

# REPRESENTAÇÕES E IMAGENS NOS DISCURSOS PARA O/ DO DOCENTE

MARIA DO CARMO DE SOUZA LIMA

Pontifícia Universidade Católica de  
Minas Gerais – PUC Minas.

**E**

*Resumo*

Este trabalho propõe um olhar sobre a atividade do professor de língua materna, por meio de uma análise dos discursos produzidos no âmbito da escola pública, com a finalidade de interpretar as representações que permeiam dizeres no entorno do agir desse profissional. O *corpus* é constituído por um texto de caráter prescritivo e por fragmentos de entrevista realizada com uma professora de língua materna atuante em escola pública. Ao final, verificou-se que as imagens, materializadas nos diferentes discursos, são reveladoras da condição do docente de escola pública brasileira, na contemporaneidade.

Palavras-chave: Discurso docente. Escola pública. Representações sociais. *Ethos*.

Este artigo constitui um recorte da dissertação em que flagrei representações sociais (doravante RS) constituintes do *ethos* docente, presentes nos discursos para o / sobre o / do professor. Após algumas reflexões sobre as condições de trabalho do professor de língua materna na educação básica de escola pública, decidi desenvolver a pesquisa, cujo tema girou em torno do agir desse profissional.

Muito já se tem investigado, mas espero contribuir, por meio desta pesquisa, a partir de um recorte bem específico: o trabalho do professor do sistema público de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais: Cristiano Otoni. Penso em ampliar, com este trabalho, o estudo que vem se desenvolvendo sobre o tema nas universidades brasileiras e em proporcionar uma visão mais abrangente das condições que cercam o agir dos professores em todo o país.

Para a análise de dados, foi constituído um vasto *corpus* através da coleta de documentos de parametrização e de discursos produzidos pelos / sobre os professores, por meio de entrevistas gravadas no âmbito de duas escolas, uma municipal e outra estadual, na cidade mencionada. Porém, neste artigo, para amostragem, em razão do espaço reduzido, a reflexão dar-se-á somente a partir de dois textos: a) a “Apresentação”,

assinada pela Secretária Estadual de Educação, do Conteúdo Básico Comum – CBC –, um documento de parametrização; b) fragmentos de um discurso oriundo de uma entrevista escrita concedida por uma professora de língua materna da rede pública.

Sabe-se que as práticas docentes são reguladas por documentos institucionais que representam o trabalho prescrito: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e o Conteúdo Básico Comum – CBC, este em esfera estadual. Dentro das escolas públicas estaduais, tais práticas são também reguladas pelo Plano de Intervenção Pedagógica – PIP; pelo Plano Político-Pedagógico – PPP; por planos de curso e, ainda, pelos livros didáticos. Tais documentos e/ou materiais obviamente interferem no agir docente e trazem prescrições com intuito de nortear o trabalho do professor. Além disso, contêm falas reveladoras de RS acerca dos profissionais da docência. Igualmente, os profissionais da educação que ocupam uma posição hierárquica superior aos professores e que com eles interagem em situações de trabalho interferem na prática destes. Refiro-me a inspetores e diretores escolares, supervisores e até secretários de educação. Obviamente, as vozes desses profissionais são ‘lugares’ de representações sobre o docente e seu agir.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender e examinar as RS, materializadas nesses discursos do, para o/sobre o professor. Mais especificamente, os objetivos consistiram em identificar as representações e imagens subjacentes ao discurso prefigurado em documentos institucionais, ao discurso dos agentes de serviços de inspeção, direção e supervisão escolares e ao discurso do próprio docente dentro de uma unidade espaço-temporal: a escola pública hoje.

Nossa pesquisa partiu, inicialmente, de algumas questões metodológicas que orientaram o alcance do objetivo. Porém, como o presente artigo vai focar apenas parte do *corpus*, ao final, responderemos às três perguntas a seguir: a) Quais são os valores, crenças, informações, ideologias, enfim, quais são as RS acerca do trabalho do professor de língua materna e como este se constitui como sujeito de seu discurso, de suas práticas e de sua história? b) Como se constitui o ethos do professor da escola pública? c) Como se dá a relação entre trabalho prescrito e trabalho efetivado desse professor? Qual papel é conferido aos professores nos documentos escolares de prescrição?

A pesquisa cumpriu seu objetivo de analisar as representações sociais – RS – presentes nos discursos produzidos no entorno da atividade do docente de língua materna, ancorada, principalmente, na Teoria das Representações Sociais – TRS –, sob a perspectiva de Serge Moscovici (2010). Em linhas gerais, essa teoria tem a função de interpretar e atribuir significações a fatos e discursos socialmente constituídos.

