condições de produção funcionam de acordo com alguns fatores que são: a noção de sentido, “esta noção não há discurso que se relacione com outros” (ORLANDI, 2013, p. 39); e quando se fala sempre relacionando todos os dizeres “imaginados e possíveis” (ORLANDI, 2013, p. 39) isto porque o sentido, de certa forma, possui uma história e funciona “segundo as condições de produção da linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 56); outro fator é o mecanismo de antecipação, onde “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de se colocar no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ORLANDI, 2013, p. 39); enfim a relação de força, “essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2013, p. 39).

Desse modo, todos os mecanismos citados estão repousando, “no que chamamos de formações imaginárias” (ORLANDI, 2013, p. 40). Portanto, nos sujeitos físicos, os profissionais, inscritos na sociedade em que suas imagens “resultam de suas projeções” (ORLANDI, 2013, p. 40).

A imagem da posição do sujeito locutor (quem sou para que lhe fale assim?), mas também da posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?) (...). E se fazermos intervir a antecipação ente jogo fica ainda mais complexo, pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante (ORLANDI, 2013, p. 40).

Diante do que foi dito por Orlandi, pode-se notar que neste processo discursivo há segundo Pêcheux: “Uma série de formações imaginárias que designa o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do

outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Já a noção de “sujeito”(PÊCHEUX, 2009, p. 146) é complexa para a Análise de Discurso sendo que para compreendê-la se recai nos mesmos estudos filosóficos, sociais e ideológicos.

Desta forma, o indivíduo “é interpelado em sujeito pela ideologia para que ele produza seu dizer” (ORLANDI, 2012, p. 46). A “ideologia faz parte, ou melhor, é a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 46). A indivíduo como “sujeito”(idem, 2009, p. 146) tem a ilusão de ser realmente a origem daquilo que produz “sob a evidência de que ‘eu sou realmente eu’.” (PÊCHEUX, 2009, p. 146). Pode-se categorizar aquele sujeito físico concreto como sujeito jurídico.

Por este motivo que a ideologia neste contexto da concepção do “sujeito”(PÊCHEUX, 2009, p. 146) fornece evidências de que a pessoa não é este sujeito jurídico, pois através deste todo complexo ideológico faz retomar, em todo momento, aquela forma que identifica a pessoa na relação com o outro através do processo discursivo.

Por isso, é necessária uma teoria que seja “materialista do discurso- uma teoria não subjetivista da subjetividade- em que possa trabalhar esse efeito de evidências dos sujeitos e dos sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 46). Pensando que sempre se é sujeito e apagado como indivíduo pela interpelação da ideologia, pois é através desta interpelação que o sujeito fica submisso à língua. Pode-se perceber que são essas evidências que propiciarão “a realidade como sistema de significação percebidas, experimentadas” (ORLANDI, 2012, p. 47). Evidências essas que retoma os “esquecimentos”, mencionados anteriormente no presente estudo.

Portanto, concebendo a língua subjetivamente onde o sujeito não tem controle do que fala. Esta subjetividade é de significativa importância para a Análise de Discurso, já que é, por meio desta que, Pêcheux extraindo da tese de Althusser que “a ideologia interpela os indivíduos como sujeito” (ALTHUSSER, 1970, p. 93) e “Só existe ideologia para sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito: entenda-se, pela categoria de sujeito e pelo seu funcionamento. ” (ALTHUSSER, 1970, p. 93).

Desta forma, Althusser observa o sujeito concretamente, sendo que existe uma relação de assujeitamento¹⁶ entre a ideologia e o sujeito, sendo que este assujeitamento se dá por intermédio das instituições, as quais submetem às sociedades a divisão de classes.

¹⁶ “(...) o assujeitamento é a própria possibilidade de se ser sujeito. Essa é a contradição que o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz)” (ORLANDI, 2015, p.22).

3.4 Formações discursivas

É necessário, por mais que seja polêmico, definir a noção de formação discursiva para Análise de discurso, sendo que sua relação com a ideologia “dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2013, p. 43).

Portanto, a formação discursiva: “Se define como aquilo numa formação ideologia dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2013, p.43). E ainda é equivalente afirmar que de acordo com as palavras de Pêcheux:

As palavras, expressões proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas (...) e aplicando ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX 2009, p. 147)

Em face disso, afirma-se que não há formação discursiva sem ideologia, pois é nesta que se vai determinar o que o sujeito pode dizer, a depender da posição em que o sujeito esteja inserido em uma determinada sociedade. Para Pêcheux, as palavras irão adquirir sentidos diferentes de acordo sua formação discursiva. Assim quando os sujeitos são “interpelados” acreditam ser a origem do discurso (PÊCHEUX 2009, p. 147).

Contudo, “uma palavra ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio” (PÊCHEUX 2009, p. 147). Por isto se tem a ilusão de ser a origem do que foi dito, mais, no entanto, repete-se dizeres que já foram ditos muito antes da pessoa ser inserida em uma dada formação discursiva. Neste processo de construção de dizeres, as palavras podem mudar de sentido “no interior de uma formação discursiva” (PÊCHEUX 2009, p. 148). Este processo de construção de dizeres passa a “designar o sistema de relações de substituições, paráfrases e sinonímia etc. (...)” (PÊCHEUX 2009, p. 148).

Neste processo de construção de dizeres, as palavras podem mudar de sentido “no interior de uma formação discursiva” (PÊCHEUX 2009, p. 148). Meio a este processo de construção de dizeres assim passando “designar o sistema de relações de substituições, paráfrases e sinonímia etc. (...)” (PÊCHEUX 2009, p. 148).

3.5 Ideologia e formação ideológica

Outro conceito de suma importância para a Análise de Discurso refere-se à ideologia, e por ser tão complexa sua conceituação, faz-se necessário explicitar diretamente seu significado. Tafarello e Rodrigues afirmam que para Eagleton: “que ‘o termo ideologia’ é apenas uma maneira conveniente de classificar em uma única categoria uma porção de coisa que fazemos com os signos” (EAGLETON *apud* RODRIGUES; TAFARELLO, 2013, p. 160) ou ainda apenas estudar as ideias. Essas ideias e as práticas sociais, mais tarde, irão se materializar no discurso e serão reproduzidas através dos aparelhos ideológicos do Estado.

O sujeito e a sociedade neste caso (ideológico) não é leal, reto e obediente as ideias instituídas nos espaços sociais, no entanto, cabe enfatizar que nem toda prática social é contraditória, tendo em vista que o mundo também neste caso não é objetivo e claro, pois todo “espaço social” é, em certa medida, simbólico.

As categorias (ideias) que vêm determinar aquilo que um sujeito pensa sobre si mesmo, sobre as pessoas, e “sobre tudo aquilo a que é implícita ou explicitamente são atribuídos valores” (GUARESCHI, 1987, p. 17), que serão reproduzidos na forma de objeto. No entanto, as ideias não surgem de um dia para outro, por isso se diz que as ideologias surgem de grandes pensadores, mas determinada de acordo com o nível econômico. Eagleton conclui em suas primeiras reflexões que “o primeiro sentido de ideologia é pejorativo; o segundo já é neutro, ambos têm seus empregos. ” (EAGLETON *apud* RODRIGUES; TAFARELLO, 2013, p. 161) e também que a ideologia:

É um discurso primário, servindo ao vários sentidos e conteúdo, propósitos discursivos, por isso, as relações entre o discurso e ideologia são complexas porque estão imbuídas das relações dominado/dominador, oprimido/opressor, sendo uma disputa histórica socialmente situada. (RODRIGUES; TAFARELLO, 2013, p. 161).

Desta forma, pode-se dizer que a ideologia transmite significados e representações de determinados grupos: políticos, jurídicos, entre outros. Se pensar a história, levará a entender como os sujeitos se inserem em um plano psicológico na sociedade. Ao se expor a ideologia se vê que está se encontra vinculada à história com a língua, “na medida em que esta significa” (ORLANDI, 2013, p. 96). Pensando assim, a ideologia procura mascarar a materialidade da língua que, segundo Pêcheux, caberá à ideologia fornecer:

As evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascarem, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Por outro lado, se tudo é ideologia, pode-se considerar que essas ideologias são regionalizadas em uma determinada forma ou “formação ideológica” (PÊCHEUX, 2009, p.135). Ela determina o que se deve fazer, pensar em “relações de desigualdade-subordinações entre os diferentes aparelhos ideológico” (PÊCHEUX, 2009, p. 133).

Quando se fala em interpelação se quer dizer: a) O discurso não nasce no sujeito; b) O discurso atravessa e constitui o sujeito. Desta forma, a ideologia está entre as relações de produção e o homem. Isto quer dizer, se nada nasce na pessoa, possui-se a ilusão de que produz os próprios discursos. No entanto, o homem apenas se reproduz os discursos através do seu inconsciente.

Como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo tecidos de evidências “*subjetivas*”, devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais constitui o sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p. 139).

Neste contexto, o homem não toma conta da sua própria história sendo que ela faz parte da sua natureza que se dá através das lutas das classes e neste entremeio dos aparelhos ideológicos do estado, ideologia entre outros é que iremos identificar cada “formação ideológica” (PÊCHEUX, p.139, 2009).

3.6 Paráfrase e Polissemia

Nós sempre estamos reproduzindo e significando nossos dizeres, pelo fato, de que os sentidos existentes nas palavras derivarem das suas próprias condições de produção. Desta forma não existe sentido único, porque todo objeto do mundo é simbólico segundo Orlandi.

Neste sentido, qualquer palavra pode adquirir sentidos diferentes dentro de uma formação discursiva ou em uma determinada condição de produção, pois a língua está sempre em movimento e em um determinado momento esta falha leva o sujeito “ao equivoco e a ideologia” (Orlandi, 2013, p.37) significando e se significando nos discursos.

Enquanto na paráfrase os sujeitos produzem discursos que retomam outros dizeres significando-os de várias formas mais produzindo os mesmos sentidos. Na polissemia, o que observamos segundo Orlandi é um “deslocamento, ruptura de processos de significação (Orlandi, 2013, p. 36). É através desses dois conceitos a paráfrase e a polissemia que observamos uma tensão discursiva “entre o mesmo e o diferente” (Orlandi, 2013, p. 36) que

sempre faz com que os sujeitos retomem palavras remetendo à sentidos existentes e ressignificando-as.

Segundo Orlandi é pela distinção dá à produção e a criação que faz com que seja produzindo uma variação do mesmo através da produtividade, implicando ruptura na produção da linguagem intervindo e afetando os sentidos produzidos em relação à língua e a história.

IV – ANÁLISES

4.1 O Discurso sobre a Universidade como formador de cidadão

Não é de hoje que se ouve a afirmação dos jovens serem o futuro da nação e ser responsabilidade do professor prepará-los para alcançarem este objetivo. No entanto, observa-se um movimento constante dos sujeitos que circulam nestes espaços, ou seja, no meio social causando “efeitos de sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 39) que atravessam esses sujeitos professor/aluno/sociedade, há muitas décadas no que se refere à preparação para a formação dos jovens enquanto cidadãos e o professor enquanto formador destes.

O que acontece, no sentido discursivo da “formação do professor”, neste momento, ao se observar a constituição identitária deste sujeito no espaço formador de suas práticas no meio social (que neste caso seria a universidade), é o de compreender o motivo da busca incessante por parte destes sujeitos pela qualificação profissional que se configura como uma atualização curricular.

4.1.1 *Upgrade*- Discurso atualizador das formações ideológicas do professor

(...) não basta assegurar a força de trabalho as condições materiais de sua reprodução para que se reproduza como força de trabalho. Dissemos que a força de trabalho disponível deve ser “competente”, isto é, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção. (...) historicamente constitutivo das forças produtivas num dado momento determinam que a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e então reproduzida como tal (ALTHUSSER, 2003, p. 72).

O termo *upgrade* utilizado na área de informática sugere melhorias dos equipamentos como *software*, componentes de computadores para evitar problemas que impossibilitem o uso desta tecnologia. O termo foi importado para esta análise dos sujeitos como um termo definidor da atualização curricular do professor. Desta forma, como em uma máquina (CPU) o professor continua “atualizando” (46) através de mecanismos como “pós-graduação” (44) e “especialização” (64). Este processo de atualização em determinado momento na carreira destes sujeitos pode lhes parecer desgastante, pois o que parece ser um processo simples de ampliação de conhecimento transforma-se em um processo de atualização no qual o professor, em sua

constituição identitária, parece encontrar-se sempre **desatualizado**¹⁷. Nesse aspecto, para estes “sujeitos” podem ser necessários até mesmo dois ou mais processos de atualizações para a área em que atuam. Como ocorre em áreas com nível superior.

Neste sentido, observou-se nos enunciados (1, 2, 3) do discurso um constante movimento na busca por parte destes sujeitos por intermédio de “especializações” (1, 3) para que consiga chegar ao final do percurso temporal, que refletirá sobre o anseio que determinara sua posição de “sujeito de direito” no “espaço, onde estabiliza estes discursos que, talvez, seja o reconhecimento pelas suas práticas no meio social.

No entanto, o enunciado (4) estabelece um conflito entre os discursos (1, 3) gerando uma determinada instabilidade no que se refere à constituição identitária deste sujeito. Embora o professor se especialize, a especialização não reflete as práticas que o professor produz no espaço em que se inscreve como sujeito.

Assim, o professor se especializou em língua portuguesa, no entanto “dava aula de língua inglesa” (4), pressupõe-se que o professor desconhece a própria história de sua formação desconhecendo o verdadeiro “sentido” (4) da sua formação acadêmica. Se refletir a partir da “constituição do sujeito” quanto sua “formação ideológica” nota-se o quanto sua “forma-sujeito-história” (ORLANDI, 2013, p. 55) pode ser afetada pelas condições que os processos de “assujeitamento simbólico” (ORLANDI, 2015, p. 22) que estabilizam durante sua formação (professor de Língua Portuguesa) isto pode ser capaz de influenciar o processo de identificação deste “sujeito”.

Deste modo, deduz-se que a formação destes sujeitos, pode simbolizar aquela geração da “escola novista” (FILHO, 2012, p.21), quando estudar transformaria as condições históricas acerca da formação dos alunos. Assim, quanto à formação de cidadão, seria evidente que o caminho a ser seguido pelos alunos não poderia ser outro não menos “importante” (8) - possuir uma formação superior - abrindo caminho “para novos horizontes” (6) nem que esgote a última chance representada pela universidade à distância por meio de um “curso *online*” (8).

Neste contexto, o processo de atualização parece ser um constante mecanismo de manutenção curricular que, em determinado momento, gera conflitos de identidades do professor que derivam de sua formação acadêmica. É como se estes sujeitos estivessem sempre desatualizados precisando estando sempre “atualizando”, especializando-se e tendo de fazer “pós-graduação” para realmente estabilizarem suas identidades nos “espaços” onde se constituem como sujeitos.

¹⁷ Grifo nosso.

