"VÁ EM FRENTE": SEJA UM PROFESSOR...

Maria Alzira Leite

Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Resumo

que é ser professor? Você incentivaria um jovem a seguir a carreira docente? Muitos podem considerar essas perguntas recorrentes e com respostas óbvias, porém ressalta-se, aqui, que, discorrer sobre esse profissional ainda é algo complexo, pois nos desafia a (re)pensar a própria imagem. Implica, também, questionar as práticas, mobilizar emoções e desequilibrar representações já consolidadas. Assim, este artigo apresenta um estudo sobre as representações docentes, a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva, em diálogo com Teoria das Representações Sociais. Nesse viés, convida o leitor a avaliar as dimensões representacionais que cerceiam as imagens dos profissionais da educação, e, ainda, como essas figuras podem estar ancoradas na nossa memória discursiva.

Palavras-chave: Representações. Discurso. Professor. Imagem. Sentidos.

Pater, si vis, transfer calicem istum a me; verumtamen non mea voluntas, sed tua fiat.¹ (LUCAS, 22, 42, 2000, p. 1.379)

1 Pai, se é de teu agrado, afasta de mim este cálice! Não se faça, todavia, a minha vontade, mas sim a tua. A escolha por essa epígrafe se justifica pela recorrência dos discursos, no Brasil, muitas vezes, angustiantes, de professores, em torno do mal-estar docente. Por um lado, queriam afastar-se da profissão e, por outro, permanecer em prol da educação.

1 Introdução

A discussão proposta neste artigo integra-se às minhas ações de investigação na PUC Minas e na UFMG, às quais, desde 2009, no âmbito de pesquisas de mestrado e doutorado, venho me dedicando. Tais ações transcorrem de estudos das práticas de letramento, do processo de formação de professores e das representações sobre o ser/fazer docente.

Logo, seguindo essa linha investigativa, numa tentativa de compreender fatores que concorrem para as representações do professor apresentadas e (re)construídas nos seus modos de dizer, a reflexão que aqui apresento vem sendo tecida no campo de estudos que privilegiam a análise da materialidade linguístico-textual de discursos produzidos sobre o professor e sua práxis, em situação de entrevista.

Ressalto que, por um lado, discorrer sobre o professor é complexo, pois desafia o entendimento acerca da imagem e, ainda, do fazer docente. E, por outro, estudar os discursos que envolvem o ser docente é instigante, pois permite uma reflexão sobre outro objeto aliado a esse profissional, que é o seu trabalho. Pensar nos discursos que atravessam o trabalho desses profissionais implica considerar como eles são vistos e se veem, o que, de certa forma, nos convida a levar em consideração o trabalho do professor como construção social, reflexo das mudanças sociais, que acarretam diferentes maneiras de organização do trabalho e, também, os novos olhares sobre as suas ocupações e acerca deles mesmos.

Convém destacar que a direção proposta para este estudo visa, especialmente, a uma análise de caráter linguístico-textual-discursivo, cujas bases epistemológicas perpassam, principalmente, as abordagens de Foucault (1986); Pechêux (1988); Authier-Revuz (1995) e Bronckart (1999), pautada em categorias dos modos de enunciar, para o exame do movimento da (re)construção das representações sociais sobre o professor, o que, segundo o ponto de vista deste trabalho, pode afetar a forma de esse sujeito conceber a si mesmo e a sua relação com o mundo.

Nessa linha, o primeiro objetivo deste artigo é verificar como as representações sociais flagradas nos discursos podem (re)definir figura(s) docente(s). Secundariamente, espera-se que este estudo possa também contribuir para pesquisas que se dediquem ao exame de mecanismos e estratégias enunciativas que põem em cena representações em atividades de interação nas esferas formativa ou profissional no âmbito educacional.

Saliento que esta seção tem como finalidade apresentar a justificativa para a escolha do objeto de estudo, bem como os objetivos a serem alcançados. Na segunda, há conjecturas sobre o espaço docente e, ainda, considerações sobre o fenômeno do ato de representar, bem como da própria teoria das representações sociais e, ainda, os possíveis diálogos com a análise do discurso.

Na terceira, exponho o percurso metodológico e, na quarta, as discussões dos resultados obtidos. Nas considerações finais, apresento a avaliação geral das análises da pesquisa empreendida, deixando algumas considerações sobre as contribuições da linguística para o mapeamento das representações sociais.

2 Qual é o lugar do professor?

Tantas reflexões perpassavam este estudo, que inicio esta seção retomando a asserção presente no mito da criação em Gênesis, porém, agora, em forma de pergunta: no princípio era o verbo? Sim, se pensássemos em um verbo como anunciante da ação: investigar para criar. Desde o início da minha carreira, sinto-me incomodada com as reiteraões negativas de docentes acerca da sua profissão. Como professora, não queria ser passiva e permanecer, também, no espaço de um não; ao contrário, pensava em compreender como os educadores construíam um “lugar” para eles mesmos e se assentavam como profissionais. E, ainda, onde os professores ancoravam suas representações e como estas estão se movimentando, (re)definindo identidades.²

2 Assume-se a identidade, aqui, como “um fenômeno subjetivo e dinâmico, que resulta de uma dupla constatação tanto de semelhanças quanto de diferenças entre o si próprio, os outros e certos grupos” (SÁ, 2009, p. 9).