As RS pressupõem um processo em que tramitam valores, opiniões, crenças, ideias do grupo; elas se impõem sobre nós e nossos discursos, os quais as revelam, em movimento constante. A fim de

aprofundar um pouco mais a TRS, abordamos alguns pontos da teoria que sustentaram a análise dos dados: a) todos tendem a ver/analisar/interpretar o mundo de forma semelhante, através de representações fossilizadas em razão do uso convencional; b) as RS possuem as funções de convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos, dando-lhes forma, modelando ou categorizando - e isso é partilhado por um grupo de pessoas - e de impor uma força irresistível sobre todos, prescrevendo o que percebemos ou imaginamos; c) as RS ocupam um lugar na sociedade pensante. Este lugar é determinado pela distinção entre os universos reificado e consensual. Neste, todos são iguais e livres para expressar pensamentos e opiniões, delineando, assim, a lei. No universo reificado, os papéis sociais são diferentes, os membros são desiguais, cada um tem uma competência designada pelo conhecimento, pela diferença, pela função social. Como as RS restauram e dão forma à consciência coletiva, elas integram o universo consensual; d) as RS têm o propósito de tornar familiar o que não é familiar. Para tal, põem em funcionamento os mecanismos ancoragem (que é a redução a categorias a partir dos paradigmas estabelecidos pela coletividade) e objetivação (que transforma conceito em imagem); e) RS são criadas por pessoas e grupos nas interações.

Foi estabelecido um diálogo com teorias relacionadas à construção de imagens no / pelo discurso para constituir o outro, atuando sobre ele e o influenciando. Abordamos o papel do *ethos* sob a perspectiva de Amossy, que diz: “deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si.” (AMOSSY, 2011, p. 9). *Ethos* é uma imagem de si construída no e pelo discurso, desencadeando efeitos sobre opiniões e atitudes. Vale dizer ainda que a autora introduziu a noção de estereótipo, fundamental no estabelecimento do *ethos*. “A estereotipagem, lembremos, é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado.” (AMOSSY, 2011, p. 125). Dessa forma, o locutor apresenta-se de acordo com o que ele acredita ser valorizado pelo público-alvo, elabora seu discurso a fim de confirmar/modificar seu “*ethos* prévio”.

Foi também estabelecido um diálogo entre a TRS e alguns princípios propostos por Bronckart (2007) no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD. Sob a perspectiva interacionista, entende-se que os discursos se originam e se condicionam pelas interações sociais, o que dá a eles a feição dialógica. Quanto às questões dos discursos e dos textos, Bronckart empreende uma abordagem das condições de produção e da estrutura, ou melhor, ele ressalta, em suas análises, as condições sociais e psicológicas de produção dos textos para, depois, propor um exame da organização textual. Neste aspecto, o autor elaborou um modelo de arquitetura textual, constituído por três estratos: a) a infraestrutura geral do texto, um plano geral que combina tipos de discurso e as sequências; b) os mecanismos de textualização que contribuem para a coerência textual através dos mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal; c) os mecanismos enunciativos, que estão mais no nível das interações e que contribuem para a coerência pragmática ou interativa do texto.

Para problematizar a identidade do professor de língua materna da escola pública, tomou-se de Foucault a noção de sujeito e de Stuart Hall a noção de identidade. Foucault (2008) sustenta que o sujeito não é um indivíduo, não é uma substância. Ao contrário, é uma posição que, por exemplo, num enunciado nem sempre é igual à posição do sujeito que enuncia. Sustenta também que o sujeito, no discurso, é um espaço vazio ou funções vazias prontas para serem ocupadas. O discurso, para Foucault, atesta a dispersão do sujeito, que aparece como posição ou como funções vazias que podem ser ocupadas por diversos enunciadores.

Para Hall, a alteração constante por que passam as sociedades modernas está mudando as identidades sociais, fragmentando-as ou pluralizando-as e causando uma perda do sentido de indivíduo – deslocamento ou descentração do sujeito. “Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo” (HALL, 2005, p. 9). Este cientista social mostra que, hoje, o sujeito é descentrado por inúmeras razões, entre as quais destacamos os estudos foucaultianos, no tocante ao “poder disciplinar” que provoca descentramento na identidade e no sujeito, pois controla a vida e as microrrelações do indivíduo.