Recortes dos enunciados: 62, 46, 44,64

- 1- “(...) e daí fiz duas especializações (...)” (D62, E4, Q9)
- 2- “(...) eu não terminei (...) o trabalho de conclusão (...)” (D62, E4, Q9)
- 3- “(...) entrei em outra especialização (...) em língua portuguesa (...)” (D62, E4, Q9)
- 4- “(...) para mim não fazia muito sentido porque eu dava aula de inglês (...)” (D62, E4, Q9)
- 5- “(...) mas fiz especialização (...)” (D62, E4, Q9)
- 6- “(...) onde o aluno abre *para* novos horizontes (...)” (D62, E4, Q9)
- 7- “(...) fazer faculdade é muito importante (...)” (D62, E4, Q9)
- 8- “(...) e tem muitas faculdades *online* (...)” (D62, E4, Q9)
- 9- “(...) atualizando (...)” (D46, E3, Q11)
- 11- “(...) especialização (...)” (D64, E4, Q11)

4.2 O discurso do professor e o uso das novas tecnologias na Escola

O computador revolucionou a nossa forma de ver o mundo após os anos 50 do século passado. Depois de muitos esforços intelectuais por parte de grandes cientistas, a informática evoluiu e continua evoluindo até nos dias de hoje. Apesar de ainda estarmos situados no início dessa evolução muito ainda temos que explorar sobre o uso dessas novas tecnologias (computador) ainda mais no âmbito do ensino. Segundo Marques o computar vem sendo usado nas escolas dos Estados Unidos desde do “início da década de 60” (Marques,2001, pg.7). Sendo que no primeiro momento (idem), os computadores eram utilizados apenas na divisão administrativas das escolas americanas, segundo mesmo autor a “utilização didática” (idem,2001, pg.8) era mais restrita pois apresentava diversas dificuldades de aplicação na escola. No entanto, durante a década de 80 o ensino pautado no uso do computador no sistema educacional dos Estados Unidos aumentou consideravelmente. Porém observamos segundo Marques (2001) que o governo EUA, pouco interviu no método em que a escola utilizava para ensinar através do microcomputador, se limitando apenas no financiamento dos equipamentos.

Durante este período vários pesquisadores se destacaram no desenvolvimento da utilização dos computadores nas escolas dos Estados Unidos, um dos pesquisadores que possui maior significância durante o período de desenvolvimento pedagógico com a utilização do computador foi “Pappert” (Marques,2001, pg.8). Pappert, desenvolveu uma linguagem mais

fácil para os jovens programarem computadores e aprender com mais facilidade conceitos de matemática e geometria.

Outro país que se destacou também com a informatização das escolas foi a França. Durante a década de 70, diversos debates sobre o uso de computadores nas Universidades e escolas primárias, pode ter sido o que provavelmente o grande contribuidor para o avanço na educação utilizando esta nova ferramenta de trabalho (computador).

Já no Brasil, os computadores começaram a ser inseridos no espaço de ensino na década de 80 do século passado. Durante este período, poucas escolas possuíam acesso a esta ferramenta, cerca de quatro escolas segundo Margues. Poucas universidades possuíam acesso aos computadores, entre elas podemos citar: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que manteve uma equipe de estudos da Linguagem (MARQUES,2001).

Neste sentido, notamos, que assim, como qualquer outra profissão, o professor utiliza vários instrumentos para auxiliá-lo na sala de aula. A lousa para expor o conteúdo programado para o dia da aula. Livros, de onde são retirados alguns pressupostos para a apresentação do conteúdo programado para exposição na sala de aula. Vídeos, que irão auxiliar a exposição de um determinado conteúdo por meio de documentários ou até mesmo uma adaptação de uma obra literária no cinema, entre outros instrumentos. É neste sentido que a tecnologia está inserida neste espaço como instrumento de ensino, por meio de computadores.

Em relação ao ensino e ao aprendizado, através deste novo instrumento (computadores), faz-se necessário uma relação entre o aluno e o professor para os aprimoramentos do ensino para que este instrumento seja inserido em sala de aula sem que seja utilizado apenas para momentos de recreação. A escola como espaço compartilhador de conhecimento com computadores pode auxiliar o aprendizado do aluno, uma vez que na atual conjuntura os jovens estão mais ligados às tecnologias. Neste contexto, o professor se desprende de ferramentas utilizadas há décadas como instrumento de ensino possibilitando ao aluno certa autonomia em seu aprendizado.

Entretanto, o computador chega à escola com grandes problemas, que merecem ser debatidos, no que se refere a sua utilização. Provavelmente, devido à falta de interesse dos professores em utilizar esta ferramenta? A falta de habilidades para utilizar os computadores? O interesse dos alunos em utilizar este instrumento como recreação? Pressupõe-se que estes questionamentos circulem entre os sujeitos e, conseqüentemente, gerem certa instabilidade no processo de significação deste novo instrumento de ensino nas escolas.

4.2.1 O professor e a noção de trabalho através do computador

Em primeiro lugar, cabe compreender a noção de “trabalho” (1, 2), nos discursos do professor no espaço onde estes sujeitos de forma institucionalizada proferem seus discursos de forma ideológica, expondo aspectos que ampliaram a forma de “trabalho” (1, 2) através da tecnologia. Neste âmbito, o computador propicia ao professor algum conforto na sala de aula, visto que, além do “livro didático” (A), pode realizar pesquisas através deste instrumento de “trabalho” (1, 2) pela “internet” (5).

No entanto, para que este “trabalho” (1, 2) seja executado correto e satisfatoriamente seria necessário que o professor tivesse condições de trabalho, ou seja, no caso desta tecnologia uma “internet boa” (5), de qualidade, para que os sujeitos cumpram suas práticas em seu “espaço”. No entanto, o uso da internet proporciona comodidade também para os alunos, embora possa estar repleta de conteúdos “perigosos” (7), que prejudicariam o aprendizado.

Um dos exemplos clássicos mencionados nesta pesquisa reportou o “vício na escrita” (8). Contudo, o professor para controlar este problema, entre outros, no espaço escolar pode articular o ensino entre estes dois instrumentos de trabalho, o computador e o livro didático para proporcionar ao aluno uma aula mais atrativa em relação à exposição de conteúdo.

Porém, ao analisarmos o recorte (4) atentamente observaremos no enunciado que o sentido expresso neste discurso do Professor de Língua Portuguesa parece ser o de não concordar em utilizar das novas tecnologias, pois, o sentido neste enunciado dá o entendimento que estes sujeitos devem gostar, ou até mesmo precisam gostar, “tem que achar bom” (4), dito de outro modo, estes sujeitos não gostam de utilizar as tecnologias a seu favor.

Recortes dos enunciados: 14, 67,70, 15,16,31

- 1- “(...) eu trabalho a língua portuguesa *voltado* para [o] livro didático (...)” (D14, E1, Q14)
- 2- “(...) você pode trabalhar tanto a questão de didática (...)” (D14, E2, Q14)
- 3- “(...). Ajudou muito, *né?* Hoje, para a gente preparar a aula, é muito mais fácil (...)” (D67, E4, Q14)
- 4- “(...) tem que achar bom (...)” (D70, E4, Q17)
- 5- “(...) tem internet boa (...)” (D70, E4, Q17)
- 6- “(...) que a internet proporciona pesquisa, o estudante esta com o mundo em suas mãos, tem acesso a muita coisa boa (...)” (D15, E1, Q15)
- 7- “(...), porém, têm outras que são muito perigosas (...)” (D16, E1, Q16)
- 8- “(...) e o vício na escrita (...)” (D16, E1, Q16)

4.3 A Escola como espaço de socialização e conflitos entre os professores

A escola como sabido se constitui como um espaço onde circulam vários sujeitos, os quais se incluem: diretor, secretários, coordenadores, funcionários de serviços gerais professores efetivos e interinos, que, de certa forma, possuem determinada autonomia. No entanto, ao se acionar a memória¹⁸ discursiva do professor, observa-se, seguindo o pensamento de Pêcheux, “um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência a uma memória” (PÊCHEUX, 2015, p. 43).

Este processo constitutivo da memória do professor provavelmente tem relação com aquela que considera a escola apenas como espaço de produção através de seu trabalho. Como mencionado anteriormente, a identidade do professor foi constituída ao longo do tempo mediante conflitos ideológicos e sociais entre a Igreja/reis/Estado e sociedade. Entretanto, mesmo reconhecendo a importância do professor no meio social, o Estado cria órgãos reguladores e divide os espaços discursivos destes sujeitos atribuindo a estes sujeitos uma determinada função que provavelmente possibilitou que essas funções se dividissem em classes.

Como sabido, as palavras vão adquirindo sentidos de acordo com as “formações discursivas em suas relações” (ORLANDI, 2013, p. 30). Isto causa o interdiscurso, conforme denominação de Orlandi. Ao se pensar na questão identitária do professor, percebe-se que há um apagamento identitário por parte desse sujeito no que se refere a sua “formação imaginária” (ORLANDI, 2013, p. 39). Neste sentido, o “ambiente de trabalho” (1) do professor resulta de sua constituição histórico-social a partir do processo de substituição das escolas monásticas (que também se constituíam de privadas e públicas) para escolas públicas e privadas. Nesse processo, os governos começaram a regulamentar a profissão e, assim, surgem duas categorias de professores: o interino (contratado, 1) e o professor efetivo.

O cargo de professor interino tem por finalidade a substituição de um professor efetivo que, de certa forma, não se efetivará no cargo. Contudo, o professor interino deveria ter os mesmos direitos que o professor efetivo. No entanto quando o professor “contratado” (1), por algum motivo, entra em conflito discursivo com um sujeito “efetivo”, pressupõe-se que ele

¹⁸ “Memória deve ser entendida aqui, não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.” (PÊCHEUX, 2015, P.44)

pode ser advertido por um dos aparelhos ideológicos existentes na escola (direção, coordenação, 4) que funcionaria em seu interior de forma repressiva.

4.3.1 O aparato repressivo na escola

(...) é preciso distinguir o poder do Estado (sua detenção por...) por outro o Aparelho de Estado. (...) o Aparelho de Estado compreende dois corpos: o corpo das instituições que continuam o aparelho repressivo do Estado, e o corpo de instituições que representam o corpo dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 2003, p. 72).

A escola, por sua vez, representa a superestrutura e é responsável por meio do ensino de fazer a reprodução do aparato do Estado. Nesse prisma, a escola funciona como “Aparelho Ideológico do Estado”(ALTHUSSER, 2003), poder-se-ia dizer também que, em uma determinada conjuntura, possa vir funcionar como um Aparelho Repressivo do Estado. Como todo “Aparelho do Estado funciona através da repressão” (ALTHUSSER, 2003, p. 73), pode-se afirmar que a Escola, ao atuar como aparelho ideológico do Estado, pode possuir organizada em seu interior, uma divisão de classe que estabilizaria a “direção” (4) e a coordenação como um Aparelho Repressivo do Estado que o representa.

Neste sentido, o professor ao enunciar “que eu quero falar com vocês na frente dela” (4), diz deste modo, embora esqueça que o que diz remete a um sentido das “famílias parafrásticas” (ORLANDI, 2013, p. 30), poderia dizer, por exemplo, que queria uma acareação o que, provavelmente, seria interpretado no sentido jurídico. No entanto sem ter consciência do que diz, o professor ao mesmo tempo evoca para escola (direção, coordenação, 4) e para ele (eu, 4) uma responsabilidade jurídica de intermediar a tensão discursiva existente entre estes sujeitos. Desse modo, o professor utiliza a “direção e coordenação” (4) como um aparelho repressivo para controlar a tensão discursiva existente entre dois sujeitos: o professor efetivo e o professor interino (contratado ,3).

Por conseguinte, em detrimento do uso da preposição “contratado” (3), externada pelo (que de certa forma pressupõe ser a posição de sujeito/professor /interino) sujeito/professor /efetivo, este, consiste em discriminar a posição de sujeito do outro. Portanto, observamos que o ato de discriminar, segundo o dicionário Houaiss¹⁹, consiste em “tratar mal ou de modo injusto, desigual, um indivíduo ou grupo de indivíduos, em razão de alguma característica

¹⁹ Versão Eletrônica, 3.0, 2009.

peçoal, cor da pele, classe social, convicções etc.”, assim, o sujeito/professor /interino, fazendo parte de um grupo de indivíduos (professores contratados) ou ainda de uma classe social, parece ser tratado de maneira desigual dos outros sujeitos que determinam ser efetivo. Segundo o Decreto Legislativo nº 104, de 1964²⁰, a discriminação ainda se caracteriza pela “distinção ou exclusão fundada em (...) origem social, (...) e que tenha por fim anular ou alterar a igualdade de oportunidades ou mesmo de tratamento no emprego ou profissão”. Neste sentido a discriminação por parte do sujeito/professor /efetivo dá-se, através do assédio moral ²¹que é externada através do discurso do sujeito/professor efetivo.

Difícilmente estes sujeitos, conseguem diferenciar os espaços que eles ocupam na sociedade, os espaços ou “ambiente de trabalho” (1), “ambiente familiar” (1), carregam características que diferenciam as formas de enunciar desses sujeitos. Na escola este sujeito caracteriza seu discurso em uma posição de sujeito professor, no ambiente familiar pode caracterizar em diversas formas dependendo da posição que este sujeito ocupa no seio familiar.

Porém, parece ser difícil caracterizar a posição de sujeito que circula em “qualquer outro ambiente” (1). No entanto, chega a deslizar entre os dedos os sentidos produzidos por esses sujeitos, em relação dos espaços de onde enuncia. Esses sujeitos, procuram descaracterizar os espaços por onde circulam, chegando a mascarar o sentido da profissão do outro “professor ou colega” (2). Como já discutimos, o professor caracteriza pela sua formação ou mesmo pelo seu papel desempenho na sociedade, por outro lado, o sentido de “colega” (2) neste enunciado exhibe característica daquele sujeito amigo companheiro que não atua na mesma função, ou ainda daquele professor que não é companheiro amigo, causando conflitos neste espaço.

Recortes do enunciado: 61

1- “(...) ambiente de trabalho, com seu ambiente familiar e qualquer outro ambiente (...)” (D8, E4, Q8)

2- “(...) professor ou com colega (...)” (D8, E4, Q8)

3- “(...) Teve uma vez que tive um problema com uma professora contratada (...)” (D8, E4, Q8)

4- “(...) eu fui *na* direção, coordenação e falei: *Chama* aquela professora lá, aqui, que eu quero falar com vocês na frente dela, e aí. E aí, ela veio e eu falei está acontecendo isso, isso, vamos resolver aqui (...)” (D.8, E4, Q8)

²⁰ O decreto refere-se à Convenção nº 111 sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação, adotado pela Conferência Internacional do Trabalho em sua quadragésima-segunda sessão, a 25 de junho de 1958.

²¹ “O assédio moral, se caracteriza como uma ofensa, uma agressão que ocorre de maneira repetitiva e prolongada durante o horário de trabalho e no exercício de suas funções, transformando o local de trabalho num “ lugar hostil e de tortura” e que gera um dano a personalidade. ” (INÁCIO,2012, p.25)

4.4 O processo de seleção: constituição do sujeito como professor

A quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes. Não bastando isso, podem ser apreciadas diferenças notáveis. Em primeiro lugar, a qualidade de um objeto não muda por simples mudança de quantidade ou, como já se expressou, por uma mudança de determinada propriedade se esta não é essencial. Mas a mudança de qualidade depende em determinado momento, da mudança da quantidade (TRIVIÑOS, 2008, p. 67).