De acordo com Nóvoa (1992, p. 14), a “identidade não é um dado adquirido”, mas, antes, “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Diante disso, nas idas e vindas em torno dessas questões, ao levar em consideração o lugar histórico e social constituído do professor, emergem os questionamentos: como as representações sociais sobre o docente modificam-se e são sustentadas?

Defende-se, então, que nossas crenças e nossos valores são consolidados nas práticas das quais participamos. Então, representamos algo e atualizamos esse representar, de acordo com a nossa história de vida, com as nossas experiências individuais, por meio das interações. Construímos determinadas imagens, e estas poderiam ser dimensões de representações, criadas a partir do que nos apresentam.

Na realidade, encontramos-nos diante de um conflito, que desestabiliza a forma de sentir, pensar e agir dos educadores. Por isso, há um desequilíbrio, atualmente, que gera um mal-estar docente. Esse conflito, que podemos, também, denominar de novo, é marcado por uma voz que clama por mudanças num determinado grupo.

Cabe pontuar que Mancebo e Franco (2003, p. 194-199), ao analisarem o trabalho docente em tempos de globalização, apontam mudanças nas funções do professor, com novas atribuições que são agregadas ao trabalho docente. As autoras discorrem sobre essa situação como resultante da flexibilização de processos e produtos característicos do mundo do trabalho hoje, e nessa lógica o trabalho do professor não foge à regra.

Não há como negar a diversificação de papéis, a ampliação de atividades, não só pelo aumento da carga de trabalho do professor sob uma lógica quantitativa, com turmas maiores, mas, também, há uma exigência de um redimensionamento do trabalho docente, o que envolve uma atualização da sua prática. Porém, diante da requisição desse perfil do professor, há indícios de que os educadores encontram uma grande dificuldade: lidar com essa nova exigência, (re)pensando-se o ser professor.

3 Qual é o cenário docente?

Como professora e pesquisadora, também observo que os educadores vivem situações ligadas a uma educação contemporânea, que demandam mudanças rápidas; situações que os pressionam a lidar, por exemplo, com as novas tecnologias; com um novo perfil de aluno e, também, de escola. Sendo assim, diante de uma realidade que não se conhece, instaura-se o desequilíbrio de esquemas já cristalizados, ancorados em concepções de uma linha tradicional de ensino. Com isso, deparamo-nos, por exemplo, com a insatisfação, com a fragilidade emocional dos professores e, muitas vezes, com a fuga das salas de aula e dos cursos de licenciatura.

O espaço do “não” é muito recorrente nos discursos dos professores. E, assim, ele tende a ser intensificado, principalmente, diante do novo, em que há uma pressão³ para que o educador mude; o que envolve o repensar as práticas que transformam o profissional, o seu grupo e a sociedade.

Conforme observa Abreu (2002, p. 2),

[...] descortinar o horizonte de incertezas no qual estamos envoltos representa, sem dúvida, um momento de desconforto, pois a inovação exige que nos desloquemos em modelos institucionais que há muito mostravam-se cristalizados.

3 A pressão para que os profissionais executem mudanças gerenciais e pedagógicas emerge face à realidade socioeconômica das sociedades modernas e avançadas.

Cabe considerar que o novo sempre virá causando perturbações no estado de equilíbrio e, muitas vezes, a acomodação em que nos encontrávamos, mas isso não significa algo ruim; como diz Edgar Morin (2004, p. 30):

[...] o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado.

Em um processo ligado aos conhecimentos de mundo, os sujeitos tentam inserir o novo objeto em seus saberes já estabilizados (MOSCOVICI, 2007). Ao vivenciar situações que pressionam para mudança, esses sujeitos podem:

- permanecer estáticos diante do que vivenciam; (educadores que não alteram as suas formas de pensar, sentir e agir)
- alterar completamente seus saberes diante do conflito; (educadores que alteram suas representações completamente; transformam-se)
- reelaborar os seus conhecimentos diante de um conflito. (educadores que tentam se readaptar diante de um conflito)

Não há como falar em mudança, na Teoria das Representações Sociais, sem mencionar os dois processos sociocognitivos: o não familiar e o familiar, isto é: assimilar e acomodar o estranho. Para isso, Moscovici (2007) destaca, então, a ancoragem e a objetivação. A objetivação é a passagem de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas, transforma-se em “supostos reflexos do real” (MOSCOVICI, 2007, p. 61). Ao objetivar, atribui-se um sentido a um signo que traduz os conhecimentos relativos ao objeto representado. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, isto é, um pensamento constituído, cristalizado. Assim, ancorar ideias estranhas é reduzi-las a categorias e imagens comuns. (ROCHA, 2012, p. 26).