Além das teorias elencadas acima, lançamos mão de abordagens concebidas por Foucault e Pêcheux, relacionadas à formação social – FS, à formação ideológica – FI, às formações discursivas – FD – e aos pré-construídos. Numa relação esquemática, a FS determina a FI que, por sua vez determina a FD que produz o “discurso”. Este encadeamento não é taxativo, pois há discursos em que o sujeito das ideias emerge, como no caso dos textos irônicos, que relativizam essa teoria da determinação.

A abordagem do discurso na dimensão textual foi realizada pela articulação de proposições de dois autores: a arquitetura textual, proposta por Bronckart (2007) e a descrição/explicação da (inter)ação humana através da linguagem: identificação de marcadores linguísticos, conforme Koch (2010). Assim, além da perspectiva discursiva, ficou assegurada a perspectiva linguística de análise.

## O DISCURSO DIRIGIDO AO PROFESSOR

Para o estudo das representações constituintes do *ethos* do docente de língua materna, nos discursos que compõem nosso *corpus*, buscamos, em primeiro lugar, analisar a “Apresentação” de um documento de parametrização dirigido aos professores da rede pública do estado de Minas Gerais, o CBC, implantado e distribuído a toda a rede em 2005, posteriormente reorganizado para atender a normas da Resolução SEE-MG/833 de 24 de dezembro de 2006, embora mantendo as mesmas orientações e diretrizes do documento anterior.

Em linhas gerais, o CBC contém propostas curriculares para o

Ensino Fundamental - Ciclos, o Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano e Ensino Médio, levando em consideração as propostas dos PCN (1998) e dos PCN+ (2002). Essas propostas curriculares vêm divididas por disciplinas. No caso do CBC de Língua Portuguesa, os Eixos Temáticos I, II e III são esquematizados em Compreensão e Produção de Textos, Linguagem e Língua e, por último, Literatura Brasileira e outras Manifestações Culturais.

O CBC é estruturado em eixos, temas, subtemas, tópicos e subtópicos de conteúdo. Embora todo o documento mereça uma análise mais detalhada, dele examinaremos apenas a carta de 'Apresentação', presente em todos os CBCs de todos os conteúdos disciplinares e assinada pela então Secretária de Estado de Educação.

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas um sistema de alto desempenho.

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. No ensino médio, foram estruturados em dois níveis para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano.

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor.

Para assegurar a implantação bem sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor, que inclui cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV, encontra-se sempre a versão mais atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc.; além de um Banco de Itens. Por meio do CRV, os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado.

Vanessa Guimarães Pinto

Fonte: CBC Língua Portuguesa: Ensinos Fundamental e Médio. SEE-MG

No estado de MG, nas redes públicas – municipal e estadual de ensino –, foi implantado em 2000 o Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE –, que promove avaliações anuais a fim de realizar diagnósticos para estruturar políticas educacionais, inclusive em relação à qualificação docente.

Utilizando a concepção de texto como um folhado de três camadas, conforme proposta de Bronckart (a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos), examinamos a carta. A imagem de folhado textual obedece a uma necessidade metodológica de demonstração das dimensões que constituem o texto e que não podem ser vistas de modo apartado, uma vez que essas “camadas” se imbricam para compor os textos. Observou-se, inicialmente, que se trata de um texto estruturado em quatro parágrafos: o primeiro expõe a importância do documento; o segundo expõe minimamente a organização do CBC; o terceiro atrela o documento a avaliações externas<sup>1</sup> e a premiações da escola e do professor. O último parágrafo expõe as ações das instituições governamentais que asseguram a implantação do CBC nas escolas. Note-se que a linguagem e a estrutura sintática (efeito recursivo, maior ocorrência de orações adjetivas e a enumeração) do parágrafo final mais se assemelham a um texto publicitário o qual enumera realizações do governo. Nos três primeiros parágrafos, predominam sequências argumentativas a favor da implantação do CBC, sendo o terceiro parágrafo o que apresenta os argumentos mais contundentes, pois são de ordem prática: o documento é a base para avaliações do governo que, a partir daí, estabelece metas para a escola, resultando em a) responsabilização e premiação da escola e servidores e b) “consequências positivas na carreira docente de todo professor”.

O texto põe em cena “vozes sociais”, agentes “que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (BRONCKART, 2007, p. 327). Essas vozes são representadas pelo Estado de Minas Gerais, pela Secretaria de Educação – SEE – ou pelo Centro de Referência Virtual do Professor – CRV. A voz da autora, que põe em cena a “apresentação”, só é revelada na assinatura,

ao final da carta, pois a esta é conferido um caráter impessoal pelo uso de verbos na forma nominal (“Estabelecer os conhecimentos...!; “para assegurar a implantação...”)

e pela predominância dos verbos na terceira pessoa, além da recorrência da voz passiva dos verbos (“foi desenvolvido...”; “foram estruturados...”, etc.).