Constitutivamente, o processo de seleção do vestibular consiste na separação dos objetos individuais em relação a sua quantidade. Por mais que seja polêmico falar sobre este conceito, observa-se que, no processo de seleção do universitário, seleciona-se o aluno que tenha obtido os melhores resultados no que se refere às avaliações submetidas. No primeiro momento, a análise que se faz dos resultados obtidos pelos candidatos do processo do vestibular obviamente seria o quantitativo. O candidato que obtiver os melhores resultados e estiver dentro do número de classificados estaria apto a matricular-se ao curso escolhido. No segundo momento, pode-se pensar no resultado da seleção como resultado qualitativo. Deste modo, os resultados quantitativos seriam resultados do processo qualitativo que poderia estar vinculado ao processo de preparação do candidato a seleção.

Nessa esteira, presume-se que o processo de seleção seja vestibular, ENEM, procura delimitar os resultados quantitativos para os candidatos às vagas das universidades. Existindo, portanto, uma relação entre os resultados quantitativos e os qualitativos nos discursos dos candidatos no Exame Vestibular ao entendimento da questão do “mérito” existente no seio deste processo de seleção.

4.4.1 Discurso do mérito

Como já observado, a identidade do professor foi constituída ao longo do tempo por meio de conflitos e, ao se acionar a memória discursiva acerca do professor, vê-se que sua identidade pode ter sido modelada conforme as regras estabelecidas pelo Estado. Este, fazendo parte da superestrutura, regulamenta as leis e os processos de regulamentação profissional. Durante a Idade Média, a educação era de responsabilidade do clero e de membros da sociedade de notório saber ou leigos.

Pode-se, a partir deste espaço temporal, fazer um recorte no que se refere à constituição da identidade do professor no Brasil. Marcada pela chegada dos padres jesuítas, a identidade do professor não se diferencia da existente no mesmo período na Europa. A educação era direito de poucos e cabia aos padres e alguns leigos a função de ensinar. Apenas a partir do início do século XV, começou a haver uma preocupação com a formação de professores graças ao crescimento da população e a necessidade de mão de obra especializada. Sob esta perspectiva, convém ressaltar que, na década de 20, houve um aumento de “número de candidatos ao ensino superior” (GUIMARÃES *apud* WHITAKER, 2010, p. 291), ultrapassando o número de candidatos por vagas nas faculdades brasileiras.

Segundo Whitaker, em 1910, foi criado no país o exame de admissão nas poucas faculdades existentes. E, logo após cinco anos, em 1915, em virtude da reforma de Pereira dos Santos (1873-1960) mudaria o nome para Exame Vestibulares. Com o crescimento das cidades e com o aceleramento industrial, houve o aumento da demanda por mão de obra especializada e, por extensão, a necessidade de instrumentos que possibilitassem organizar o acesso dos candidatos ao vestibular, particularmente em São Paulo. Existiam três grandes áreas que organizavam os vestibulares nessa cidade: “Cescen²², Cescea e Mapofei²³” (WHITAKER, 2010, p. 292). Portanto, este modelo tinha como intuito facilitar o acesso dos jovens da classe média às faculdades.

A partir de 70, o vestibular se torna cada vez mais complexo com a unificação dos três órgãos mencionados criando a Fuvest e depois a desvinculação desta da Unesp e logo depois da Unicamp. Em 1998, com o surgimento do Exame Nacional do Ensino (ENEM), cuja característica inicial era a avaliação do ensino médio, observa-se que algumas alterações foram concebidas até os dias atuais, configurando-o como um mecanismo de avaliação de acesso às universidades. Atualmente, o ENEM é considerado pelos candidatos como o principal meio de ingresso ao ensino superior.

O que é interessante reside no fato de que durante todo este processo de transformação do Exame de Admissão até a criação do ENEM, os candidatos oriundos de classes sociais mais abastadas ou não, preparavam-se para os exames através de cursos pré-vestibulares privados ou públicos. Desta forma, pode-se pressupor que contrariando o “discurso”²⁴ da atual conjuntura onde o uso “parafrástico” (ORLANDI, 2013, p. 36), de dizer “quando eu fiz o vestibular era no

²² Centro de Seleção das Escolas Médicas (WHITAKER, 2010, p. 292).

²³ Sistema imitado da Cescen pelas áreas humanas “Cescea” (WHITAKER, 2010, p. 292) e pela Mauá, Politécnica e Faculdade de Engenharia Industrial “Mapofei” (WHITAKER, 2010, p. 292).

²⁴ Discurso no sentido tomado por Pêcheux.

canetão” (1) pode demonstrar uma tensão existente entre a formação profissional, o professor, neste caso particular, produzindo uma “variedade do mesmo” (ORLANDI, 2013, p. 37).

Portanto, ao externar: “quando eu fiz o vestibular era no canetão” por considerar o exame Vestibular difícil, ou seja, leia-se “naquela época, o vestibular era difícil”. Provavelmente, o uso desta paráfrase sirva para dissimular um discurso de que a universidade “era para poucos, hoje, digamos, se popularizou a universidade, na minha época [de aluno] era para poucos” (2). Nos discursos 1 e 2, os “sujeitos” utilizam do mérito “eu” (1), possivelmente por desconhecer a própria história do ingresso em universidades; ou até mesmo da origem da constituição de sua identidade ao longo dos séculos; ou ainda por considerar o acesso às universidades facilitado pelo atual modelo de avaliação (ENEM).

Na verdade, há uma constante procura dos atuais candidatos por cursos preparatórios para o ENEM ou vestibulares. Ao afirmar “quando eu fiz o vestibular era no canetão” (1) ou expressar a universidade “na minha época [de aluno] era para poucos (2)” pressupõe-se que representam diferentes formulações para os mesmos dizeres. Se na época em que se submeteu à prova de vestibular, a universidade era para poucos, ela era no canetão. Dito de outro modo, poucos tinham acesso às universidades e era necessário muito esforço por parte do candidato para ser aprovado no exame vestibular.

Recortes dos enunciados: 59,28

- 1- “(...) quando eu fiz o vestibular era no canetão (...)” (D59, E4, Q6)
- 2- “Era para poucos hoje digamos se popularizou a universidade, na minha época [de aluno] era para poucos.” (D28, E2, Q10)

4.5 O Professor e a Literatura como constituição identitária na Universidade

(...) os “objetos “ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo [em] que a “maneiras de se servir deles” – seu “sentido” - isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classes aos quais eles servem-. O que se pode comentar dizendo que as ideologias praticas são práticas de classes (...) (PÉCHEUX, 2009, p. 139).

Examinando dois textos de Antônio Cândido, *A literatura e a formação do homem e Direito à literatura*, evidencia-se o papel da literatura na vida do homem e o quanto o homem absorve da literatura não só para seu uso cultural e estrutural, bem como para a própria

constituição enquanto sujeito na sociedade. No primeiro, há uma inequívoca preocupação com as então correntes modernas de ensino associadas a questões que estudam as funções da língua, Cândido descreve que antes se estudava a literatura apenas em sua forma estrutural acreditando que os estudos estruturais e funcionais deviam ser feitos separadamente observando seus aspectos naturais. Questiona por que não incluir a literatura como um direito do ser humano também? No segundo texto, discorre sobre a importância da literatura na vida do homem, pois através desta, torna-se um cidadão mais crítico.

Para Antônio Cândido, a literatura corresponde a uma necessidade universal capaz de humanizar os sujeitos, além de servir como instrumento para desmascarar as condições sociais de uma região, fazendo com que o homem se torne mais sensível às questões do mundo. Desta forma, quando se pensa em direitos humanos sempre se tem de pensar em literatura por ser um direito que o homem possui para se tornar um sujeito mais crítico em todos os níveis da sociedade.

É neste processo de universalização e humanização dos “sujeitos”, pressupõe-se que o professor começa a se identificar com a literatura. Deste modo, pode-se notar que o processo de constituição identitária do professor em grande parte se dá nas universidades durante sua formação acadêmica. Isto, talvez, deva-se às grandes correntes ideológicas literárias existentes nas universidades que se apoderam destes “espaços discursivos” para estimularem o aprendizado do homem em sua totalidade enquanto ser crítico e participante.

4.5.1 A literatura como formação ideológica institucionalizada

Como observado, a literatura tem por objeto humanização dos sujeitos, fato que ocorre devido aos mecanismos ideológicos existentes, em particular nos mecanismos de leituras que são atribuídos a este sujeito. Presume-se, contudo, que isto significa que a reprodução deste modelo de mecanismo resulta em um processo de hegemonia das relações ideológicas que pode determinar a formação ideológica.

Com o advento da linguística instaurada por Ferdinand Sussurre, esta passou ser motivo de grandes discussões na área acadêmica. No entanto, os cursos de literaturas, em algumas instituições, permaneciam inabaláveis ou resistentes aos estudos linguísticos, mantendo programas de estudos ou iniciação científica que continuavam a garantir o seu meio de reprodução dos estudos literários.

Neste contexto, parece que “ser bolsista no Centro de Literatura” (1) da instituição pode determinar em certo momento a constituição deste “sujeito” quanto à sua identificação

com a área de conhecimento, neste caso, a literatura. Portanto, “ser bolsista” (1) parece estabelecer não apenas uma relação de identificação com a área, pois o mesmo “bolsista”, muitas vezes parece ser estimulado para área pelo fator financeiro que a bolsa proporciona. Em segundo lugar, outros aspectos que poderiam influenciar o aluno durante sua formação acadêmica seriam os mecanismos de reprodução que estariam ligados às condições de “*trabalhado* no laboratório” (2) descentralizando os estudos de muitas horas de leituras como na linguística.

Recortes dos enunciados: 05 23,41.

(1) - “Ser bolsista no Centro de Literatura. ” (D5, E1, Q5)

(2) - “*Olha*, o que eu mais gostei *foi* [d]as aulas de literatura[s] portuguesa e inglesa *trabalhado* no laboratório. ” (D23, E2, Q5)

(3) - “(...) A parte da literatura [que] me identifiquei mais e foi a parte que mais me identifiquei. ” (D41, E3, Q6)

4.5.2 Formação ideológica de leitores

Convém salientar que tanto as escolas como as universidades possuem papel de ensinar, para que os sujeitos, professor/aluno, assumam uma posição na sociedade. Durante o processo de aprendizado, a leitura tem sido confundida na atual conjuntura como um processo de alfabetização. Entretanto, localizamos uma tensão no que tange o ensino e o aprendizado entre estes sujeitos. Isto pode estar relacionado ao problema que nem toda criança alfabetizada é uma leitora, nem todo professor graduado é um leitor. Cabe, portanto, ao professor a tarefa de formar leitores e formar-se leitor. Desta maneira, tratando aqui a respeito do professor, o espaço institucional se revela imprescindível para formar este sujeito leitor, sendo que este espaço pode ser constituído, inclusive, através das universidades. Já no aluno, este processo pode se consolidar a partir do convívio social no meio familiar ou escolar durante seu aprendizado.

Enfim, faz-se necessário que o professor goste de ler. Por meio da leitura, o professor adquire conhecimentos, inclusive sobre as dificuldades de aprendizado das crianças, para resolvê-las durante o processo de reprodução dos conteúdos em sala de aula. No entanto, não basta somente o professor fazer de seus alunos leitores é fundamental que este processo de influência sobre “prazer” (5) a leitura permeie o seio familiar ou ainda que venha do “berço” (6), que seja tradicional, passado de geração a geração parafrasticamente.

No primeiro momento, a concepção que se tem da leitura e a de quem lê bem, escreve bem e fala bem. Está instrução pedagógica, atravessa a memória deste “sujeito” através dos séculos durante a constituição identitária do professor. Segundo Manacorda, Any teria dito ao filho Konsohotep, 13ª dinastia do império egípcio: “Faz-se o que se diz quando se estudo os livros. Penetra nos livros, coloca-os no teu coração: tudo que dirás será excelente (...) (Br.291)” (MANACORDA, 2000, p. 27). Este relato, demonstra que durante o processo de concepção pedagógica, o que se pressupõe ser o esquecimento que chega a escapar da memória do professor a constituição da sua formação identitária.

No entanto, os conteúdos no que se refere à leitura nas escolas na atualidade vêm sendo incorporados no ensino de linguagem através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Enfim, é essencial que os professores, familiares e, principalmente, as escolas estejam comprometidas em executar as propostas dos PCNs, sobretudo, em relação ao ensino literário já que a leitura tem o poder de transformar as pessoas em sujeitos mais críticos, enquanto o professor representa o mediador das leituras nas escolas.

Deste modo, o professor ao enunciar apresenta as dificuldades existentes no que considera o meio de produção de seu trabalho através da leitura. Observa que não há um comprometimento por parte da sociedade no aprendizado dos alunos. Considera-se aqui a parte essencial para o aprendizado não somente o espaço onde o aluno permanece durante o período de aprendizado, como também o ambiente familiar que se constitui socialmente como espaço de formação de cidadão.

Talvez se pudesse resumir esta problematização, na falta do comprometimento da família com o aprendizado do aluno, uma vez que “já vem de berço” (6). Desta forma, o que se pode estabelecer neste contexto seria a relação entre o aluno e a família, de não cultivar o hábito da leitura, pois os familiares não são leitores. O professor procura desestabilizar a relação existente entre o professor e a sociedade, atribuindo a esta a falta de interesse pela educação.

A produção em sala de aula caracteriza no sentido de trabalhar a “leitura” (3) em sala de aula. Entretanto, esta forma de produção de conhecimento, depende da forma que este sujeito trabalha para inserir a leitura em sala de aula, pois na maioria das vezes o professor fica vencido pelos alunos, pois pouco compreende a importância da leitura. Desta forma este sujeito procura trabalhar agradando a clientela, ou seja, os que “não tem gosto pela leitura” (1) e “aqueles que gostam de ler” (1). Assim, o aluno começa a associar a disciplina com o professor, se os assuntos abordados agradam os alunos, estes mesmos alunos começam a gostar da disciplina, ou seja, “vai gostar da disciplina e do professor também”. Parece que esta forma de “produzir

e trabalhar a leitura”, pressupõe uma forma de dissimular a incapacidade que estes sujeitos possuem de manter os alunos cientes da importância da leitura.