Convém salientar que, ao pensar nas principais concepções sobre representações sociais, na perspectiva da Sociologia e da Teoria das Representações Sociais, percebo que nelas perpassam noções como ideias (SIMMEL, 1998), saber comum (WEBER, 1985), prática social (MARX, 1991), meio social (DURKHEIM, 1974), interação (MOSCOVICI, 1961), o que envolve linguagem e pensamento. Refletir sobre os processos significativos é

resgatar, também, o trinômio signo-significação-representação. John Locke (1960), por exemplo, utilizou o termo *Semeiotiké* para designar uma “doutrina dos signos” e considerava signo e representação como conceitos sinônimos. Cabe, ainda, lembrar Peirce, que caracterizou a semiótica como a “teoria geral das representações” (SANTAELLA; NÖTH, 1999, p. 16).

Assim, a representação exprime uma relação com um determinado objeto, e esse ato de materializar algo envolve o conceito, a imagem, a ideia e o conhecimento. Não há como negar que a atividade representativa parte de um “estoque de saberes e experiências” (MOSCOVICI, 2012, p. 57) e, ainda, engloba a compreensão social e cultural da realidade por meio da representação. Nessa perspectiva, o real é visto como o sentido; recebe o sentido, enfim, é representado (CHARTIER, 1991).

Imbricado nesse ato de representar o real, temos o dizer: um objeto é representado por um nome, e um fato é representado por uma proposição (WITTGENSTEIN, 1984). É claro que não se trata, aqui, de considerar apenas as palavras cujos referentes se encontram no mundo, pois a linguagem envolve dimensões afetivas, orienta posicionamentos, prevendo modos de significar, de construção de sentido(s).

Como se pode notar, o conceito de representação social perpassa por diferentes concepções. Com efeito, a noção de representação atravessa as ciências humanas e não tem um lugar específico. Pode-se pensar em suas bases na sociologia, caminhando pela antropologia e na história das mentalidades. Nessa esteira, convém explicitar o lugar, aqui, de onde se fala, para situar o leitor quanto à perspectiva teórica privilegiada pelo pesquisador. Acredita-se que a representação está envolvida nas práticas de linguagem e se projeta nos discursos, por isso a escolha por um estudo no qual se busca evidenciar o que o “discurso oculta ou pretende mascarar” (MAINGUENEAU apud GROSSMANN; BOCH, 2006, p. 16).

Mobiliza-se, então, aqui, a abordagem da Análise do Discurso Francesa, a qual, segundo Ferreira (1998), entende o discurso como um processo de significação que leva em conta a materialidade histórica da linguagem e o sujeito interpelado pela ideologia; isso está de acordo com os postulados de Pêcheux (1988), um dos fundadores da Análise do Discurso (AD), que percebe as alocações como “efeitos de sentido entre interlocutores” e o sujeito como dividido pela ideologia

e o inconsciente, muito embora o sujeito se esqueça de que é atravessado por duas ilusões e acredita ser fonte de suas palavras. Nessa linha, a AD concebe o sentido como passível de ser outro, determinado sócio-historicamente, marcado pela luta de classes e, portanto, sem vínculo com uma significação literal, como prevê a Análise de Conteúdo. Assim, para a AD, não existe um sentido literal, já que o literal é apenas um efeito discursivo, pois todos os sentidos são possíveis embora apenas o dominante se institucionalize como produto da história (ORLANDI, 2003), embora os sentidos estejam sempre em movimento e constantemente sejam recolocados no jogo do discurso.

Reitera-se, então, que é de uma perspectiva linguístico-discursiva que parte esta exposição, levando-se em consideração a linguagem como uma prática social, aproximando-se dos estudos de Moscovici (2007) e Marková (2006), quando estes exploram a relação entre as representações sociais e a linguagem. E assim, alinha-se a esta última, mais especificamente, quando enfatiza, que:

é a constituição dessa linguagem específica que acompanha a formação de uma representação. Uma vez conseguido isso, as palavras obtêm seus sentidos específicos e esses, por sua vez, justificam seu uso na propaganda. A repetição dos elementos formaliza e solidifica o pensamento, tornando-o parte da constituição linguística e cognitiva do indivíduo. (MARKOVÁ, 2006, p. 341).

Nessa abordagem, pensa-se nas representações socialmente construídas pelas/nas interações, sustentando o caráter histórico, cultural e social das atividades humanas e dos signos linguísticos, por isso a importância da linguagem (BRONCKART, 1999).

Num viés discursivo, as representações se movimentam reconstruindo-se nos discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se adotam para julgar essa realidade (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 433). Esses discursos sociais emergem, às vezes, explicitamente, numa construção imagética, como, por exemplo, a imagem de um professor, ou, ainda, de maneira implícita, fazendo referência a um determinado discurso, o qual é perpassado pela figura docente.

4 O passo a passo do olhar do pesquisador

Este artigo compõe uma investigação maior de doutorado, cujas análises contemplaram os discursos que perpassam a profissão docente.

Para participar da pesquisa, selecionei sujeitos que: i) atuassem no Ensino Fundamental; ii) tivessem uma relação com o objeto de estudo; iii) possuísssem informações sobre a imagem docente e o seu fazer. Isso quer dizer que esses sujeitos não poderiam ter uma opinião calcada no achar, mas era preciso, também, possuir uma “experiência social” acerca do objeto de estudo (VALA, 2007).