O texto combina modalizações de natureza lógica, pragmática e deôntica. As modalizações lógicas referem-se à verdade das proposições, por apresentar “os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (BRONCKART, 2007, p. 330). Elas estão presentes ao longo do texto nos argumentos que justificam a implantação do CBC. Já no início do primeiro parágrafo “Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma **condição indispensável** para o sucesso de todo sistema escolar...”, a expressão em negrito traduz esse tipo de modalização.

Dando continuidade, vejamos: “Os CBCs (...) expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que **não podem deixar de ser ensinados** e que o aluno **não pode deixar de aprender**. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências que ele **não pode deixar de adquirir e desenvolver**.” Na passagem, o auxiliar de modo (poder), na composição “pode deixar”, acompanhado da partícula negativa (não), possui valor deôntico, traduzindo obrigação social ou obediência a normas. Poderíamos dizer que essa passagem do segundo parágrafo combina as modalizações deôntica e pragmática. Esta última contribui “para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente (...) capacidades de ação” (BRONCKART, 2007, p. 332). Podemos perceber que, nesse trecho, apesar de não se mencionar o professor, pressupõe-se que este seja o agente da construção passiva “não podem deixar de ser ensinados”. Podemos então questionar: qual é a razão da ausência de explicitação do agente?

Há a ação de ensinar os aspectos fundamentais de cada disciplina que gera reflexo no aluno. Este “não pode deixar de aprender...”. Quem ensina? O professor. O aluno também “não pode deixar de adquirir e desenvolver habilidades e competências...”. Quem as trabalha? O professor. Dessa forma, percebemos indícios da opacidade do papel do professor no discurso do governo. Paradoxalmente, a responsabilidade das ações pesa sobre o professor, eximindo os demais agentes (alunos, família, governo, a escola, etc.) de cumprir um papel no processo educacional.

Partindo para a análise do *ethos* docente que se manifesta no CBC, concluímos, tal como Lopes (2010) em relação aos PCN, que “o professor não é representado como alguém capaz de dominar conhecimentos e saberes, mas como um sujeito portador de deficiências e carente de orientações.” (LOPES, 2010, p. 167).

Em que isso se aplica ao CBC? Esse documento prescreve conteúdos a serem abordados na escola pelo professor. As instituições governamentais orientam através da disponibilização de recursos e atividades para o ensino da língua, conforme explicita o quarto parágrafo. Sugere-se que o professor execute as atividades pré-elaboradas. Fica claro ao longo da carta que seguir o CBC é razão de responsabilização ou premiação e o que está prescrito não pode deixar de ser ensinado, sob pena de não se ter direito ao prêmio ou de sofrer alguma responsabilização, a qual não é esclarecida pela locutora.

O professor deve agir como rege a cartilha, ainda que na seção Critérios de Seleção de Conteúdo se diga que “Cabe à escola e ao professor a tarefa de selecionar e sequenciar os conteúdos considerando o que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessário, em função dos objetivos do projeto educativo da escola.” (p. 20) ou, ainda que, na apresentação comentada do CBC, também se diga: “destacamos que o caráter dinâmico, hipertextual e recursivo desta proposta curricular permite ao professor fazer diferentes agrupamentos dos tópicos e, assim, desenvolver o programa de várias formas.” (pp. 21 e 84). Aqui podemos pensar no ‘apagamento’ da ação do professor,

pois essa autonomia dada a ele na verdade é uma liberdade controlada, afinal as ações estão condicionadas ao que prescreve o CBC e o conteúdo apresentado está atrelado a avaliações externas, ao cumprimento de metas e a premiações: “A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica – PROEB – e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE – e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecido por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente...”

Atentando para o último período da carta, “Por meio do CRV, os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado”, os professores mineiros, ao utilizarem os recursos didáticos disponibilizados no CRV, poderão “reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado.” Aqui há a hipótese de que o leitor da carta saiba quais são essas grandes diferenças.

A pretensão discursiva é argumentar a favor da utilização dos recursos do CRV por todos os professores mineiros, utilizando o recurso argumentativo da pressuposição. O pressuposto é a existência de grandes diferenças regionais e o posto é o uso dos recursos didáticos, por meio do CRV, para redução das diferenças regionais em Minas. Mas, afinal, tais diferenças são sociais? Econômicas? Geográficas? Culturais? Do próprio trabalho do professor?... Considerando as dimensões territoriais de Minas, já se pode concluir pela diversidade em vários aspectos. É um bom recurso argumentativo apelar para diferenças regionais, embora a locutora não as explique. Como reduzir diferenças no que é realmente diferente? Abordar o tema de forma generalizante através do sintagma “grandes diferenças” poderia ter o fim de escamotear o verdadeiro problema.