Recortes dos enunciados: 19, 30, 31,49

- (1) - “Alguns não tem gosto pela leitura (...) (D30, E2, Q12)
- (2) - “aqueles que gostam de ler. ” (D30, E2, Q12)
- (3) - “vai gostar da disciplina e do professor também”. (D31, E2, Q13)
- (4) - “produzir e trabalhar a leitura” (D31, E2, Q13)
- (5) - “prazer” (D31, E2, Q13)
- (6) - “já vem de berço” (D31, E2, Q13)

4.5.3 Métodos: Possibilidades discursivas de métodos de leitura

Segundo pesquisa²⁵ elaborada em XX pelo o IBGE²⁶/PNAD²⁷, a educação no Brasil havia melhorado. No entanto, apesar dos números terem sido satisfatórios, o número de analfabetos é de cerca de 13.2 milhões, enquanto 17,6% da população são considerados analfabetos funcionais. Considerando a pesquisa citada, reconhecem-se os avanços que haviam sido alcançados pela educação. No entanto, os problemas enfrentados “nos espaços” de aprendizado retratam os desafios encarados pelos sujeitos, ou seja, professores do ensino médio de Língua Portuguesa no que se refere às condições de trabalho para que o aluno adquira o “hábito de leitura” (4).

O que se observa no discurso do professor, é uma considerável mudança de “método” (2) de ensino para que o aluno seja incentivado a gostar da leitura. Enquanto o docente parece acreditar na possibilidade de criar leitores ativos, “porque precisamos incentivar os alunos o gosto pela leitura” (4). Os métodos adotados para estimulá-los parecem transcender a atual conjuntura social, no mundo moderno onde a tecnologia fornece informações todo o tempo e pode “deixar nossos alunos, hoje, muito preguiçosos” (4), por isso, a necessidade da utilização de “métodos antigos” (2), pois parece ser impossível para o professor “abandonar os livros, os jornais e as revistas” (3) nem que se por algum momento possa” trabalhar usando a tecnologia a nosso favor” (1).

Neste sentido, podemos observar que o professor parece trabalhar utilizando métodos antigos, não utilizando a tecnologia a favor dele e nem do aluno. As mudanças de “métodos”

²⁵ Pesquisa divulgada no dia 13 de novembro de 2015.

²⁶ IBGE: Instituto Brasileiro Geográficos de Estáticos.

²⁷ Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar.

(2) estão presentes neste espaço não é de hoje, e que de certa forma afeta as práticas destes sujeitos. Utilizar um método inovador neste caso parece afetar os alunos e não o professor.

Recortes dos enunciados: 49

- (1) - “procurar a trabalhar usando a tecnologia a nosso favor (...) (D.49, E3, Q14)
- (2) - “(...), mas também temos que procurar a trabalhar os métodos antigos (...)” (D49, E3, Q14)
- (3) - “(...) não deixando de abandonar os livros, os jornais e as revistas (...)” (D49, E3, Q14)
- (4) - “(...) não usar só as tecnologias até porque precisamos incentivar os alunos o gosto pela leitura porque que usarmos só a tecnologia vão deixar nossos alunos, hoje, muito preguiçosos em questão de ter o hábito de leitura eles querem achar tudo pronto. ” (D49, E3, Q14)

4.6 Formas de sentimentos: a possibilidade da realização profissional suprindo a necessidade do sujeito

o vazio é uma figura de retórica que remete à categoria do espaço. Poder-se-ia mesmo dizer que é o vazio em negativo, pois não contém mais qualquer figura no seu interior. Porém, como potência em negativo da espacialidade, o vazio é ainda o espaço contraído e condensado num ponto evanescente, que provoca vertigens e lança o sujeito inapelavelmente nas bordas da sensação de abismo. (BIRMAN,2012, p.123)

Pode-se afirmar que os espaços por onde circulam os sujeitos determinam regras que, de certa forma, são aceitas por estes sujeitos normalmente com bom senso. Provavelmente, devido à necessidade do ser humano ou mesmo ao fato de ser da sua própria natureza humana, aconteça, em um determinado momento na carreira profissional, que esses sujeitos procurem suprir a necessidade “material” rompendo algumas regras institucionalizadas que poderiam representar a forma do sujeito ser estruturada através da reflexão do pensamento destes sujeitos chamando a existência através do seu inconsciente.

Podemos pressupor, que este chamado à existência, por estes sujeitos, seja uma forma de se desprender da sua forma institucional para uma forma inconsciente tentando desvincular-se de sua forma sujeito institucional. A reação neste caso parece transcender a existência da forma institucional deste sujeito. Se analisarmos o sentido da utilidade do professor na atual conjuntura, veremos que as possibilidades discursivas existentes nos dizeres desses sujeitos, materializa de forma que sua existência seja resultado do processo histórico que constituiu sua identidade. Dito isto, podemos significar que em consequência do processo de desvalorização

profissional deste sujeito, o mesmo acredita que ele seja inútil a sociedade, silenciando toda a possibilidade de ser “sentir útil” (1).

Esta necessidade material, nesse contexto, torna-se formas de sentimentos ou uma formação destemida, portanto, imateriais, que pressupõe serem posições que estes sujeitos assumem em determinados momentos para se sentirem “úteis” à sociedade. Tal processo pode estar associado ao rompimento das “formações discursivas” institucionalizadas. Desta forma, a necessidade de ser “útil” (1) sinaliza para a incompletude dos “sujeitos” neste “espaço discursivo” em face de sua formação discursiva institucionalizada. Depreende-se que isto possibilitaria a estes “sujeitos” romperem com as tensões existentes entre a forma sujeito institucionalizada, que seria material, e a forma sujeito afetivo, sentimental, portanto, imaterial. Assim, conclui-se que a constituição da “formação ideológica” deste “sujeito” pode ser resultado das formações do seu inconsciente por meio dos “jogos simbólicos” (ORLANDI, 2013, p. 60) presentes no processo de identificação deste sujeito com a sua forma/sujeito.

Recortes dos enunciados: 71

(1) - “sentir útil (...)”. (D71, E4, Q18)

4.6.1 A motivação: representação da motivação intrínseca

Uma vez constituídas as formações ideológicas do sujeito que se encontra interpelado simbolicamente pela relação existente com a sua utilidade profissional no meio social onde se constitui, depara-se com a representação intrínseca que este sujeito faz das condições existentes nesse espaço. O espaço, por sua vez, parece flexibilizar constituindo-se em um desdobramento da representação que este sujeito faz através de suas práticas no meio social. Neste percurso parece ser paradigmático sua demarcação no espaço que constitui sua formação de um sujeito destemido.

Cabe, portanto, diferenciar os sentidos existentes entre a motivação extrínseca que neste caso representa a forma que sujeito estabelece no espaço através de suas práticas, que pode se caracterizar através dos estímulos recebidos por estes sujeitos que talvez venha ser financeiros, ou seja, um fator externo. Por outro lado, a motivação intrínseca representada pelo sujeito está ligada à relação de não haver recompensa para determinar a constituição destes sujeitos através de suas práticas, assim pode ser necessário um fator interno para manter estes

sujeitos motivados. Desta forma, esses sujeitos para continuarem representando sua formação discursiva através dos seus sentimentos “precisam estar motivados” (2), para continuar representando sua forma/sujeito.

Neste contexto, a motivação parece em determinados momentos estar vinculada ao conceito de “estudar nunca é demais” (1) que cria um movimento discursivo nas representações discursivas sentimentais de esperança no conceito de precisar “acreditar” (3), para continuar a exercer a profissão. A motivação intrínseca neste contexto aparece no sentido deste sujeito “estar motivado” (2); de “acreditar” (3); relacionando a forma de sentimentos, presume-se que esta motivação seja de angústias internas nas formações ideológicas destes sujeitos. Parece estar faltando algo para “estar motivado” (2), pressupondo-se que não esteja.

Desta forma, sugere haver uma demanda interna para que este sujeito se cristalice sua forma/sujeito no espaço onde se constitui. Talvez isto deva à forma com que este sujeito vê a sociedade e na forma em que ele acredita ser visto pela sociedade. O professor precisa “acreditar” (3), isto o motiva porque estudar “nunca é demais” (1), pois é através da educação “que me movo” (4).

Recortes dos enunciados: 18,71

- (1) - “Estudar nunca é demais. ” (D18, E1, Q18)
- (2) - “(...) precisa estar motivada. ” (D71, E4, Q18)
- (3) - “Eu preciso acreditar (...). ” (D71, E4, Q18)
- (4) - “É assim que me movo (...)” (D71, E4, Q18)

4.7 O Professor de Língua Portuguesa: o aluno como o outro de sua prática

Pensando as relações de forças, a de sentidos e a antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, podemos ter muitas e diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história. (ORLANDI, 2013, p. 41)

A escola se configura como o espaço/meio por excelência de produção de sentidos nas relações do aluno e o professor. Entretanto, as práticas discursivas ocorridas nesse espaço podem ser abaladas devido a algumas tensões existentes nas representações que um sujeito e outro (professor e aluno) tenham de si e dos espaços que ocupam. Dessa forma, as “representações imaginárias” (ORLANDI, 2013, p. 40) existentes nos espaços onde articulam

os discursos desses sujeitos podem ser vistas por “um” (professor) de uma forma e vista de maneira diferente pelo outro (aluno).

No entanto, o sujeito Professor de Língua Portuguesa produz imagens que o aluno possui dele e de suas práticas ao mesmo tempo em que considera uma imagem discursiva que o aluno também possui de suas práticas como professor desta disciplina. Pressupõe-se isto devido ao funcionamento do mecanismo chamado de formações imaginárias. Com efeito, o professor, ao representar o aluno, faz de tal forma que recai sobre o último a possível culpa por não se “interessar” (2, 1) pela disciplina em questão.

Contudo, verifica-se no discurso (2) que o desinteresse não ocorre apenas nesse momento, pois varia no tempo, tempo este, que é relatado pelo próprio professor “está maior do que na minha época” (2). Assim, o professor estabelece um percurso temporal que vai do passado na “minha época” (3) ao futuro “professores futuros” (4) procurando dissimular os sentidos pelo interesse dos alunos através do aprendizado da língua portuguesa de forma comparativa no decorrer da história apontando as dificuldades da prática como professor dessa disciplina nos dias atuais.

Sobre a imagem do professor, observa-se o quanto a “disciplina” (6) é representada com determinada evidência em relação à autoridade do professor. Esta, pode ser contemplada pela memória discursiva do professor, aquela herdada dos métodos aplicados nada ortodoxos pelos padres, monges etc., onde os alunos deveriam ser verdadeiros cordeirinhos. Em face do aluno, embora os sentidos sejam outros, o sentido disciplina circula no meio social como se portar bem, boas maneiras e também como “matéria da escola”, da qual o aluno não gosta, na opinião do professor. Contudo, os alunos se veem obrigados “perceber que é fundamental” (8) “gostar do conteúdo” (10) e compreender a importância da língua portuguesa, associá-la a outras disciplinas, que não se limitam às ensinadas nas escolas, como também as de práticas no meio social. Consideram-se aqui acerca das práticas sociais aquelas proferidas por Lutero “voltada também a instrução de meninos destinados não a continuação dos estudos, mas ao trabalho”; assim como no artigo 1º parágrafo segundo da Lei Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996: “A educação escolar devesse vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”; e ainda artigo 2º: “(...) seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Neste sentido, a disciplina de Língua Portuguesa é vista pelo professor como um alicerce ou “parafrasticamente” (ORLANDI, 2013, p. 36), “língua portuguesa é a base” (4) erguido de tijolo em tijolo, visão esta que se encontra estabelecida entre o futuro da sociedade, pois sendo a “base” não estabelece uma relação com as práticas sociais.

Tendo como “base” (13) a língua portuguesa, o professor se identifica como sujeito importante para sociedade, porém existem certos abalos nas estruturas das relações entre o professor e a sociedade, nos quais o aluno se configura como parte central destes conflitos, pois o aprendizado dependeria somente do professor. Deste modo, pressupõe-se ser necessário que os alunos façam a “parte deles” (5), porque “eles não gostam de português” (7), “são poucos que levam a sério” o ensino dessa disciplina. O docente, de certa forma, reivindica a importância da sua forma/sujeito/professor através dos seus discursos sendo que se “vê” (considerando aqui as “formações imaginárias”) como “sujeito” “fundamental” para a compreensão e o ensino da língua articulada em seu meio social. Por isso, a importância do método “depende de como é trabalhado com eles” (11), no qual se trabalhado nos espaços discursivos e para satisfazer “tem que ter mais sedução” (12) para o aluno saber o verdadeiro valor do aprendizado da língua.

Entretanto, é impossível continuar acreditando que o “sujeito” Professor de Língua Portuguesa “produz conhecimento científico” (PÊCHEUX, 2010, p. 171). De fato, são as atividades históricas do professor que faz com que este produza conhecimento, adquira importância e sirva de representação como sujeito para sociedade.

Recortes dos enunciados: 12, 47, 48, 13, 31,65

- (1) -“interessar” (1, 2) (D12, E1, Q12) (D47, E3, Q12)
- (2) -“está maior do que na minha época” (D47, E3, Q12)
- (3) “minha época” (D47, E3, Q12)
- (4) -“professores futuros” (D47, E3, Q12)
- (5) -“parte deles” (D47, E3, Q12)
- (6) -“disciplina” (D48, E3, Q13)
- (7) -“eles não gostam de português” (D48, E3, Q13)
- (8) -“perceber que é fundamental” (D48, E3, Q13)
- (9) “língua portuguesa é a base” (D13, E1, Q13)
- (10) -“gostar do conteúdo” (D31, E2, Q13)
- (11) - “depende de como é trabalhado com eles” (D65, E4, Q12)
- (12) -“tem que ter mais sedução” (D65, E4, Q12)
- (13) - “base” (D13, E1, Q13)

4.7.1 O Ensino da Língua Portuguesa normatizado pelo estado do Estado

Criado pelo Ministério da Educação, em 2007, o IDEB²⁸ possui a finalidade de medir o desenvolvimento da educação básica brasileira, inclusive, obriga as escolas a divulgarem seus dados para toda a sociedade. Além de indicador, atua com normas controladoras da qualidade do ensino. Estimula metas para serem alcançadas pelos alunos do ensino médio, principalmente referentes às notas de “língua portuguesa” (1), as quais, por sua vez, parecem oprimir institucionalmente os sujeitos quanto as suas práticas, elencando toda a “responsabilidade” (1) sobre os resultados da avaliação de desempenho dos alunos através da Prova Brasil. Desta forma, o “sujeito” oprimido pela instituição, representada aqui pelo Ministério da Educação, estabelece a imagem de si mesmo tentando compreender a representação de suas práticas através da posição que o constitui como sujeito. Ensinar corretamente ou estar “fazendo direito” (02) é o que parece motivar este sujeito as suas práticas.

Sobre a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacional “PCN”, que por sua vez referência a qualidade da educação no Brasil, podemos considerar, que esta referência não funciona na forma de lei, assim como o IDEB. A existência dos Parâmetros Curriculares Nacional, é o de orientar os profissionais da educação no que tange, a produção na educação e de suas práticas. O que parece importante apontarmos nesta perspectiva, é, que percebemos que em determinado momento as práticas nos espaços por onde circulam os Professores são distintas, desta forma, os currículos também mudam conforme as possibilidades de suas práticas.

Assim a disponibilidade de tempo para o professor organizar o material seja ele metodológico ou não no espaço de ensino pressupõe-se constitui-se insuficiente. Deste modo a diversidade de material didático parece ser de suma importância para o Professor de Língua Portuguesa visto que, “[a]A língua portuguesa” (1) é uma disciplina de muita “responsabilidade” (2), normatizada em lei, por isso a necessidade de estar “fazendo direito” (3), ou seja, educando conforma a lei regulamentada que possui a finalidade de medir a qualidade da educação.