Sobre isso, Moliner (1996) destaca que, embora os sujeitos se vejam cotidianamente diante de objetos que lhe são desconhecidos, isso não quer dizer que todos sejam geradores do fenômeno representacional. A representação é produzida coletivamente, ou seja, por um grupo, mas não qualquer grupo. Para o estudo das representações sociais, a concepção de grupo não se limita a um conjunto de indivíduos unidos pela interdependência ou por objetivos comuns, mas refere-se a um conjunto de indivíduos que mantêm determinada relação com o objeto de representação, seja porque ele é parte de sua existência, seja porque não tem como ignorá-lo.

Esclareço que não considere relevante para esta pesquisa selecionar os sujeitos pela rede de ensino na qual trabalhavam, por os participantes professores possuírem experiência tanto em instituições privadas quanto públicas. Sendo assim, escolhi aqueles que faziam parte tanto de escolas públicas quanto de privadas. Além disso, não pretendo ratificar, aqui, as imagens construídas – às vezes, estereotipadas – de um professor de escola pública e/ou particular.

Saliento, ainda, que não pretendo ter amostras de um universo, mas de pessoas que possuam conhecimento do objeto de estudo e, ainda, queiram (re)pensar a(s) identidade(s) docente(s).

Como meio de coleta de dados, utilizei a entrevista semiestruturada focalizada, gravada em áudio. Optei por esse tipo de método, pois ele permite a utilização de um roteiro de perguntas que pode ser adaptado de acordo com a necessidade do entrevistador, ou seja, se necessário, o pesquisador pode modificar a sua estrutura no momento das perguntas.

Para se pensar nas representações sociais, fez-se necessário um percurso na memória e no presente de experiências vividas por esses sujeitos, para tentar entender o movimento dessas representações hoje.

De acordo com o objetivo da pesquisa, seis questões foram propostas: a) com relação à imagem docente, quais são as memórias mais marcantes na sua história de aluno(a)? Enquanto estudante, algum professor o/a marcou positivamente ou negativamente? Como? Descreva. b) Para você, qual(is) a(s) principal(is) característica(s) que o professor deve possuir? c) Para você, qual seria a maior dificuldade, hoje, na profissão de professor? d) Como a sociedade, hoje, encara o professor? e) É fato que, hoje, o número de pessoas que se interessam por ser professor é pequeno. Por que você acha que isso acontece? f) Se você tivesse que dirigir uma mensagem a um jovem que quisesse seguir a carreira de professor, que mensagem você daria a ele? Para este artigo, selecionei quatro respostas de professores de língua portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental, relativas à última dessas questões (questão f).

Cabe pontuar que optei pela escolha de apenas uma questão para compor a pesquisa. Essa escolha se deu em função da emoção, da dimensão afetiva que emergiu com maior intensidade, no momento do ato de reflexão para a composição da resposta. O espanto, o silêncio e o embargo da voz convergiam para uma autorreflexão sobre próprios dizeres. Havia indícios de uma quebra de expectativa com relação às perguntas anteriores, ou melhor, a interrupção de uma sequência de repostas, gerando o *flashback*. Isso foi muito significativo, pois a emoção é o prelúdio da representação (WALLON, 2005). E, na interação com o meio, com o individual e com o social, pode-se criar e responder, reajustar e transformar as nossas representações.

Com relação à análise dos dados, segui um viés que levou em consideração a interpretação que perpassa cada etapa do estudo – a observação, a entrevista, os discursos e, ainda, os resultados obtidos. Em outras palavras, a interpretação faz parte do caminho metodológico. Além disso, lidar com as representações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de certa forma, é trabalhar, também, com as nossas representações, o que envolve a “construção do/a pesquisador/a, que parte da sua própria cultura científica, e do conhecimento mais amplo da sociedade como um todo, que permite o ir e vir do seu olhar entre um grupo específico e o conjunto da sociedade” (ARRUDA, 2005, p. 233). Nessa linha, a interpretação nos auxiliou a entender as etapas do estudo, o que os dados poderiam significar a partir do contexto

produzido e do referencial teórico que nos orientou no problema a ser pesquisado.

De acordo com Arruda (2005, p. 233), a interpretação

é um nervo da pesquisa; ela conecta os dados entre si e com o problema pesquisado e dá a eles um desenho integrado, mostrando como circula entre todos os achados a corrente da lógica que os anima, a sua relação e também a sua relação com o mundo.

Sendo assim, o trabalho interpretativo, além de ser o alicerce do pesquisador, em termos de lidar com a investigação, acompanha, também, o nosso percurso. Porém, como ressaltam Bauer, Gaskell e Allum (2000, p. 24), é necessário um cuidado com a interpretação, principalmente nas pesquisas qualitativas, pois “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados”, então tendemos a explicar, entender os dados, sem critérios.

Atente-se ainda para o fato de que é preciso preparar o percurso no qual se dará a interpretação. E a partida está na aproximação com o objeto de estudo, isto é, além de conhecê-lo, verificar os contextos de suas representações. Segundo Flick (2001), são as chamadas condições de produção da representação, isto é, as vivências e as influências que incidem nessa produção, perpassando os valores adotados até a forma de comunicação na qual os pesquisadores estão expostos – a história/cultura, a vivência e a experiência.