Vamos nos remeter a outro trecho presente no terceiro parágrafo do texto: “Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor.” A carta não explicita quais são as consequências positivas na carreira docente. Novamente há a hipótese do conhecimento do leitor. Mas podemos perguntar: quais são as consequências positivas? É a premiação já referida na carta? Se sim, qual tipo de prêmio está em pauta? Seria reconhecer o mérito do trabalho docente? Como isso se viabilizaria? Já houve, na esfera pública, o pagamento extra, durante o ano letivo, de um percentual de salário, vinculado à política de metas. Então essa seria uma das consequências positivas? Percebemos o uso de um recurso argumentativo eficaz, isto é, a pressuposição de que o trabalho com o CBC traz vantagens, que é o que podemos deduzir da expressão “consequências positivas”. Aliás, há uma grande força argumentativa no sintagma adjetival, porém o



termo “consequências” não é esclarecido.

Na análise da apresentação do CBC, não podemos deixar de mencionar a questão do gênero textual. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), a escolha do gênero ocorre em função da finalidade, dos destinatários e do conteúdo. Assim, dentre os modelos relativamente estáveis para determinada ação discursiva, o locutor apropria-se daquele mais indicado para a ação de linguagem desejada. No caso em análise, a autora apropriou-se do gênero “carta”, adaptando-o aos modelos de apresentação de obras (prólogos) aos leitores. Ao contrário das cartas em geral, a carta de apresentação do CBC não explicita o destinatário, embora saibamos que o documento seja dirigido aos professores. Temos, assim, um gênero textual denominado carta de apresentação, a qual pertence ao domínio da argumentação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); uma vez que a SEE objetiva implantar o CBC nas escolas públicas, apresenta, para isso, sequências argumentativas a favor dessa implementação.

Para concluir, somos cientes de que a carta de apresentação de uma obra é um gênero textual que objetiva realçar e valorizar o conteúdo dessa obra. Sabemos também que a instância de origem ou o lugar de onde se fala confere autoridade ao documento em análise. Porém entendemos que, no plano educacional, é necessária uma grande flexibilização em relação a conteúdos e métodos em razão da natureza diversa das instâncias educacionais públicas em um estado tão extenso como Minas Gerais. Esse documento prescritivo dirigido ao professor traz em seu bojo a ideia de nivelamento, uma vez que interfere de modo semelhante na prática docente de todos os professores da rede pública. Daí, reiteramos a ideia de perda da autonomia docente e de negação da capacidade do professor, pois não há necessidade de este criar ou propor atividades e metodologias porque, no discurso da Secretária de Estado de Educação, sugere-se só execução. Podemos, então, apreender a construção do *ethos* do professor que precisa ser “tutelado” em suas ações, uma vez que no parágrafo final está dito: “No CRV, encontra-se sempre a versão mais atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc; além de um Banco de Itens.”

### O DISCURSO DO PROFESSOR

A seguir, nossa análise recairá sobre particularidades linguístico-discursivas do discurso de uma professora de língua portuguesa na tentativa de flagrar imagens e representações sociais em relação ao agir docente próprio e alheio. O estudo é parte de uma entrevista escrita (texto original, sem revisões), respondida por uma professora de escola pública estadual (PrE 4) em uma das instituições pesquisadas. Esta professora recebeu as perguntas escritas e, após respondê-las, enviou-as por meio eletrônico.

1 – Há quanto tempo você é professor de Português? Por que você escolheu a profissão de professor? Por que de língua materna?

Há 30 anos sou professor. A escolha desta profissão está ligada ao fato de que a língua inglesa me atraía e descobri a inclinação para o inglês e o magistério me pareceu o meio mais eficaz para praticar este dom ensinando-o. Ensinar língua materna foi uma consequência da primeira escolha porque foi uma oportunidade de administrar mais aulas e assumi este cargo como um desafio e até hoje acho que ensinar língua materna é sempre um desafio.

2 – Qual é a imagem que você tem de um professor? E do professor da escola pública, em especial?