Recortes dos enunciados: 71

- (1) - “A língua portuguesa” (D71, E4, Q18)
- (2) - “responsabilidade” (D71, E4, Q18)
- (2) - “fazendo direito” (D71, E4, Q18)
- (4) - “IDEB” (D71, E4, Q18)

²⁸ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

4.8 Discursos “Professor de Língua Portuguesa e a Universidade” – o espaço como condição de produção de sentidos

(...) de forma geral, ao caráter individual de pessoas ou de indivíduos, no entanto, nenhum indivíduo tem sua existência por si só, ele se constitui social e historicamente, o que equivale dizer que é no seio, e só nele, de grupos quer étnicos ou sociais que os indivíduos se formam (RODRIGUES, 2011, p. 27).

Os espaços caracterizam segundo as posições que os sujeitos ocupam na sociedade, referindo ao Professor de Língua Portuguesa, o espaço por onde circula estes sujeitos caracterizam pela escola. A escola tomada aqui como espaço de produção de sentidos, estabelece no seu interior normas que são reproduzidas e produzidas por estes sujeitos (Professor de Língua Portuguesa) que de certa forma circula neste espaço e que determina a sua formação discursiva.

4.8.1 A produção de sentidos estabelecida pela falta vocação identitária

Ao procurar estabelecer a relação entre o sujeito e os espaços onde constitui sua identidade (professor e a universidade) se depara com o surgimento dos objetos discursivos quando se toma o discurso acerca do professor, uma vez que parece ser natural, essa relação na qual a universidade surge não só como o espaço discursivo/geográfico dessa relação, bem como produtora de sentidos no que tange a formação identitária para professor.

Nesta perspectiva discursiva em que o professor ideologicamente se constitui como sujeito de direito, produzindo sentidos como, por exemplo, o de “prazer no trabalho”, o “gostar” ou “não gostar” do que faz, defronta-se com uma relação de força existente da posição de onde fala o sujeito, a partir do “espaço” que o constitui como tal. Desta forma, evidencia-se nos enunciados 1, 2 e 3 um movimento dos sentidos no verbo “gostar”. O dicionário Houaiss²⁹ traz em uma das suas acepções para o verbete gostar o sentido de “Gostar (...) ter vocação, inclinação para”. Se por um lado os sentidos de “gostar” quando associados a uma profissão aportam a ideia de algo imanente, em que o sujeito nasce com a vocação para “x”, isto é passível de ser percebido nos enunciados 1, 2 e 37, é a produção de um sentido de não naturalidade.

A escolha da carreira do professor pelo sujeito se deu não pelo “desejo” discursivo de ser, mas pela presença/ausência de oportunidades outras que acabaram levando-o à sala de aula.

²⁹Versão Eletrônica, 3.0, 2009.

Assim, este “sujeito” revela “fui pegando gosto” (1), passou a “gostar (2), produzindo efeitos de sentidos em que houve uma identificação progressiva pela formação ao invés de ser originária de uma identidade própria, ou seja, uma vocação *a priori*.

Diante do exposto, o sentido de gostar acaba por determinar não uma identificação plena do sujeito com a área, mas uma identificação forçada, gosta-se porque não possui a opção plena de produzir sentidos de não gostar. Portanto, o sujeito professor ao se “identificar” com o curso de Letras logo se inscreve nas redes de sentidos que, posteriormente, farão parte de sua formação como sujeito professor. Por outro lado, verifica-se nos mesmos enunciados que sua identidade como sujeito professor deriva de outras formações discursivas, aquela do professor durante a graduação que, supostamente, trazem em seu bojo todos os processos ideológicos, que também farão parte de sua formação como sujeita professor.

O desafio de se “identificar” (3) com a forma-sujeito neste momento parece estar ligado às estruturas físicas do espaço formador deste “sujeito” através de “recursos” (3) que se presume ser a biblioteca, o laboratório, pois, sua identificação pelo exercício da profissão se deu pelos professores, ou seja, pela “interpelação” do outro.

Recortes dos enunciados: 1,36,37

(1) - “fui pegando gosto” (D01, E1, Q1)

(2) -“gostar” (D36, E3, Q2)

(3) -“identificar” (D37, E3, Q2)

(4) -“recursos” (D37, E3, Q2)

4.8.2 A produção de sentidos e a vocação identitária natural do sujeito

Como já abordado anteriormente, a produção de sentidos de identificação identitária pelos sujeitos entrevistados ocorreu pela não naturalidade. No entanto, observa-se que a falta desta naturalidade não se apresentou nos discursos de todos os sujeitos entrevistados. O sujeito “professor”, de certa forma, possuía uma determinada posição articulada pelo magistério por uma determinada afinidade que teria adquirido em um momento de sua formação como sujeito aluno no espaço escolar.

Neste contexto, deduz-se que a produção de sentidos se dá pela vocação do sujeito em que este esteja “gostando de fazer” (1), ou seja, gosta de ser professor por ter sempre gostado

de “literatura e língua portuguesa” (1). Segundo o dicionário Houaiss³⁰ uma dada acepção etimológica proposição “coisa” (1) presente no discurso destes sujeitos pressupõe o sentido de razão, origem. Deste modo, percebe-se claramente neste recorte do enunciado o sentido de identificação pelo sujeito, no que se refere a vocação por ser Professor de Língua Portuguesa.

Recortes dos enunciados: 19

(1) - “Porque sempre gostei de literatura e língua portuguesa, então fiz uma coisa [de] que gosto, né? – estou gostando de fazer.” (D19, E2, Q1)

4.9 O Professor de Língua Portuguesa: o discurso sobre si e a questão da identidade

(...) o indivíduo é *interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se as ordens do Sujeito, para aceitar (livremente) sua submissão*, para que ele “realize por si mesmo “os gestos e atos de submissão. *Os sujeitos se constituem pela sua sujeição*. Por isso é que “caminham por si mesmos”. (ALTHUSSER,2003, p.104)

Os sentidos variam de acordo com a posição que os sujeitos ocupam nos espaços. No espaço discursivo escolar, o professor, além de reproduzir discursos que garantirão as relações de produção no sistema capitalista, estabelece a relação de “si” próprio enquanto produz esses discursos. Desta forma, legitima a sua imagem que possui sobre o que seja “ser” (professor) e a imagem como a sociedade vê a sua prática como sujeita professor.

No entanto, os discursos podem retomar dizeres de forma reconstruída, construindo ditos que de certa forma retomam dizeres, que possui o intuito de sustentar cada dizer. Neste sentido os sujeitos significam dizeres tentando sustentá-los em uma determinada situação ou condição de produção e em uma determinada forma/sujeito.

4.9.1 Discurso de incapacidade

Compreender como é ou como será uma determinada profissão provoca questionamento do próprio sujeito a respeito de sua identificação com a futura profissão. Este sujeito, no princípio, acredita que durante a sua formação acadêmica, seria constituída a partir das práticas adquiridas no espaço formador³¹ do professor . Com isto, o intuito deste sujeito

³⁰ Versão Eletrônica, 3.0, 2009.

³¹ Neste caso, o espaço formador se caracteriza pela universidade.

seria de ingressar na universidade e “aprender a ensinar a dar aula” (1), para enfim ocupar seu espaço no meio social. No entanto, o professor se vê mal preparado para lecionar logo após graduar-se, pois acreditava “que eu não conseguiria chegar *em* uma sala de aula e dar aula” (2). Isto pode demonstrar em algum momento certa fragilidade em sua carreira profissional ou ainda formação acadêmica, fazendo com que o professor busque se aperfeiçoar constantemente. A partir deste ponto, observamos nos enunciado deste sujeito uma relação em que sujeito “aprende (...) muita teoria” (3) pela estrutura curricular, fazendo com que estes sujeitos não se constituam definitivamente durante a formação em virtude das normas que estabelecem as suas práticas, ou ainda talvez pelas configuração , estágio supervisionado ou de regência não serem suficientes para que o professor saia da universidade chegue a uma “sala de aula” (4) e consiga pôr em práticas os ensinamentos adquiridos durante a graduação.

Saber gramática parece ser primordial para ser Professor de Língua Portuguesa. Neste contexto, “aprender a ensinar” (5) estabelece o sentido de que iria aprender gramática para ensinar nas escolas porque, nas escolas o “o conteúdo é muita gramática” (6), diferentemente nas universidades já que se aprende na maioria das vezes é teoria. Assim o professor não diz, mais o sentido que produz seu dizer é de que ele não sabe gramática, não aprendeu gramática nas universidades e não sabe como pode ser possível transmitir seus conhecimentos na sala de aula.

Recortes dos enunciados: 02

- (1) -“aprender a ensinar a dar aula” (D02, E1, Q2)
- (2) -“que eu não conseguiria chegar *em* uma sala de aula e dar aula” (D02, E1, Q2)
- (3) -“aprende (...) muita teoria” (D02, E1, Q2)
- (4) -“sala de aula” (D02, E1, Q2)
- (5) -“aprender a ensinar” (D02, E1, Q2)
- (6) - “o conteúdo é muita gramática” (D02, E1, Q2)

4.9.2 O professor e a procura do reconhecimento através do interdiscurso

Aqui, retomamos o que pressupomos ser acerca da memória discursiva da profissão de professor, que foi ao longo do tempo interpelada, por diversos movimentos e concepções ideológicas e que afetaram as posições desses sujeitos que estavam circunscritos a um dado momento “sócio-histórico e ideológico” (ORLANDI, 2013, p. 31) ,isto, de certa forma, pode

ter afetado os “discursos” desses “sujeitos”, se considerar que esses processos de “interpelação do sujeito” (Pêcheux, 2009) tiveram como enfoque os discursos de reivindicação, a saber: melhorias nas condições de trabalho, remuneração adequada, melhora na qualidade da educação, entre outros.

Deste modo, nota-se uma movimentação constante nos discursos destes sujeitos por intermédio de reivindicações que remetem ao reconhecimento da profissão através do interdiscurso. Neste processo, os sentidos existentes nos dizeres desses sujeitos atravessam os discursos na formulação da reivindicação do respeito pelo “costume de respeitar” (1), posto que antigamente este sujeito teria sido “bem respeitado” (2), “era mais respeitado” (3). Respeito este que, na verdade, o professor já reivindica há muitos anos e que nos dias atuais carrega em seu interior, considerando o “interdiscurso” ³²(Orlandi, 2013, p. 33), todo o desejo de reconhecimento no espaço social onde se constitui como sujeito.

No entanto, os “costumes” (4) o leva a acreditar que a falta de respeito pela profissão de professor contraria uma tradição que era passada de geração a geração, sustentando a forma do sujeito que foi pré-construído socialmente. No entanto se acionarmos acerca da memória professor observamos uma constante desvalorização profissional relacionado pelas leis³³ que institucionaram a profissão de professor que no início tinha o intuito de regulamentar a educação e a profissão, no entanto, contribuiu para degradação da profissão de professor tanto o de língua portuguesa quanto “qualquer outro professor” (5).

Recontes dos enunciados: 20,55

- (1) -“costume de respeitar” (D20, E2, Q2)
- (2) “bem respeitado” (D20, E2, Q2)
- (3) “era mais respeitado” (D55, E4, Q2)
- (4) -“costumes” (D20, E2, Q2)
- (5) -“qualquer outro professor” (D20, E2, Q2)

4.9.3 Professor: reflexo da constituição sócio histórica

(...) todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação, na medida em que

³² “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. ” (Orlandi, 2013, p. 33)

³³ Ver páginas 35, 36,37.

ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (...). (PECHEUX, 2009, p. 56)

Neste sentido, o professor de Língua portuguesa do Ensino Médio do Município de Alto Araguaia, Mato Grosso, reivindica respeito pela tradição de sua profissão, perdida em um determinado momento da história, respeito que se pressupõe possa ter sido herdado da tradição jesuítica ou daquela época, dos padres salesianos³⁴ que se instalaram no município, onde o aluno além de respeitar a figura do padre mestre, deveria respeitar a figura do professor como autoridade com obediência e valor a uma doutrina religiosa ou neste caso em especial o valor da prática da docência.

Neste processo de reconhecimento, o professor procura desenhar “aquele professor” que se aproxima do ideal para sociedade. Profissional este, marcado pelos conflitos identitários e ideológicos constituídos ao longo dos tempos. No entanto aquele professor que antes era considerado centro do conhecimento, existindo uma relação vertical entre professor e aluno, parece constituir-se somente a partir da resistência do “outro”, reivindica esta resistência através do enunciado, “os professores precisam de ter uma ajuda” (3) pressupomos neste sentido, que o professor reivindica algo que ele não possui mais, ou seja, domínio do conhecimento, deixando de ser o centro de conhecimento.

Assim estes sujeitos (professores) procuram se “atualizar” (1), como se fosse uma necessidade porque se ele “precisa” (1) talvez seja porque sua formação acadêmica demonstra certa fragilidade. Talvez seja, o motivo da necessidade desses sujeitos “ser [serem] ajudados”. De certa forma pressupõe-se que precisam de ajuda para que “tenham conhecimento” (2), talvez seja porque não tenham mais.

Deste modo, estes sujeitos parecem reconhecer o quanto sua identidade (de professor) como qualquer bom profissional precisa estar sempre em constante evolução para se adequar a sociedade que se encontra em constante mutação. Diante estes aspectos, pressupomos que podemos compreender que estes sujeitos, podem constituir através da relação existente entre outro, constituindo um novo espaço que pode ser determinado através da “ajuda” (3) do outro.

³⁴ “(...) a obra educativa de Dom Bosco, que, iniciada modestamente, impôs através da congregação salesiana, a presença católica no panorama educativo do mundo moderno. (...)” (MANACORDA, 2000, p. 295)

Recortes dos enunciados: 53,57

- (1) - O professor precisa se atualizar (D53, E3, Q17)
- (2) - eles precisam ser ajudados de certa forma, para que estejam (...) que eles tenham um conhecimento (D53, E3, Q17)
- (3) - os professores precisam ter uma ajuda (D53, E3, Q17)

4.9.4. Ser professor

Escolher a profissão pode trazer consequências futuras que pode ser capaz de afetar as práticas da profissão desses sujeitos, caso a escolha não seja feita de sua vocação³⁵. Conseqüentemente, as identificações desses sujeitos em relação à sua formação, pode abalar a partir do momento que este sujeito insere no mercado de trabalho ou ainda a partir do momento que este sujeito inicia seus estudos na universidade. Parece ser desastroso, ainda mais perante a atual conjuntura as imposições feitas pelos familiares amigos ou ainda instituição (Estado) sobre dizer “o que devo ser quando crescer” (pensando aqui no sentido profissional). No entanto, na maioria das vezes a escolha da profissão se dá de forma natural de escolha pelo próprio sujeito.