Arruda (2005) orienta-nos a pensar numa contextualização em espiral, pautada em um movimento múltiplo. A espiral parte, pois, de

contexto-espaco-temporal imediato para o mais distante, que pode ser o percurso das idéias a respeito daquele objeto, ou daquele grupo, e pode mesmo ir além, mas sem omitir a cultura que lhe é própria, com os seus modelos, valores, o saber local, e o imaginário social circulante. (ARRUDA, 2005, p. 235).

De acordo com Arruda (2005, p. 236), para se verificarem as condições de produção das representações sociais, é necessário levar em consideração a fluidez do percurso das ideias. Assim, “o que importa é que a espiral tem uma direção que se irradia em torno da díade objeto-universo estudados, reafirmando uma vez mais que toda representação é representação de alguém e de alguma coisa”.

Convém destacar que, além de considerar os aspectos ilustrados na espiral acima, insiro no esquema abaixo, fazendo uma adaptação da abordagem de Arruda (2005), uma análise que se pauta nos discursos produzidos por sujeitos em diferentes situações de interação, nas diversas esferas. Nessa espiral, os discursos podem se imbricar, se atravessar, movimentando o percurso das ideias e (re)construindo representações. Por isso, na análise dos dados, considero, além da interpretação e da contextualização, a interação entre os sujeitos para mapear representações projetadas nos modos de dizer. E, ainda, levo em conta o fato de os mecanismos enunciativos orientarem a produção de sentido.

Mas como fazer isso do ponto de vista linguístico? Considerando os mecanismos enunciativos, as manifestações de metadiscursividade, os recursos de construção de referentes. E, ainda, levando-se em conta as pistas das formações discursivas orientadoras dos discursos dos sujeitos. E quanto às modalizações, para explicitar as posições do enunciador frente ao interlocutor, levando em consideração o seu propósito comunicativo.

Considerar a interação significa observar como os discursos se alinham em termos de perguntas e respostas, de negociação de pontos de vista e, ainda, caminhando para um todo de coerência pragmática.

5 Vale a pena ser professor?

Nos excertos apresentados, sinalizam-se as dimensões representacionais do ser professor e, ainda, a objetivação de um “eu”, isto é, a construção de um sujeito aconselhador e educador, quando se deparam com a última questão provocadora. Nessa interação entre entrevistado e entrevistador, os discursos dependentes das condições de produção são ancorados no contexto imediato de produção, mas, também, numa memória discursiva.

Leia-se a primeira resposta trazida a esta seção:

Em outro pronunciamento, o riso novamente emerge antes da verbalização de um ponto de vista.

Cena da entrevista 1

(risos) (risos) aH... se for realmente um objetivo de sua vida, VÁ em frENte! Você vai encontrar esPIinhos no caminho, nem tudo são flores, mas a recompensa vem! Se você gosta, né, o retorno é garantido. Toda área de atuação você tem a parte espinhosa... e com certeza... quando:: é aquilo que você gosta... pode ser qualquer outra profissão... a... mais simples possível, mas se você gosta, você irá encontrar algo diferente.

Fonte: *Corpus* produzido para esta pesquisa.⁴

4 As transcrições seguiram orientações de Kleiman, 2001.

A interjeição junto a uma pequena pausa e a condicional “se” preparam o interlocutor para a advertência à resposta. Mas, na realidade, a resposta vem bem sintetizada, numa voz social da academia: “vá em frente”.

Em seguida, os dizeres de uma instância cidadã se instauram, advertindo o interlocutor sobre sua escolha, pois “nem tudo são flores”. Subentende-se no dito popular, de conteúdo moral, uma advertência marcada, talvez, pelas experiências advindas do contexto que o cerca.

Numa orientação axiológica, a representação positiva do exercício do professor emerge, desenhando uma cena do

- seguir em frente;
- deparar-se com a parte espinhosa;
- encontrar a recompensa.

Há, nesse ponto, uma voz social, aquela do exercício beatífico, que marca a possível trajetória do professor. Uma trajetória posta e aceita em termos do gostar e no que é obtido: a recompensa, por isso, a satisfação pelo fazer numa ação de incentivar. Constrói-se, aqui, a representação de um profissional convicto de seu gosto.

No próximo exemplo, o enunciador inicia a sua resposta com uma interjeição, orientando-nos para um estado emocional de surpresa com relação ao que foi solicitado.

Cena da entrevista 2

nOSsa! É muito complicado isso. Eu já me fiz essa pergunta algumas vezes e já fiz e refiz as respostas. Mas eu acredito, se ele tem o DOM, uma vocaÇÃO, e ele se coloca como capaz em dois lados: o lado do estudo, e::: do aprimoramento. Então, deve seguir em frente.

Fonte: *Corpus* produzido para esta pesquisa.