O professor é a pessoa que faz a diferença, ele é o professor, (e saber disso, acredito, ajudaria muitos professores a trabalharem melhor e com mais prazer). Ele é como se fosse uma espécie de injeção eletrônica na história que acontece na sala de aula, porque ele está de frente com sua matéria prima que tem uma vida à parte, não é como um quadro, ou um papel, onde você faz o seu trabalho e tem pleno domínio do material. Com o aluno o professor tem que trabalhar e fazer – se entender, esbarrando sempre com a vontade própria de sua matéria prima e para alcançá-lo tem que dar muitas partidas que irão funcionar, outras que nem tanto, mas é aí que se desenha a imagem do professor: ele é a peça que move.

Na escola pública, o professor ganha uma característica desafiadora que é desempenhar seu papel num sistema politizado para atender a estatísticas e burocracias que estão voltadas à preocupação pra com números que não provam saberes ou fazeres e o professor é obrigado a comparar seu trabalho com esses artificios. Torna-se um desafio a mais, pois precisa ser professor sem perder seus objetivos, tentando ficar imune à parafernália de leis da educação.

3– Qual é a imagem que você acha que outros segmentos da sociedade têm do professor, como alunos, pais, governos, etc.?

Nem todos sabem quem é o professor em nossos dias. Parece-me que pensam que somos algo como quem vai dar num passe de mágica o querer aprender para quem não tem esse desejo como meta; um complementador da educação familiar que não aconteceu; um bode expiatório para problemas político-partidários que não foram praticados e quem sabe foi porque o professor não formou cidadãos. Talvez também como nem nós impomos à sociedade o respeito merecido pela nossa tarefa por ser uma tarefa abstrata que não tem um resultado imediato como se obtém na sociedade materialista de consumo em nossos dias; tudo isso traça para a imagem do professor apenas um profissional que vai ali fazer mágica para dar à sociedade o que ela não colabora para construir, pois o professor não pode substituir o papel da sociedade, ele pode sim, ajudá-la, nunca substituí-la, repito.

[...]

5 – Do que você gosta nessa profissão?

Gosto do poder que ser professor dá. A sala de aula é um território poderoso. Nela o professor exerce seu papel acima de toda parafernália burocrática, teórica e acadêmica que rege a administração de aulas. É quase uma dança... o andar, a postura, o olhar, tudo isso faz a diferença. Parece com o desempenhar de uma peça teatral em modo real, porque você precisa desenvolver papéis onde você ri, fica sério, ensina, aprende, encara, dissimula e lê olhares e gestos e administra a convivência com um expectador, o aluno, em rota de evolução ao qual você precisa alcançar, usando do artifício da representação real de ser professor desse aluno. (PrE 4-Professora de escola pública estadual). (Mantida a versão original).

Fonte: elaborada pela autora

Como a situação enunciativa é uma entrevista escrita, a pesquisadora não interage diretamente com o sujeito pesquisado – PrE 4 – na situação de comunicação em análise, pois, como já dito, as perguntas escritas foram enviadas para posteriores respostas. Vale ressaltar que a entrevista na modalidade escrita não reflete uma entrevista padrão, em razão, principalmente, da ausência do entrevistador.

Começando então pelo estudo dos sujeitos envolvidos na cena enunciativa, com base em Foucault (2008), perguntamos: a) quem fala? Um sujeito com competência para tal porque tem *status* social de professor há 30 anos, inserido em uma instituição (escola pública estadual): “Há 30 anos sou professor.”; b) quais são os lugares institucionais? A professora fala do lugar “escola pública”, onde cumpriu seu papel social, o que podemos flagrar no enunciado “**Na escola pública**, o professor ganha uma característica desafiadora...”; c) e as posições dos sujeitos? PrE 4 apresenta-se em sua dispersão: a professora que tem o dom para a língua inglesa; a professora de língua materna por força das circunstâncias; a professora da escola pública; a professora/atriz com diferentes papéis a desenvolver; a professora que usa “o artifício real de ser professor desse aluno”; a professora consciente de seus papéis, na posição que ocupa, materializados nas representações sociais de ser professor na contemporaneidade: “É quase uma dança... o andar, a postura, o olhar, tudo isso faz a diferença.”

Nota-se que há, no início da entrevista, uma construção da autoimagem da professora que tem vocação para a língua inglesa, mas que se tornou professora de língua materna por imposição das circunstâncias e que encara o ato como desafio. Podemos conceber a construção do *ethos* do professor, cujo agir é um desafio, observando a escolha lexical que se repete quatro vezes, para caracterizar a prática da docência de língua materna: “assumi este cargo como um **desafio** e até hoje acho que ensinar língua materna é sempre um **desafio**.” [...] “Na escola pública, o professor ganha uma característica **desafiadora** que é desempenhar seu papel [...] Torna-se um **desafio** a mais, pois precisa ser professor sem perder seus objetivos...”