Ser professor parece estar atrelado a qualquer área de conhecimento (ou seja, professor de medicina, língua, geografia, direto.). Entretanto, ser professor em uma determina conjuntura parece ser devido apenas pelas alternativas que este sujeito possui. Assim a definição das identidades do Professor de Língua Portuguesa, parece desconstruir as formações discursivas existentes nos discursos destes sujeitos, reconstruindo uma identidade que representa oportunidades que este sujeito possui em particular a partir de suas práticas nos espaços por onde circulam esses sujeitos.

Fazer graduação em língua portuguesa parece produzir sentido de não satisfação profissional por este sujeito, a representatividade nos discursos destes sujeitos retrata por não considerar a profissão professor de Língua Portuguesa como principal motivação de sua prática por que é “inglês que eu [*ele*] gostava” durante sua formação acadêmica, contudo este sujeito parece ter construído sua profissão a partir das oportunidades que apareceram no decorrer da sua formação fez “especialização em português pela oportunidade” (7) não por que queria, porque este sujeito, “gostava era de inglês” (1). Por outro lado, a produção de sentido “de

³⁵ É observarmos no discurso Discursos “Professor de Língua Portuguesa e a Universidade” – o espaço como condição de produção de sentidos nas páginas 75-76.

ser[*professor*] professora” (4), parece descaracterizar a partir do movimento do verbo gostar, percebe: “gostava era de inglês” (1), “gostava da aula de inglês” (5), “inglês que eu gostava” (6), produzindo sentido de que hoje ele não gosta mais. Assim este sujeito fala, “eu falo eu gosto de ser professora” (4), se ele fala que gosta, talvez seja porque alguém fala que ele não gosta, ou ainda se ele gostasse não deixaria de gostar de sua formação.

Recortes dos enunciados: 58,

- (1) - gostava era de inglês (D58, E3, Q17)
- (2) -trabalhei inglês (D58, E3, Q17)
- (3) -gostava daquilo (D58, E3, Q17)
- (4) - eu falo eu gosto de ser professora (D58, E3, Q17)
- (5) - eu gostava da aula de inglês (D58, E3, Q17)
- (6) - inglês que eu gostava (D58, E3, Q17)
- (7) -fui fazer especialização em português pela oportunidade (D58, E3, Q17)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta de analisar os discursos identitários do professor, deparamos no que pressupomos parecer um atravessado ideológico, através das formações ideológicas que de certa forma parecem ser constituídas através dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Deste modo, a identidade do sujeito/professor pode ter sido interpelada através das práticas introduzidas durante sua formação ideológica por meio da instituição, neste caso, a universidade. O interdiscurso neste processo constitutivo da identidade do sujeito/professor, em alguns momentos, pareceu produzir sentidos para dissimular a existência do processo da formação ideológica deste sujeito/professor.

A formação ideológica surge representada pela interpelação dos sujeitos através das instituições, parecendo funcionar de uma maneira geral, produzindo sentidos da sua formação sujeito/história através dos seus discursos. O sujeito neste caso parece ser um sujeito imaginário produzindo uma relação dele consigo próprio, tentando se sustentar.

Deste modo, considerando que o objeto desta dissertação contempla a constituição identitária do professor, observa-se que estes sujeitos, ao longo de sua formação sujeito/professor, que a identidade dos mesmos, parece não se estabilizar somente durante a graduação. Neste processo de consolidação identitário, estes sujeitos estabilizam mecanismos de atualização curricular que parece determinar a constituição de um sujeito sempre se desatualizando.

Observa-se na seção referente à “produção de sentidos”(Orlandi, 2013) que se cristaliza nos enunciados dos sujeitos constituindo em um processo de atualização curricular, “especializações” (1, 2) “pós-graduação” (4), talvez, o “sentido” existente nestes enunciados possa ser reflexo de sua formação no período acadêmico.

Os sujeitos em 4.4.1 ao enunciar, parafrasticamente, “quando eu fiz vestibular era no canetão” (1) “era para poucos” (2) produz sentidos que embora por mais senso comum que seja afirme “que hoje é mais fácil” ou ainda que o processo de seleção da atual conjuntura facilita o acesso à universidade. Constituem a partir deste momento o princípio da constituição da formação identitária deste “sujeito” por meio do exame vestibular.

Neste sentido, este sujeito usa do mérito ao discursar a respeito de seu ingresso na universidade e pela sua constituição sujeito/professor ao longo de sua formação. Ou seja, eu sou professor hoje, pois fui aprovado em um exame de vestibular difícil tendo em vista que o acesso às universidades “na minha época [de aluno] era para poucos” (2). Ingressado no espaço

onde se constitui a identidade deste sujeito, a formação ideológica institucionalizada desses sujeitos parece estar atravessada pelos conteúdos administrados no “espaço”(PÊCHEUX, 2009) onde se constitui sua identidade através da reprodução dos estudos literários.

Em 4.5.1, a literatura como formação ideológica institucionaliza, pode representar-se de forma discursiva da resistência existente neste espaço quanto à identificação destes sujeitos no que se refere aos estudos linguísticos durante a formação acadêmica. Por outro lado, a identidade destes sujeitos se apresenta formada ideologicamente pelos mecanismos institucionais: ser bolsista (1), “trabalho no laboratório” (2) que resultará futuramente na formação ideológica de forma institucionalizada.

Como observado em 4.5.1, a identidade do sujeito/professor parece ser constituída a partir do assujeitamento existente no espaço formador deste sujeito. No entanto, existem outros espaços que constituem o sujeito/professor. Em 4.3, a escola configura-se como espaço onde circulam vários sujeitos, desta forma, como divisão de classe são atribuídos a estes sujeitos uma categoria de competência quanto suas práticas neste espaço. Neste contexto, dividido em classe, pode haver uma tensão entre os sujeitos que circulam neste espaço discursivo. Assim, parece que os “sujeitos”(idem, 2009) no discurso, em 4.3, parecem ser resultado da divisão de classe existente no espaço/escolar, o professor-contratado (1), o professor efetivo, diretor, coordenador...

No entanto, a escola como sabido, pode funcionar como um Aparelho ideológico do Estado que de certa forma funciona através da repressão. Organizado na escola através da divisão de classes como foi dito em 4.3. A coordenação ou direção funcionaria em um determinado momento como um instrumento do todo e complexo de um Aparelho ideológico do Estado de forma repressiva em 4.3.1. Dessa maneira, o professor efetivo tensionado discursivamente entre o sujeito/professor/ “contratado” (1) em 4.3 aciona o aparato repressivo na escola representado pela direção ou coordenação a fim de controlar a tensão discursiva existente entre estes sujeitos.

Constituída institucionalmente a identidade do professor através da Literatura no espaço formador deste sujeito, a leitura torna-se parte fundamental para estes sujeitos cristalizarem no espaço social a importância da concepção da leitura. Desta forma, no tópico 4.5.2 o sujeito atravessado pela sua formação institucionalizada através da literatura se representa de forma a ser o influenciador da leitura no meio social. Neste contexto, estes “sujeitos”(idem, 2009) rompem a tensão existente entre o sujeito/professor e o sujeito/pai, mãe, em que dizer “já vem do berço” (2) pode significar outros dizeres como, por exemplo, afirmar que os pais não educam os filhos. Deste modo, pode-se observar nitidamente a existência desta

tensão discursiva entre esses dois aparelhos ideológicos do Estado, a escola e a família através destes enunciados.

Entretanto, o sujeito/professor parece representar de forma discursiva as dificuldades de condições de trabalho no meio social pela inexistência de incentivo da sociedade para o aprendizado do aluno. Desta forma, o sujeito/professor procura inúmeros métodos para fazer com que o sujeito/aluno seja incentivado à leitura. As possibilidades discursivas de métodos de leitura em 4.5.3 são enunciadas pelo sujeito/professor considerando que pode ser necessário a “mudança de métodos” (2) nem que seja rompida a forma atual, quando a informação através da tecnologia pode prejudicar o aprendizado dos alunos. Assim, o professor apresenta-se atravessado ideologicamente pelos instrumentos e métodos antigos (2) livros, jornais, revistas (3) que constituíram sua identidade tanto quanto aluno como professor ao longo do tempo. Com efeito, ao se analisar os recortes em 4.2.1, percebe-se a existência de uma resistência quanto ao uso das novas tecnologias como instrumento pelo sujeito/professor com predomínio do uso do livro didático.

Além disso, parece transcender a discursividade do sujeito/professor a necessidade de, em um determinado momento da sua constituição forma/sujeito/professor, uma existência de um rompimento das identidades do sujeito/forma/material para sujeito/forma/sentimental. Neste contexto, pressupõe-se que o sujeito/professor questione a sua própria existência através do seu inconsciente determinando a forma/sujeito que seria possível a ele representar.

Em 4.6, o que parece transcender esta forma não material deste sujeito pode estar relacionada no sentido deste sujeito acreditar em ser útil a sociedade, possivelmente isso esteja relacionado à incompletude destes sujeitos em face da realidade das suas práticas nos espaços sociais onde realiza suas práticas.

Neste processo, parece existir um processo internalizado nestes sujeitos fazendo com que este sujeito esteja sempre motivado, para que sempre esteja representando sua forma/sujeito/professor na sociedade. A motivação consiste em sentir-se útil, isto parece dar esperança a este sujeito, é o que o faz acreditar no papel desempenhado na sociedade, ou seja, educar.

Assim, em 4.8.1, verifica-se a produção de sentidos existente no discurso deste sujeito no espaço onde o constitui que geram expectativas sobre a sua profissão. A forma/sujeito/professor parece estar marcada pela relação de força na posição de sujeito que acredita ser seu direito e por ter a vocação em sua forma/sujeito/professor. No entanto, a formação identitária deste sujeito ocorre a partir da falta de vocação por partes desse sujeito. Foi o que se observou nos enunciados 1, 2 e 3 a aplicação do verbo “gostar”, incorporando em

uma de suas concepções a vocação do sujeito. O sentido existente nos enunciados 1, 2, 3 supõe um aspeto não natural do verbo gostar, pois este sujeito foi “pegando gosto” (1), “passou a gostar” (2), a se identificar (3), produziu “efeito de sentidos” em seus dizeres.

Embora em determinados enunciados tenham sido produzidos sentidos que pressupõem a inexistência da identificação da forma/sujeito/professor por partes dos sujeitos, ao se analisar o enunciado (1) do item 4.8.2 percebemos a existência de vocação identitária por parte deste sujeito. O sentido existente do verbo gostar neste contexto representa “sentido” de naturalidade do verbo gostar, porque o sujeito “sempre gostou” (1) e “não passou a gostar” (1), nem foi “pegando gosto” (2) como em 4.8.1. Neste sentido, o “sujeito” gosta, pois possui vocação.

Ao analisar o discurso do sujeito/professor nos deparamos com os sentidos que variam de acordo com as posições que o sujeito ocupa na sociedade. Nos enunciados do sujeito/professor em 4.9.1 defronta-se discursos de representações que este sujeito possui de sua formação acadêmica. Neste sentido, o sujeito/professor acredita que sua formação discursiva derivaria do conhecimento adquirido durante a graduação, “eu iria aprender a ensinar para dar aula” (1). Desta forma, através do enunciado (1), a forma/sujeito/professor parece não cristalizar no decorrer da graduação, isto se deve aos componentes curriculares que contemplam na maioria das vezes conteúdos teóricos. Através do interdiscurso, o professor representa sua formação ideológica que, de certa forma, afeta o sujeito quanto a sua posição na sociedade. Desta forma, a principal forma de representação discursiva deste sujeito ocorre por meio das condições de trabalho e reconhecimento profissional.

Em 4.9.2, os discursos formulados por este sujeito derivam de sua forma/sujeito/história através das reivindicações do enunciado, “costume de respeitar” (1), “era mais respeitado” (2). O sujeito/professor reivindica o que, para ele, era considerado importante, através do interdiscurso, respeito, obediência, disciplina, comprometimento e reconhecimento na sociedade. As rupturas discursivas existentes entre os sujeitos, incorporam discursos múltiplos da sua constituição identitária, reivindicando respeito de sua posição no meio social, através do respeito, desta forma, esses sujeitos procuram reintegrar uma posição de sujeito que por ele, já foi ocupada na sociedade.

Observamos nos discursos dos Professores de Língua Portuguesa a identificação de mecanismos políticos, históricos e sociais que materializaram no discurso identitários desses sujeitos, procurando superar a postura na qual organiza suas práticas. Toda essa ideia apoia nos discursos que materializam na sua identidade, dando referência a sua formação discursiva e

ideológica que de certa forma parece ser institucionalizada, ancorando os discursos desses sujeitos, no que compreende as relações existentes nos espaços por onde eles circulam.

Enfim, os sujeitos atravessados discursivamente pelo processo constitutivo existente no meio social e pelos mecanismos de assujeitamento existentes no espaço formador deste sujeito/professor parecem caracterizar em sua formação discursiva institucionalizada, formulações de paráfrase presentes nos discursos que revelam sua formação ideológica institucionalizada.

Os sujeitos no primeiro momento, leva crer, que desconhece a própria história ao se mencionar a relação do interdiscurso pelo apagamento de seu processo de ingresso no espaço que o constitui na sua forma sujeito/professor no meio social se se pensar no sentido “pré-construído”³⁶. Em segundo lugar, o sujeito/professor, substituindo em seu discurso através de paráfrase, representa não só a ideologia institucionalizada do sujeito/professor, bem como sua formação e suas práticas no meio social a fim de estabilizar sua formação ideológica institucionalizada.

³⁶ “(...)o “pre-contruído” corresponde ao sempre já ai da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”), ao passo que a, “articulação” *constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa , no interdiscurso aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.*”(Pêcheux, 2009, p. 151)

REFERÊNCIAS

ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas/SP. Autores Associados. 2001

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

_____. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**. Riode Janeiro, 1824. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm > Acesso em 15 de agosto de 2017 as 08h24min.

BRASIL. Lei Couto Ferraz. Decreto nº133, de 17 de fevereiro de 1954.

BORTONI, R. S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CANDIDO, A. **A Literatura e a formação do homem**. São Paulo: Editora, 1972.

. et al. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTREQUINI, V. F. Curso de Letras: Abordagens e Perspectivas. In: BORGES FILHO, O.; GAETA, M. A. J. V. (Org.) **Língua, Literatura e Ensino**. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2005.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (DE 16 DE JULHO DE 1934)** < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm > Acesso em 14 de agosto de 2017as 17h01 min.

_____. **Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890** - Publicação original <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 de agosto de 2017as 13h54 min.

_____. **Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901** - Publicação original <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em 14 de agosto de 2017as 18h13 min.

_____. **Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968** - Publicação original <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62150.htm > Acesso em 18 de agosto de 2017as 10h20 min.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Publicação original <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 de agosto de 2017as 11h11 min.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 52. Edição. Porto Alegre: EdiPuc-RS, 2002.

INÁCIO, Aparecido. **Assédio moral no mundo do trabalho: doutrina, comentários, jurisprudência e casos concretos** /Aparecido Inácio; apresentação Maria Cristina Irigoyen Peduzzi; prefacio Marcelo Freire Gonçalves. -São Paulo, SP: ideias & Letras, 2012.