No movimento da construção da resposta, este já indicia a complexidade do aconselhamento e se mostra irresoluto no fazer e no refazer das respostas para ele próprio. Nesse instante, instaura-se um ser sujeito que abre uma reflexão com ele mesmo. Em seguida, assume-se como um aconselhador e, numa modalização da certeza do acreditar e, por meio do segmento “mas eu acredito”, representa o professor como aquele que “tem o dom”, “uma vocação”. A relação interdiscursiva pautada numa perspectiva missionária remete ao tom da advertência no não dito. Por outro lado, as escolhas lexicais “do estudo e do aprimoramento” alimentam o discurso acadêmico que avalia positivamente a escolha do interlocutor de seguir em frente. A repetição dessa ideia, de natureza pleonástica, acentua o ato de incentivar.

E, por último, a mensagem de um enunciador que cria uma cena hipotética para advertir, implicitamente, o interlocutor. Nessa linha, conduz o interlocutor a refletir sobre a sua escolha pautada por:

- para ser bem-sucedido profissionalmente e financeiramente não siga a carreira docente;
- para trabalhar “em troca do pão e da água”, seja um professor.

Cena da entrevista 3

eu perguntaria a ele... qual é o objetivo que ele tem para a vida profissional e financeira. Se ele quiser ser uma pessoa bem suceDida financeiramente, procure outra profissão. Agora::: se ele quiser trabalhar basicamENte em troca do pão e da água... como um sacerdote, que VÁ em frente! Se ele achar que isso vale a pena!

Fonte: *Corpus* produzido para esta pesquisa.

Numa ação descritiva, assume a sua representação e tece considerações sobre o que é a docência, ancorado no argumento

de que, ao se optar por ser professor, escolhe-se viver como um sacerdote. Emerge nesse tom de aconselhar uma avaliação negativa do ser professor, pois metaforicamente o “trabalhar (...) em troca do pão e da água (...)” remete às condições precárias do trabalho docente.

No próximo fragmento de outra resposta, o riso do enunciador parece contemplado por um ar disfarçado de ironia, atitude que pode estar orientada para uma proteção de face, visto tratar-se de uma temática de seu trabalho diário, ou por considerar difícil aconselhar um jovem a seguir a profissão docente, levando-se em consideração a realidade precária que envolve algumas instituições de ensino e seus colaboradores.

Cena da entrevista 4

(risos) Ah, eu não sei... É um trabalho que requer muita dedicação, uma certa devoÇÃO, um esforço, um empenho... a mensagem é... se dedica ao MÁximo possível para ser um BOM professor, dar uma BOA aula e, também, se enCARE como professor... se identifique como professor, SEJA como um trabalhador que atue nessas condições preCÁrias!

Fonte: *Corpus* produzido para esta pesquisa.

Em virtude das possibilidades, marcadas pelo “não sei” e pela força ilocucionária assertiva da expressão “é um trabalho que requer [...]”, infere-se que o sujeito constrói sua resposta recorrendo ao tom de reflexão e posterior aconselhamento. As escolhas lexicais como “devoção”, “esforço” e “empenho” orientam-nos para uma representação de trabalho docente ancorada numa memória discursiva ligada ao sacerdócio. As especificidades do ser professor para esse enunciador, aconselhador, são postas gradativamente, acentuando e assinalando o ideal positivo para o perfil docente: “se dedica ao máximo”; “dar uma boa aula”. O enunciador se apropria de um discurso militante, de uma Pedagogia Libertária (GALLO, 1996), na qual se prioriza o discurso e a ação. Nessa linha, destaca mais uma especificidade, por meio do discurso imperativo pautado no “se encare”; “se identifique” como professor.

O não dito emerge numa voz que adverte:

- existe trabalhador que não atua em determinadas “condições precárias”.

E, também, o dito numa voz que incentiva:

•se encare como professor, se identifique como professor, seja como um trabalhador que atue nessas condições precárias.

O discurso imperativo é concluído pelo eco de um enunciado marcado pela ironia. Essa ironia é construída gradativamente nas ações verbais cujo alvo determinado é o futuro professor. Aqui, a autonomia e o sarcasmo se mesclam quando o enunciador, como professor, faz eco a si mesmo e no momento que faz referência ao seu interlocutor.

Na próxima mensagem, observe-se que o enunciador desenha o docente como aquele que se constrói como profissional tanto na academia quanto na prática, concluindo esse processo de construção naquele que edifica o conhecimento: o professor.

Cena da entrevista 5

(risos) as coisas são muito complexas. Eu incentivaria, puxa, é LEGAL demais! Isso MESmo! Mas... eu acho que é preciso falar daquilo que é negativo. Eu acho que o problema é esse. Na escola só se aponta o que é negativo, sabe? Você chega na academia, só se aponta o que é posiTIvo. Só tem coisas boas... só tem coisas maravilhosas:: lá é o paraÍso. Você chega dentro... em sala de aula... você vai ver as crianças... os adolescentes... lá... querendo aprender... você vai passar, ensinar a fazer análise sintática.... é a coisa mais LEGAL do mundo fazer análise sintática e NÃO é. É tediOSO! Você chega na escola, por exemplo, como estagiário, e só falam coisas negativas para você! E você não está formado ainda! As pessoas não têm um pinga de misericórdia de você! Não tem um pinga de misericórdia. Não mexe com isso não! Você que é o ingênuo que vem com essa visão romântica. Ihhh, vem você com o discurso da ACADEMIA! Você que é o inocENTE! Você vem com esse discurso romantizado da academia, com essa visão idealizada do ensino. Meu Filho, aqui... é OUtra realidade! E, você pensa, nossa, eu aprendi ISSO, na disciplina universitária... E, você fica nesse choque! Mas, eu incentivaria, porque precisa! Você precisa do professor como precisa do médico. Eu não vou falar, o professor é a melhor profissÃO do que as outras, porque....TODA profissão é digna. Se não tiver um pedreiro para construir a casa... meu amigo, o médico tem que sair de lá... para construir... alguém tem que fazer...TODA profissão é digna e tem que ser valorizada. E se essa pessoa quer ser professor, é um desejo dela, ela deve pensar qual é o meu papEL ALI? Eu quero fazer diferença na vida do OUtro? É isso.