Conforme Bronckart (2007), texto é constituído por três estratos: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização

e os mecanismos enunciativos. Sob esse ângulo, temos um discurso constituído de uma sequência de respostas argumentativas em razão do gênero “entrevista”. A organização textual é realizada através de um número considerável de orações adjetivas e explicativas. É considerável também o número de construções predicativas, a exemplo de “O professor é a pessoa que faz a diferença, ele é o professor, [...] Ele é como se fosse uma espécie de injeção eletrônica na história que acontece na sala de aula, porque ele está de frente com sua matéria prima que tem uma vida à parte, não é como um quadro...” e “ele é a peça que move.”, que já deixam transparecer imagens e RS acerca do docente: figura central, responsável pela ação docente. A organização dos verbos está em torno do tempo de base, o presente, portador de um valor sentencial ou de validade geral: “Há 30 anos **sou** professor.” Quanto ao posicionamento enunciativo e à polifonia, como dissemos acima, temos um sujeito-enunciador (a voz do autor empírico: a professora da rede pública), traduzido nas marcas linguísticas de agentividade: “sou”, “acredito”, “me”, “nós”. Temos também vozes sociais que emergem de modo indeterminado quando a professora expressa uma sucessão de imagens atribuídas aos outros: “**Nem todos sabem** quem é o professor em nossos dias. Parece-me que **pensam** que somos algo como quem...”. Dentre os mecanismos enunciativos, realçaremos o modalizador deôntico expresso em “Com o aluno o professor **tem que** trabalhar e fazer-se entender, esbarrando sempre com a vontade própria de sua matéria prima...”, em razão de essa avaliação traduzir uma representação social (RS) da locutora sobre o agir em sala de aula, ditado por normas impostas pela sociedade.

Apesar de a entrevista escrita não ter necessariamente o caráter da personalidade, este gênero de texto adquire uma feição interativa através da presença subjacente da pesquisadora. Assim, esses segmentos de discurso apresentam verbos no presente (com valor de simultaneidade entre os momentos do processo e da fala) e a marca de interatividade expressa pelo pronome “você”: “...não é como um quadro, ou um papel, onde **você** faz o seu trabalho e tem pleno domínio do material.” e “Parece com o desempenhar de uma peça teatral em modo real, porque **você** precisa desenvolver papéis onde **você** ri, fica sério, ensina, aprende, encara, dissimula e lê olhares...”

No discurso temos uma professora, construída através da metáfora “injeção eletrônica”, expressando a opinião pessoal sobre o seu agir em relação aos alunos. Ela negocia com as reações e interesses deles. Para ela, ser professor é instituir um processo interacional com os alunos. Quanto ao professor da escola pública, ela enfatiza o seu assujeitamento a estatísticas, burocracias e leis, tornando o trabalho nesse sistema “um desafio a mais”.

Depois ela expressa o que pensa e o que “pensam” dos professores através de imagens ou de categorias, num processo de ancoragem (MOSCOVICI, 2010): mágico, educador, bode expiatório, sujeito de tarefas abstratas, o que não impõe respeito acerca da própria tarefa, o que ajuda (mas não substitui) a sociedade, ator de vários papéis, o poderoso na sala de aula, a pessoa que faz diferença, o que enfrenta desafios. Isso contribui para flagrar as RS, apropriadas

e reveladas pelo agente, no discurso constituído com o objetivo de entender o agir docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teço as considerações finais, respondendo às questões já apresentadas. A partir das questões metodológicas, a pesquisa permitiu verificar o seguinte:

1- Quais são os valores, crenças, informações, ideologias, enfim, quais são as RS acerca do trabalho do professor de língua materna e como este se constitui como sujeito de seu discurso, de suas práticas e de sua história?

Embora neste artigo as análises tenham se restringido a uma parte bem pequena dos dados, as falas analisadas nos permitiram flagrar algumas representações em relação ao professor de escola pública: assujeitado ao sistema político-educacional, mágico, educador, bode expiatório, sujeito de tarefas abstratas, o que não impõe respeito acerca da própria tarefa, o que ajuda (mas não substitui) a sociedade, ator de vários papéis, o poderoso na sala de aula, a pessoa que faz diferença, o que enfrenta desafios, o profissional sobrecarregado que se desdobra (em diferentes empregos e funções). A esta resposta, incluo a fala da professora PrE 1 e repito a de PrE 4, a fim de estabelecer a comparação entre vozes de duas professoras. Ambas são representativas do paradoxo que são as representações, as crenças e as ideologias expressas no discurso docente:

Uma imagem muito triste... uma imagem de uma pessoa desgastada... mal paga... bastante infeliz... eu num... procuro não me enquadrar nisso... mas no geral é o que a gente percebe... tanto na pública municipal quanto na pública estadual... né... nas duas... eu já/já trabalhei ...né... na municipal e estou na estadual agora... então é uma imagem triste... há aqueles que... sobrevivem de uma maneira mais agraDÁvel...vamos dizer assim... mas a maioria ... na maioria a gente consegue enxergar ... esse desgaste... essa desilusão...né... que tá permeando todo o discurso do professorado atual... essa desilusão tá muito frequente... (PrE 1).

Gosto do poder que ser professor dá. A sala de aula é um território poderoso. Nela o professor exerce seu papel acima de toda parafernália burocrática, teórica e acadêmica que rege a administração de aulas. É quase uma dança... o andar, a postura, o olhar, tudo isso faz a diferença. Parece com o desempenhar de uma peça teatral em modo real, porque você precisa desenvolver papéis onde você ri, fica sério, ensina, aprende, encara, dissimula e lê olhares e gestos e administra a convivência com um expectador, o aluno, em rota de evolução ao qual você precisa alcançar, usando do artifício da representação real de ser professor desse aluno. (PrE 4).

Ambas as docentes se constroem como sujeitos do próprio discurso ao se constituírem como autoridades para falar. Elas são professoras que procuram ser agentes, uma pela recusa em se assujeitar às representações dominantes e outra pelo exercício do poder em sala de aula. Temos de um lado um discurso incisivo e de outro um discurso poético sobre a imagem docente. Enfim, como afirma Coracini (2003),

de identidade paradoxal, o sujeito-professor de português oscila entre representações utópicas, idealizadas, que acabam por encobrir ou sublimar as dificuldades do profissional nos dias de hoje, e a realidade de um cotidiano penoso, que o distancia cada vez mais da imagem ideal de professor construída ao longo dos anos e das gerações e que chega até nós pela memória discursiva. (CORACINI, 2003, pp. 253-4).

## 2 - Como se constitui o *ethos* do professor da escola pública?

O *ethos* do professor da escola pública se constitui pelas representações dos outros e pelas próprias representações. A pesquisa permitiu observar que há uma necessidade de o professor ser reconhecido pela sua ação de ensinar acima de qualquer outro papel que ele desempenha em seu trabalho. Os dados revelaram um professor que é construído e que se constrói por imagens por vezes negativas, por vezes positivas; que (re)cria um discurso cuja gênese está na memória do passado, em que à atividade docente era conferido um caráter missionário, possivelmente em razão de a origem da educação no Brasil ter cunho religioso; um professor inconformado, às vezes, com a sua condição ou com seus múltiplos papéis, mas, porque acredita que o perfil do aluno atual mudou em relação ao passado, adapta o seu agir a esse novo aluno.

3 - Como se dá a relação entre trabalho prescrito e trabalho efetivado desse professor? Qual papel é conferido aos professores nos documentos escolares de prescrição?

Há sinais de que há influências dos problemas vividos pelos professores nas RS, quando se revela o assujeitamento ao sistema público que torna o agir “um desafio a mais” (PrE 4-Professora de escola pública estadual). Esse assujeitamento se dá em razão da necessidade de cumprir um trabalho de acordo com as prescrições. O papel do professor nesses documentos é o de “professor dependente de orientações e de material pronto” (LOPES, 2010, p.162). Vale lembrar que não se observou a participação efetiva dos docentes na escolha dos conteúdos prescritos e nas ações impostas pelos documentos de prescrição no âmbito da escola pública.

## ABSTRACT

This paper proposes a look at the activity of the teacher's native language through an analysis of the discourses produced within the public school in order to interpret the social representations which permeates sayings surrounding the teachers' actions. The *corpus* consists of a text in which prevails the prescription of actions for the teachers and by fragments of an interview with an active public school teacher mother tongue. Finally, it was found that the images materialized in different discourses are revealing the condition of the Brazilian public school teacher, nowadays.

Keywords: Teaching speech. Public school. Social representations. *Ethos*.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2003, p.239-256.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva; Guacira L. Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

-LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do *ethos* do professor de língua materna. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Análises do discurso hoje**. V.3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p.157-179.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular: CBC Língua Portuguesa. Ensinos fundamental e médio**. Belo Horizonte: SEE, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. p. 159-185.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.