JOSÉ FILHO, A. **Ensino de Português**: teoria e prática, cenas históricas de uma trajetória. Campo Grande, MS: Gráfica e Editora Brasília, 2012.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**; tradução de Gaetano Lo Manaco; revisão de tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella – 8.ed- São Paulo: Cortez,2000.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. [Trad. Eni P. Orlandi]. Campinas: Pontes, 2003.

MARCONDES, D. **Textos Básicos de Linguagem De Platão a Foucault**.Cidade: Editora Zahar, 2010.

MARQUES, Cristina P.C.; MATTOS, M. Isabel L.de; LA TAILLE, Yves de. **Computador e ensino**: uma aplicação à língua portuguesa.2 ed. São Paulo: Ática,2001.

MUSSALIM, Fernanda (Org.) ; BENTES, Anna Christina (Org.) . **Introdução à linguística: domínios e fronteiras – volume 1**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NÓVOA, A. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Análise de Discurso** – princípios e procedimentos. 11. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

_____. P. Análise de discurso. In: Orlandi, E.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015

PÊCHEUX, M. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

_____. **Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. **Papel da memória**. In: Achard, P. *et al.* **Papel da memória** (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 2015.p.43-51.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e Queda do Professor**. São Paulo: Editora Cortez,1994.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

RODRIGUES, M. L. Discurso e Metodologia: tensão na análise. **Interface da Educação**, n. 66, p. 82, 2010.

_____. (Org.). **Linguagem identidade gênero história**. Rio de Janeiro: Litteris Ed./Quártica Premium, 2011.

RODRIGUES, M. L.; TAFARELLO, P. C. Ideologia e Linguagem. In: MORALIS, E. G. et al. (Org.). **Linguagem, comunicação e cultura**. Campinas: Editora RG, 2013.

SANTOS, J.B. “Diálogos e Acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes do Estado de Mato Grosso do Sul”: navegando pela História... NERES,Celi Corrêa.;NOGUEIRA,Davanço.Greice.Elaine.(Org.).**Itinerários/diálogos sobre formação de professores e diversidade**.1.ed.Dourados,MS:Seriema,2016.p.107-126.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed., São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

WHITAKER, D. C. Da “invenção” do vestibular aos cursinho populares:Um desafio para orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 289-297, 2010.

ANEXO 1

Questionário – Professor

Roteiro

Entrevistado/a: _____.

Idade: _____ Sexo: _____ Área de atuação: _____.

Local de Trabalho: _____.

Tempo de Formado: _____ Curso de Graduação: _____.

Perguntas ao Entrevistado:

- 01) Por que escolheu o curso de Letras para sua graduação?
- 02) O que era ser professor de Língua Portuguesa na sua época?
- 03) Quais professores mais o(a) influenciaram pela escolha do Magistério (enquanto área de atuação) e curso de Letras?
- 04) Você teve algum professor da faculdade que tenha lhe servido de inspiração ou modelo em sua formação acadêmica?
- 05) Cite um fato relevante positivo de seu período de graduação.
- 06) Cite um fato relevante negativamente de seu período de graduação.
Quais disciplinas mais o(a) influenciaram?
- 07) Você conseguiria estabelecer se há diferenças entre os cursos de Letras de hoje e de sua época? Comente.
- 08) Como foi (é) sua relação com os colegas de trabalho ao longo desses anos?
- 09) O que é a universidade para você atualmente?
- 10) O que era a universidade na sua época de aluno ou ao início da carreira?
- 11) Você tem mantido uma produção científica regular desde a sua graduação? Porquê?
- 12) Como você acredita que os alunos dos ensinos fundamental e médio vêm as disciplinas de língua portuguesa?
- 13) Como você acredita que os alunos dos ensinos fundamental e médio vêm o professor de língua portuguesa?
- 14) Qual a relação que você estabelece entre as formas que se trabalha a Língua Portuguesa nas escolas hoje em dia e a chegada de novas tecnologias educacionais (computador, internet, redes sociais)?

15) Em sua opinião quais as vantagens que o ensino de Língua Portuguesa pode tirar dessas tecnologias?

16) Em sua opinião quais os prejuízos que o ensino de Língua Portuguesa pode ter ao encontrar com essas tecnologias?

17) Como você vê o professor de língua portuguesa, dadas as condições atuais das escolas, diante da entrada dessas tecnologias em sala de aula?

18) Professor(a), este espaço está destinado a contemplar espaço para que declare algo ou deixe uma mensagem a seu critério.

ANEXO 2*Corpus*

- (1) “Olha no início, eu não iria fazer letras, eu sempre tive vontade de fazer jornalismo na hora da inscrição. Do vestibular a moça, - perguntou que curso você quer fazer? Ai eu iria falar jornalismo, mas eu falei letras e fiz assim contrariada, comecei e no primeiro semestre pensei em desistir e ai muitas pessoas me apoiaram porque é difícil mesmo e ai fui pegando gosto né, no sexto semestre eu comecei a fazer substituição e ai terminando o curso já me vi na sala de aula e foi é isso que eu quero.” (E1, Q1)
- (2) “Eu entendia que ser professora de língua portuguesa, assim eu iria aprender a ensinar para dar aula, só que o que a gente aprende era muita teoria, é eu achava que eu não conseguiria chegar em uma sala de aula e dar aula, na escola o conteúdo é muita gramática e na faculdade não aprende gramática e mais teoria e por isso eu achava que era impossível.” (E1, Q2)
- (3) “Professor Jesuíno.” (E1, Q3)
- (4) “Professor Jesuíno”. (E1, Q4)
- (5) “Ser bolsista no centro de Literatura. ” (E1, Q5)
- (6) “Poderia ter me empenhado um pouco mais – Eu acho que deixar a desejar um pouco.” (E1, Q6)
- (7) “Não, eu acho que continua porque tem um ano que terminei- eu acho que não mudou muita coisa- um marido faz letras eu vejo que não mudou muita coisa.” (E1, Q7)
- (8) “Tó começando, por enquanto eu tenho quatro meses aqui e esta sendo ótimo, aqui é muito bom.” (E1, Q8)
- (9) “Tudo, a base de tudo.” (E1, Q9)
- (10) “Na minha época de aluno é assim foi muito bom, por causa da interação, teve uma interatividade com os colegas, isto é inesquecível e o aprendizado que eu tive foi muito bom.” (E1, Q10)
- (11) “Não acho que falta de tempo mesmo.” (E1, Q11)
- (12) “Olha é eu vejo que os alunos andam desinteressados, são poucos que levam a sério e os que levam a sério, eu vejo que eles tem gosto pela língua portuguesa e vejo que eles gostam.” (E1, Q12)

(13) “Eu acho que eles veem o professor de língua portuguesa responsável para ajudar a eles interpretar outras disciplinas, acho que a língua portuguesa é a base, e para eles a base para outras disciplinas.” (E1, Q13)

(14) “Eu acho assim, eu sempre de jeito sobre eu trabalho a língua portuguesa voltado para livro didático e também eu acostumo preparar atividade que costumam ter relação com a internet, proporcionando para eles pesquisa pela internet. Eu acho que ambos têm que caminhar juntos.” (E1, Q14)

(15) “As vantagens são assim que a internet proporciona pesquisa, o estudante esta com o mundo em suas mãos, tem acesso a muita coisa boa.” (E1, Q15)

(16) “Olha tem muita coisa boa, porem tem outras que são muito perigosas – e o vício na escrita atrapalha muito o estudante.” (E1, Q16)

(17) “Olha eu acho que para muito há uma certa dificuldade, não são todos professores que aderem a tecnologia.” (E1, Q17)

(18) “Estudar nunca é demais. ” (E1, Q18)

(19) “Porque sempre gostei de literatura e língua portuguesa, então fiz uma coisa que goste né – estou gostando de fazer.” (E2, Q1)

(20) “Na época era bem respeitado né tanto que o professor de língua portuguesa como qualquer outro professor. Hoje são poucos que tem este costume de respeitar, há varias profissões que não são respeitadas além da nossa profissão.” (E2, Q2)

(21) “Os professores de língua portuguesa, história geografia – gosto de trabalhar a leitura mesmo sempre gostei de ler.” (E2, Q3)

(22) “Não, nenhum.” (E2, Q4)

(23) “Olha, o que eu mais gostei foi s aulas de literatura portuguesa e inglesa trabalhado no laboratório.” (E2, Q5)

(24) “O que achei de rum foi que a degradação que aconteceu, alguns alunos depredaram, estragaram o laboratório atrasando assim o nosso conhecimento, por causa disso. Língua portuguesa mesmo, literatura.” (E2, Q6)

(25) “Eu acho que há uma diferença em questão de professores hoje muitos estão fazendo mestrado e as turmas as vezes ficam a desejar um pouco, na nossa época houve poucos cursos de mestrado oferecidos hoje há vários. Então acredito que algumas turmas são prejudicadas por esses professores ter que somar as duas coisas ao mesmo tempo.” (E2, Q7)

- (26) “Foram boas graças a Deus, nos entendemos bem, trabalhamos muito a interdisciplinaridade e um ajuda o outro.” (E2, Q8)
- (27) “Atualmente eu vejo a universidade como local de conhecimento né, nem sempre é aquilo que a gente espera, mas há muito conhecimento. (E2, Q9)
- (28) “Era para poucos hoje digamos se popularizou a universidade, na minha época era para poucos.” (E2, Q10)
- (29) “Não, não, não tenho, por falta de tempo.” (E2, Q11)
- (30) “Alguns não tem gosto pela leitura mais há sempre aqueles que gostam de ler.” (E2, Q12)
- (31) “Igual eu falei alguns gostam de produzir e trabalhar a leitura então em razão de gostar do conteúdo e do professor, mais alguns não tem este prazer, já vem de berço, não tem o prazer de leitura e então não vai gostar da disciplina e do professor também.” (E2, Q13)
- (31) “Eu acho que as duas fizeram um casamento bom porque você pode trabalhar tanto a questão de didática...” (E2, Q14)
- (32) “Como os alunos não gostam de ler o livro os alunos podem aproveitar e ler os e-books.” (E2, Q15)
- (33) “O tempo em vez de aproveitar para ter conhecimento, aproveita para outras coisas.” (E2, Q16)
- (34) “O professor tem que ter tanto conhecimento dessas tecnologias.” (E2, Q17)
- (35) “Nada a declara.” (E2,18)
- (36) “No primeiro momento foi por falta de opção, mais quando passei a frequentar a faculdade peguei, vi que eu tinha me identifiquei com curso, e passei agostar e estou até hoje e pretendo continuar.” (E3, Q1)
- (37) “Na minha época era um desafio porque eu não gostava até então de língua portuguesa, e como não tenha outro curso na minha época na minha cidade foi um desafio, porque eu tinha muita dificuldade e na minha época quanto eu fiz o curso de letras, e a faculdade oferecia muito recuso em termo de professor então foi onde eu me identifiquei passei a gostar do curso pelos professores que a tinha a gente na época, então foi assim, foi um desafio em questão de, eu me identificar porque eu não gostava de português, mais depois que eu comecei a entender eu me instiguei com o curso e com a língua portuguesa.” (E3, Q2)
- (38) “A eu tenho uma professora muito em especial a professora Iraci, quando eu fui fazer o segundo, o ensino médio que é hoje ne, na época eu fiz o magistério foi a última turma por

incentivo dela até pelo fato dela falar que já era um curso profissionalizante na época, ai é foi um curso de quatro anos e foi quanto eu já comecei a pegar um pouco de gosto assim pela educação por influência dela eu tenho ela como ponto de referência.” (E3, Q3)

(39) “Eu tenho vários, Cassia, Claudia, Marilene, Marileide, Paulo o Paulo foi muito incentivador na época, Vários todos professores na minha época todos professores que sempre incentivados porque passei por muitos problemas que estava fazendo o curso que eu fui mãe durante o curso mãe de criança especial e todos me deram força para eu não desistir do curso em questão em todos os sentidos me ajudaram muito na época então todos me apoiaram e me incentivaram muito no curso.” (E3, Q4)

(40) “No momento não sei te falar mais não estou me lembrando mais eu tive vários momento na faculdade que foram...” (E3, Q5)

(41) “Há foi no momento que eu tive que trancar u semestre por motivos pessoais mesmo, que atrasou porque a turma que eu estava fazendo o curso era uma turma assim muito boa que ajudava sempre um ao outro para continuar o curso eu tive que parar para dar continuidade no ano seguinte. A parte da literatura me identifico mais e foi a parte que mais me identifiquei.” (E3, Q6)

(42) “Eu acredito que hoje ela continua mais ênfase, só que na minha época também foi um curso muito bom porque os professores eram bem graduados eram doutorados eram de fora, só que hoje no meu caso, se eu fosse entrar na faculdade eu teria mais dedicação no curso na minha época quando eu fiz eu não tinha tanta dedicação eu trabalhava período integral não pude dedicar ao curso como eu queria, mais eu acredito que hoje quem pode dedicar acredito que esteja melhor ainda na época que eu fiz.” (E3, Q7)

(43) “Tem sido boa, procuro sempre me relacionar no ambiente que eu trabalho com os colegas, então até hoje não tive problema nenhuma, até porque a gente tem que procurar conviver bem em todo lugar onde você esta e com todas pessoas.” (E3, Q8)

(44) “Acredito que seja fundamental porque até hoje continuo me especializando já fiz outro curso após o de letras já fiz pedagogia estou fazendo pôs graduação e ainda quero continuar aperfeiçoando mais, acredito que é fundamental.” (E3, Q9)

(45) “Foram barreiras que eu tive que passar para poder prosseguir na minha vida profissional.” (E3, Q10)

(46) “Tenho sempre procurado me atualizando sempre procurado esta...” (E3, Q11)

(47) “Há com muita dificuldade até por que, não só dificuldade mais desinteresse por parte deles esta maior do que na minha época do que eu era aluno ai o desinteresse esta maior, e o que os professore futuras terão maior desafios com que eles identifique ou aprende mais.” (E3, Q12)

(48) “Com certeza ele não gostam eles associam o professor com a disciplina e como eles tem muita dificuldades então eles não gostam de português eu acredito que eles tem que perceber que é fundamental.” (E3, Q13)

(49) “A gente tem que procurar a trabalhar usando a tecnologia a nosso favor mais também temos que procurar a trabalhar os métodos antigos, não deixando de abandonar os livros os jornais as revistas não usar só as tecnologias até porque precisamos incentivar os alunos o gosto pela leitura porque que usarmos só a tecnologia vão deixar nossos alunos hoje muito preguiçoso em questão de ter o hábito de leitura eles querem achar tudo pronto.” (E3, Q14)

(50) “Com certeza o maior conhecimento o professor hoje pode hoje pesquisar com mais ênfase conteúdos mais rápidos, mais também nem tudo que esta na internet é verdadeiro então temos que ter bastante cuidado em relação ao que vamos passar para nossos alunos nem tudo que esta na internet é verdadeiro.” (E3, Q15)