Fonte: Corpus produzido para esta pesquisa.

O riso antevê a resposta. Não se pode afirmar, contudo, se o riso desse enunciador denota ironia ou certo conforto/desconforto quando solicitado a construir a mensagem acerca do aconselhamento. O indício de um incômodo da pergunta se acentua quando o enunciador discorre sobre a complexidade “das coisas”, isto é, o que cerceia o universo docente. Após segundos de introspecção, refaz-se para acenar positivamente no incentivo proposto: ser professor. Apesar de recorrer ao termo incentivar, esse enunciador se constrói muito mais na ação da advertência. Ao retroagir em seus pensamentos, como um professor em formação, apresenta-nos os dois polos que perpassam a formação docente: i) crítica à universidade, um lugar onde se preconizam os aspectos positivos que envolvem o ser docente; ii) julgamento das práticas de ensino no cotidiano da sala de aula.

A dicotomia de um discurso da universidade e de outro pautado na prática docente é legitimada no interdiscurso da equipe pedagógica ancorado numa ideia “romantizada da academia” e na “visão idealizada de ensino”.

Pode-se observar que, no discurso indireto do professor em formação, não há somente o discurso de um jovem ingressante na carreira docente, mas, também, os posicionamentos de outras instâncias: universidade, escola e equipe pedagógica. Esse posicionamento está pautado num já-dito, imbricado em nós e nas estratégias discursivas, marcadas por uma orientação axiológica, nas quais os enunciadores se incluem. Essa dimensão axiológica apresenta discursos já-ditos.

- o professor em formação é inocente;
- o professor em formação possui uma ideia romântica da escola;
- a escola é outra realidade;
- o discurso da universidade é muito distante da prática escolar.

Diante disso, o incentivo fica à margem. Porém, é resgatado pelo enunciador quando representa essa profissão como honrada, acentuando-a como qualquer outra. Nesses termos, recorre à escolha de duas profissões para ilustrar o seu modo de configurar o docente. A primeira escolha, “pedreiro”, acentua a dignidade. Subentende-se nesse termo uma metáfora ligada àquele que possui característica em torno do edificar o saber. A outra, ao médico, infere-se uma imagem ancorada ao ato de prestar assistência.

A escolha desses termos, isto é, dessas profissões, considerada a ação de comparação realizada, revela que se opera com elementos que não estão no mesmo plano, tendo em vista o valor que estes recebem em nossa cultura. Na concepção desse enunciador, independentemente do *status* do profissional, o edificar e o cuidar se aproximam, em termos de ações dignas, porém, ele deixa transparecer em seu discurso, na comparação estabelecida, que o construir está na base metonímica do ensinar; desse modo, o professor estaria para o pedreiro, e não para o médico. Essa representação docente, próxima à imagem de pedreiro, está fundamentada na ação da construção de X, nesse caso, do conhecimento. Pode-se inferir, assim, que o professor é a base para outras profissões, como a do médico.

6 Considerações finais

Iniciar uma pesquisa num viés linguístico e ter, como parte dela, o aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, foi um desafio. Quando iniciei esta investigação, imaginei, a princípio, que o estudo fosse ser complexo, o que realmente se deu. Os conceitos, em torno das representações, soavam tão distantes daqueles que eu estudara que aproximá-los constituía e ainda constitui o meu grande desafio. No decorrer do caminho, notava que as dificuldades eram superadas na medida em que os diálogos entre as duas áreas começaram a ganhar corpo, fazendo sentido para mim e para os meus interlocutores.

Prosseguindo na tarefa investigativa, destaco o protagonista: o professor. Apesar de esta pesquisa não focar esse objeto, não há como desconsiderar a sua centralidade em termos de significância. Direcionado a ele, estão o(s) olhar(es) que apontam e falam. Interpretar essa visão instituiu o meu foco, nesses últimos anos. Uma visão arrolada nos discursos.

Pautando-me nos modos de enunciar de educadores, encontrei nos aportes teóricos e metodológicos da Análise do Discurso e das Teorias da Enunciação amparo para fortalecer a estrutura desta pesquisa. Para o estudo dos modos de dizer, optei pelos mecanismos enunciativos, as manifestações de metadiscursividade, os recursos de construção de referentes e, ainda, levando em conta as pistas das formações discursivas orientadoras dos discursos dos sujeitos. Quanto às modalizações, estas foram examinadas de modo a explicitar as posições do enunciador frente ao interlocutor, levando em consideração o seu propósito comunicativo. Tomando esse quadro, levei em

consideração que o uso da linguagem possibilita aos indivíduos mecanismos para uma (re)construção simbólica da realidade, dando sentido aos fatos que os cerceiam (MARKOVÁ, 2006).

Os dados revelaram que, apesar de emergir no nosso cotidiano um discurso da instância cidadã que nega a escolha da profissão docente “por saudosismo ou por paixão”, existem representações ancoradas em especificidades do professor vinculadas ao “dom”, a “uma vocação”. Essas representações estão cristalizadas num viés tradicional do “seja como um trabalhador que atue nessas condições precárias”. Isso não quer dizer que os professores vivam essa prática, apesar de discursivizá-la.

Como existe uma pressão social para que possam alterar as suas formas de pensar, agir e sentir, os educadores tentam reelaborar as representações, às vezes, no espaço do “Não vale a pena ser professor, hoje!”. No processo de reconstrução de representações, a reelaboração, mais uma vez, se instaura, quando os educadores abrem espaço para reflexão, procurando respostas para o baixo lugar social da profissão.

No movimento dos processos representacionais, emergem figuras docentes ligadas a um perfil idealizado em termos de constituição, pautado numa imagem ainda que missionária; num viés interativo, voltado para a ação, e realizado, legitimando-se numa concretização. Nesse sentido, os educadores seguem uma ação de advertência, uma chamada de atenção para problemas que perpassam a profissão.

Os resultados nos orientam, ainda, a refletir acerca dos desafios que cerceiam a esfera educacional. Esses desafios influenciam as representações. O primeiro diz respeito à preparação do professor, ainda em formação, para a prática. O distanciamento desses dois discursos – o acadêmico e o da escola – dificulta a concretização do perfil desse profissional, o que pode gerar questionamentos tais como: que professor eu sou? Uma dúvida que insurge do “discurso romantizado da academia”. E, o que eu devo fazer aqui, na escola, já que “é outra realidade?”.

Enfatiza-se, ainda, que, os resultados desta pesquisa convidam-nos para o início de uma ação que contemple reflexões sobre os processos de mudanças em representações que envolvem os papéis dos professores. Coloca-se, aqui, uma possibilidade de (re)fazer caminhos e imagens, a partir do lugar da memória, da experiência e do saber docente, num processo partilhado.

ABSTRACT

What is being a teacher? Would you stimulate a young person to follow such a career? Many may consider these questions to be recurring and to have obvious answers, but it is highlighted here that discussing about this professional is still somewhat complex, as it challenges us to (re)think our own images. It also implies questioning the practices, mobilizing emotions and unbalancing already consolidated representations. Thus, this article presents a study about teaching representations, from a linguistics/discourse perspective, in a dialogue with the Theory of Social Representations. In this framework, it invites the reader to evaluate the representation dimensions that surround the images of education professionals and, also, how these figures can be anchored on the discursive memory.

Keywords: Representations. Discourse. Teacher. Image. Senses.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luiz Cláudio Gomes de. Mediação e emoção: a arte na aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 25., Salvador, 2002. *Anais...* Salvador, 2002. p. 188-188.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, SP, UNICAMP – IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Boucles réflexives et non-coincidences du dire. 2 v. Paris: Larousse. 1995.
- BAUER, M., Gaskell, G., Allum, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 17-36.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 433.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, Campinas, SP, Unicamp, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas dos discursos: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 201-208.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman Editores, 2005.

GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In: PEY, Maria Oly (Org.). **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento, 1996. Disponível em: <<http://www.hipernet.ufsc.br/foruns/autonomia/pedago/gallo/princ.htm>>. Acesso em: 28 set. 2009.

GROSSMANN, Francis; BOCH, Françoise. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 11-36.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (Adaptado)

LEITE, Maria Alzira. **Olhar(es) para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz Fernandes; MANCEBO, Deise; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Políticas e gestão da educação superior transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa. 2003. p. 191-204.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOLINER, Pascal. A estrutura das representações sociais. Tradução de Angela Almeida, Carmem Jansen de Cárdenas e Maria Stela de Campos França, com a colaboração de Adriana Giavoni. Do original: P. Moliner. La structure des représentations sociales. In: MOLINER, Pascal. **Imagens et representations sociales.** Grenoble: PUG, 1996. p. 33-48.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NÓVOA, António Sampaio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António Sampaio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

NÓVOA, António S. A profissão e a prática na formação de professores em Uberaba. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC), 4. e SEMINÁRIO NACIONAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), 3. Coordenação de Comunicação Social da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>> Acesso em: 6 dez. 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999; 2003. p. 32.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.

ROCHA, Luciana Parente; FIORENTINI, Dario. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os

primeiros anos de docência. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/qt1971int.rtf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

SÁ, Celso Pereira de. Prefácio. In: **A identidade em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Ed.). **Psicologia social**. 7. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

WALLON, Henri P. H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

Recebimento: 03/10/2016

Aceite: 01/03/2017