(51) “No sentido hoje é a questão de abreviatura os alunos hoje usam muitas abreviação na língua portuguesa alunos hoje querem escrever da mesma forma que escreve em computador, celular hoje a gente tem um trabalho muito grande em questão que a gente tem que fazer com que os alunos diferencie a escrita da fala e usar esta parte da escrita que eles usam no celular para vida, porque eles querem escrever como eles escrevem em redes sociais usando abreviações. E isto não é permitido.” (E3, Q16)

(52) “O professor precisa se atualizar, porque até então tem muitos professores que não são atualizado com a tecnologia e para isto eles precisam ser ajudados de certa forma para que estejam (...) que eles tenham um conhecimento para tecnologia, porque os professore precisa de ter uma ajuda para ser hábito para usar a tecnologia a seu favor porque muitos deles não tem este recurso.” (E3, Q17)

(53) “A mensagem que eu tenho, que eu gosto da minha profissão, diferente de muitos, que falam que esta na profissão por falta de opção, no começo foi, mais hoje eu me identifico com minha profissão gosto, quero continuar e o que eu puder para fazer para favorecer minha profissão eu vou fazer. ” (E3, Q18)

(54) “Primeiro eu fiz o magistério porque não podia estar a noite. O magistério já saia pronto para dar aula de um a quatro e quando terminei o magistério em 1991, abriu o curso de letras aqui na UNEMAT em 1992. Quando eu entrei com 18 anos na UNEMAT falava para todo mundo que não queria ser professora, por que quando a gente entra na faculdade e primeira coisa que eles perguntam, e eu respondia que era por falta de opção. A vida me levou a ser professora, pois as oportunidades foram surgindo e eu aproveitei, hoje eu gosto de ser professora. Porque se não gostasse já tinha caçado outro rumo, porque não gosto de fazer nada obrigada.” (E4, Q1)

(55) “O professor de Língua Portuguesa era mais respeitado, mas a metodologia é que eu não sei, a gente estudava muito gramática e Análise sintática era horrível. E hoje que eu me tornei professora de português eu não acho que os alunos precisam ficar decorando aquelas coisas de Análise sintática, sabe aquelas regras. A gente tinha que decorar e não entender e hoje não. Já está direcionado por outro lado, o aluno precisa entender, ele precisa observar e colocar dentro de algum contexto, porque eu vou usar o verbo aqui, porque eu tenho que concordar o sujeito, você precisa entender, você precisa raciocinar, você precisa pensar quando você vai escrever e a gente não tinha muito hábito de escrever era um decoreba sem fim e a gente não era levado a escrever e a ler não tinha isso. Acho que era muito mecanizado.” (E4, Q2)

(56) “Não, não tem nada a ver com professor com a minha vinda para magistério e minha ida para letras, como já disse isso ai atrás. A vida me encaminhou para isso, eu não me inspirei em ninguém, as oportunidades foram surgindo e eu fui aproveitando.” (E4, Q3)

(57) “Tem por vários aspectos, eu lembro muito da Edileusa quando ela chegou, eu sempre admirei o jeito dela de encarar as coisas né, eu não sei se inspirou porque também eu era muito nova tinha 18 anos e os 18 anos da minha época não é o 18 anos de hoje porque naquela época a gente era mais imatura, ai vou ver a os alunos tão sem expectativa ai eu penso é a idade. Eu quero ser professora porque alguém está me inspirando, não. Eu sempre admirei a pessoa, dela ter a iniciativa de ter vindo, porque quando ela veio, veio ela com a cara e a coragem e tudo né. E eu me vejo muito hoje em dia sendo essa pessoa porque eu enfrento como eu via a Edileusa enfrentando tudo para poder inaugurar a UNEMAT que era uma oportunidade que ela agarrou e veio e ela fazia e acontecia, ela trazia os professores e na época tinha o professor Quim e outros professores muito bons. Logo em seguida que eu terminei o curso de letras eu fiz especialização de língua portuguesa e vieram professores muito bons. E a gente pensava existe vida além de Alto Araguaia né, existe pessoas que pensam e que tem esse jeito. Mas influencia em meu jeito de trabalhar não, acho que a Edileusa é minha inspiradora no sentido de ter

iniciativa de ir e buscar e não ter medo, porque na minha profissão eu sempre fui assim, eu posso, eu vou, eu faço. Por que eu era muito malandra né, adolescente, muito vagal.

Só depois que a gente termina tudo e pega um amadurecimento que a gente vai ver podia ter aproveitado isso, aproveitado aquilo, mas nada que tenha me atrapalhado aqui na minha vida profissional, porque eu sou muito focada. Então se eu estou para fazer isso eu vou fazer bem feito. Não vou dizer que eu fui uma aluna brilhante e excelente lá na minha graduação, porque eu não fui, porque eu era uma aluna bem, assim eu não era daquelas CDF não, mas eu estava ligada, apesar de todo mundo achar que eu não estava. Tanto é que eu aproveitei tudo que eu aprendi, no sentido que os concursos que vieram eu e fui passando, então eu não estava tão desligada o tempo todo, apesar de aparentar. Eu era a mais novinha da minha turma, e eu e a Eurenice a irmã da Edileusa. A gente era muito vagal.” (E4, Q4)

(58) “Na verdade quando eu fiz graduação eu gostava era de inglês, tanto é que eu trabalhei com inglês até o ano, eu trabalho ainda, mas não tanto. Desde quando eu passei no concurso aqui, eu venho trabalhei inglês tem uns 14 anos trabalhando com inglês, porque era o que eu gostava. Então eu podia ficar no corredor todas as outras aulas, mas quando era aulas de inglês eu entrava e as minhas melhores notas era de inglês, porque eu gostava daquilo e eu gosto de fazer coisas que eu gosto, não gosto de me sentir obrigada, por isso que eu falo eu gosto de ser professora, porque se eu não gostasse eu não estava mais aqui não. Porque eu sou esse estilo de pessoa não me obriga a fazer, eu sou assim. Então quando era aulas de inglês eu entrava, eu gostava da aula de inglês. Tive um professor melhor, quando veio o professor Lauro que ele já até faleceu ele era mais exigente e nos colocava mais na realidade. Eu falo adolescente porque 18 naquela época era esses meninos 16 anos aqui agora, aja paciência. Era inglês que eu gostava, fui fazer especialização em português pela oportunidade, então eu gostava era inglês.” (E4, Q5)

(59) “Negativo, não sei e era negativo acho que foi até positivo, um fato que eu lembre aqui agora. Teve um professor acho que ele dava literatura brasileira, eu não lembro mais o nome, mas como e eu minha amiga que citei agorinha a pouco a gente era muito né, e eu cacei encrenca com esse professor, mas foi por imaturidade mesmo, eu tive que fazer uma prova “O Triste Fim de Policarpo Quaresma” se eu não tinha estudado até ali naquele momento, eu tive que estudar, porque eu cacei encrenca com o professor, eu que estudar porque eu não queria perder aquilo ali, eu tinha que passar, porque eu não era do tipo que vou perder isso aqui. Eu cacei encrenca com ele eu tive que estudar, tive que entender aquele “O Triste Fim de Policarpo Quaresma” nunca vou pôr os meus alunos para ler o “O Triste Fim de Policarpo Quaresma”. Eu lembro disso foi uma coisa que marcou, a gente discutiu ele me mandou para diretoria como se eu

tivesse no ensino médio, a vai para a diretoria. Ai a gente, foi um maior pizeirão lá, eu tive que fazer essa prova, e foi ai que eu comecei a entender eu preciso estudar é tão bom estudar. Porque até eu estava, aprendi a lição, foi uma lição que partiu da minha imaturidade, que hoje quando eu estou em sala de aula e eu vivencio isso atitude imatura dos alunos, ai eu sempre lembro desse fato que aconteceu comigo lá. Que o aluno querer fazer graça com professor ele tem que também mostrar que pode né, tem que medir a força ali mais, e eu tive que medir força com esse professor, tive que estudar para isso. Eu não sei se foi um fato positivo que me fez acordar para eu levar as coisas mais a sério. E a minha turma muito pequenininha, terminou 5 entrou 17 e porque quando eu fiz o vestibular era no canetão, não tinha esse negócio de múltipla escolha, era muitos candidatos porque letras estava abrindo aqui eu fui da segunda turma, e na minha turma só passaram 17 no quarto só tinha 5 nós éramos os sobreviventes, e eu ali deixando a vida me levar e depois que aconteceu esse episódio com esse professor é que eu fui amadurecer mais um pouco porque eu tive que levar mais a sério eu também não queria perder.” (E4, Q6)

(60) “Acho que sim, porque quando eu entrei na UNEMAT a para ter uma noção, a estrutura era outra, a estrutura física eu lembro a nossa turma teve que comprar lâmpada para a nossa sala, porque era escuro, primeiro semestre e segundo, a questão dos professores eram todos iniciantes, questão da biblioteca não era a biblioteca que tem lá hoje. E hoje tem esse programa do PIBID que você até participar, que naquela época não tinha, era tudo engatinhado. Eu imagino que tenha melhorado. E para ter melhorado depois de vinte tantos anos eu acredito. Por isso que eu admiro a Edileusa, ela foi uma pioneira mesmo que segurou isso tudo e fez acontece a UNEMAT em Alto Araguaia. É importante.” (E4, Q7)

(61) “Muito boa, porque eu não misturo vida particular com profissional, se eu tenho um problema lá fora, eu cheguei aqui, eu sou a atriz, eu não tenho que misturar. E você não vai me ver falando da minha vida na sala de professor, isso e isso reclamando. Então, então, e nem falando fulano isso e fulano aquilo. Eu acho que isso é importante saber, você saber diferenciar ambiente de trabalho, com seu ambiente familiar e qualquer outro ambiente. Se tem que ser profissional onde você chega, eu vim aqui para trabalhar, eu vou trabalhar. E também eu tenho a personalidade definida, vamos dizer assim né, não mando recado, isso importante, eu observo não vou falando e só falo depois que eu Análisei muito, e no ambiente de trabalho você tem que fazer isso, porque se não vira uma confusão. Eu acho que para eu fazer o mínimo posso fazer eu preciso de ter a paz para fazer o meu trabalho, e se eu tenho problema com o colega de trabalho não vou ter essa paz que eu preciso passa essa paz para os meus alunos, o que eu vim

fazer aqui. E toda vez que tive algum problema professor ou com colega vamos dizer, nunca mandei recado e nem fiquei com disse, disse, senta aqui e vamos conversar, eu sou assim. Teve uma vez que tive um problema com uma professora contratado, que ela ficou com ren ren, e eu vi aquilo e eu não falei para ninguém, eu fui na direção, coordenação e falei chama aquela professora lá, aqui, que eu quero falar com vocês na frente dela, e aí, ela veio e eu falei está acontecendo isso, isso vamos resolver aqui. É assim que eu resolvo. E não gosto que fica jogando pontinho para mim não. A fulano isso, fulano aquilo, não faz isso comigo, chega e fala. Porque, ou eu não vou entender, porque eu não me ligo em conversa. E se eu entender e se a pessoa está agindo assim comigo, eu vou chegar na pessoa e vou falar vamos resolver. Eu sou assim.” (E4, Q8)

(62) “A UNEMAT, uai, para mim, eu vivi muito distante, depois que eu terminei e daí fiz duas especializações, a primeira eu não terminei porque ganhei bebê na época. Eu terminei a faculdade e já fui fazer especialização. E quando estava terminando a especialização eu tive a minha filha, e aí eu não terminei eu não o trabalho de conclusão né não fiz, a monografia e coisa e tal. Que também sou assim, uma coisa de cada vez, não pense que eu ia deixar a minha filha chorando, para fazer uma coisa que eu podia fazer depois, que eu ainda era nova, que tinha tempo para aquilo. Então eu escolho as minhas prioridades na minha vida, para não ser uma pessoa muito perturbada. Daí em 98 quando ganhei a Camila e eu tava terminando especialização e daí não terminei, quando foi 2000 eu entrei em outra especialização de também em língua portuguesa, aí fui tendo contato com a UNEMAT, nessa duas especializações, conheci professores bom, vieram professores ótimos e aí para mim não fazia muito sentido porque eu dava aula de inglês sempre dei aula de inglês aqui, mas fiz a especialização, trabalhando uma conexão e só como estava trabalhando com inglês tive amizade com Eu sempre tive contato com o povo da UNEMAT Edileusa, Erenice falar como está acontecendo a UNEMAT. Onde os alunos se abre para novos horizontes, quando eu entrei lá não entendia que fui entender só agora. Os jovens hoje estão mais amadurecidos para idade, fazer uma faculdade é muito importante, faculdade não era muito fácil. Isso não me fez diferença porque quando eu precisei eu busquei. E tem muitas faculdade on-line. Depende que aquilo ali vai depender sua vida.” (E4, Q9)

(63) “A universidade é muito, mas eu não tinha muita noção porque eu era muito, e a faculdade não era uma coisa fácil. Era mais difícil era poucos que podia, não tinha muito plano de governo, tudo muito caro. Eu comecei trabalhando com criança eu trabalhava na secretaria e a tarde professora de reforça. Quando eu passei no concurso.” (E4, Q10)

(64) “Eu fiz duas especialização em língua portuguesa, lá em Santa Rita eles tive que estudar para o Pibid .” (E4, Q11)

(65) “Depende como é trabalhado com eles, eles veem bem que eles leem tem que ter mais sedução, eles não interpretam nada, diferente, tem que fazer sentido é como eu era eu preciso convencer e esquecer que eu fui uma adolescente e como eu vou fazer para convencer. Um retorno imediato que como todo quer.” (E4, Q12)

(66) “O aluno fundamental e aluno médio a gente não generaliza por que cada um tem um pensamento em questão da idade. Convencer senão é que aula demorada, que aula chata.” (E4, Q13)

(67) “Ajudou muito né, hoje para a gente preparar a aula é muito mais fácil, um dia a gente estava interpretando um texto e eles não conseguiam entender o texto para por causa de três palavras. Que melhorou muito ele tem que entender tem que fazer sentido e despertar no aluno, a tecnologia ajuda muito. Uma professora mais doidinha que eu. A tecnologia ajuda bem utilizada.” (E4, Q14)

(68) “Hoje o jovem não fica mais na frente da televisão, eles tem acesso mais fácil.” (E4, Q15)

(69) “Antes tinham as palavras para que eles abreviassem. Hoje o celular corrigi, eles sabem que analisar é com s e não com z e eu perguntei então e berinjala é com que.” (E4, Q16)

(70) “Eu acho nos como professor de português tem que achar bom, eu trabalhei com poetas mato-grossense, chegou muito livro, tem internet boa. Até na velhice. Fico na ansiedade de ler esses li.” (E4, Q17)

(71) “Nessa minha fase que estou gatinhando na língua portuguesa, estou nessa ansiedade de poder ler, é meu papel de despertar um modo de ver diferente esse é o primeiro anos com o ensino médio. A língua portuguesa é a base para o IDEB é uma disciplina de muita responsabilidade. Parece E eu tenho esse anjo que me acalma. Será que eu estou fazendo direito, a gente precisa estar motivado. Eu vou para a sala de aula ali pensando que alguém. Eu preciso acreditar. Agora eu estou com esse namoro com o português. E assim que eu me movo. Eu gosto de me sentir útil.” (E4, Q18)