

# A (RE)CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DE UMA PROFESSORA PRÉ-SERVIÇO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORA ORIENTADORA E PROFESSORA ESTAGIÁRIA

Camila Nunes LAWSON (Universidade Católica de Pelotas)

**ABSTRACT:** *This study has its theoretical background on Discourse Analysis (Pêcheux, 1983, 1986; Orlandi, 2003, 2005). Based on the writing of diaries, I analyse how the identities of a pre-service teacher are (re)constituted in the interaction established by the discourse between her and her advisor.*

**KEY WORDS:** *identity; interaction; pre-service education*

## 0. Introdução

O presente artigo surgiu de minha atual experiência como professora contratada, de Língua Inglesa, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), quando fui solicitada a coordenar e orientar um projeto de estágio intitulado “Aprendendo Inglês através da Literatura Infantil”, área com a qual apresento significativa experiência e afinidade. O projeto tem como intuito oportunizar a um grupo de alunas, graduandas do quarto ano de Letras, a prática de estágio a partir do ensino da língua inglesa (doravante LI) a alunos da segunda série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Rio Grande, RS.

Uma vez em contato com o grupo de cinco alunas estagiárias (professoras pré-serviço), pude constatar uma apreensão coletiva frente à situação de estágio, que se apresentava a todas como um momento de muita ansiedade e estresse, principalmente, pelo fato de se tratar de um contexto de ensino para o qual, até então, as alunas não haviam sido preparadas a enfrentar. Percebi, portanto, que a prática de estágio vem a significar um espaço de muitos embates identitários, tendo em vista que o aluno estagiário vê-se, de repente, sendo avaliado na posição de professor, sem que, na maioria das vezes, sintam-se preparados a exercer tal função.

O presente trabalho surge como uma tentativa, provisória, de compreender um dos tantos aspectos envolvidos na complexa formação de professores: a(s) identidade(s). Para tanto, tomo como foco de minha análise a escrita de um diário, no qual uma de minhas estagiárias e eu, professora coordenadora, dialogamos sobre questões referentes à prática de estágio.

Deste modo, a partir das relações de poder que se estabelecem na e pela linguagem dos dois sujeitos da pesquisa, procuro analisar a maneira como esses se constituem enquanto sujeitos professores no e através do discurso. Entendo, pois, que a relação orientadora/orientanda se estabelece enquanto espaço discursivo de representações sociais, no qual saberes e ideologias põem-se em processo de constante conflito e negociação, através do qual identidades são, a todo momento, (re)construídas.

## 1. Fundamentação teórica

Como ponto de partida de minha análise tomo a noção de discurso como efeito de sentido entre interlocutores e a noção de sujeito heterogêneo, ou seja, “habitado pelo inconsciente e pelo desejo do outro – através de cujo olhar o sujeito constrói sua própria imagem” (Coracini, 2003a: 193).

Nessa perspectiva, analisar a (re)constituição identitária do professor pré-serviço significa partir das relações entre a construção de representações o interdiscurso, esse, caracterizado, segundo Fernandes (2005), pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e diferentes lugares sociais. Orlandi (2005:59) define o interdiscurso como “o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer”.

O estudo da interação discursiva entre orientadora/orientanda permite que se perceba, ainda que opacamente, a complexidade identitária que emerge pela linguagem, através da qual escapam diferentes vozes que constituem a subjetividade e, portanto, o inconsciente, constitutivamente heterogêneo. Isso significa, como sustenta Coracini, que “todo dizer aponta para um outro que o constitui” (1997: 40), de modo que “postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo” (1997: 40).

Assim, o sujeito discursivo enquanto heterogêneo, isto é, atravessado por diversos interdiscursos, inscreve-se em diferentes formações discursivas, as quais revelam as formações ideológicas que a integram.

Fernandes (2005: 55) afirma que “uma formação discursiva caracteriza-se pela existência de um conjunto semelhante de objetos e enunciados que os descrevem, pela possibilidade de explicitar como cada objeto do discurso tem, nela, o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que a engendram derivam de um mesmo jogo de relações”.

A identidade do sujeito constitui-se no e do confronto de diversos discursos que correspondem ao que Foucault denomina de exterioridade. Por conseguinte, o sujeito não é dado a priori, mas resulta de uma estrutura complexa, tem existência no e através do discurso, é social, descentrado, constitui-se entre o “eu” e o “outro”.

Coracini (2003a) sustenta que “a identidade do sujeito não se estabiliza jamais, mas está sempre em processo, melhor dizendo, sempre em movimento, em transformação. Neste sentido, entende-se que, à medida que se desenvolvem os processos discursivos entre orientadora/orientanda, no qual o “eu” e o “outro” mudam constantemente de referente no processo dialógico, o próprio discurso vai se alterando no confronto com a voz do “outro” com quem dialoga.

Sendo assim, o sujeito, enquanto constituído na interação social, não é o centro de seu dizer, uma vez que em sua voz estão presentes um conjunto de outras vozes. De acordo com Coracini:

Postular a heterogeneidade no discurso significa considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional (indiviso), no qual se baseia a cultura ocidental. (2003a: 252)

Assim, a (re)constituição das identidades só podem se dar no reconhecimento da alteridade, a partir da qual o sujeito constitui sua própria identidade.

### 1.1 Relação orientadora/orientanda

Considerar a interação discursiva entre professora orientadora e professora estagiária implica reconhecer a relação hierárquica e, por isso, de poder entre esses sujeitos. Tal relação constitui-se da e na linguagem, que, inscrita na história, estabelece-se enquanto discursividade. De acordo com Pêcheux (1988: 160), “as palavras, expressões, preposições, etc; mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Dito de outra forma, as palavras significam com referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Orlandi (2003: 39) estabelece a noção de “relação de forças”, segundo a qual o lugar a partir de onde fala o sujeito é constitutivo de seu dizer. Nesse sentido, o lugar de professor, ocupado pela orientadora e o lugar aluno, ocupado pela estagiária, são fatores constitutivos do modo de significar desses sujeitos. Ainda, citando Orlandi (2003:40),

Não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso.

São as imagens, portanto, que constituem as diferentes posições na relação discursiva, neste caso, a imagem da professora orientadora e da aluna estagiária. Assim, o imaginário constitui-se no embate entre o simbólico e o político, “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (Orlandi, 2003: 42).

A partir do mecanismo imaginário, Orlandi (2003) afirma que o sujeito tem uma imagem da sua posição-sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) assim como de sua posição 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 falando, do que ele me fala?).

Uma vez que se estabelece, através da escrita de diários, uma relação dialógica, presidida por um jogo imaginário, entre os sujeitos da pesquisa, entende-se o diálogo como “uma relação de intersubjetividade que tem suas possibilidades de ocorrência relativizadas pelo equilíbrio de poder da palavra que se instaura no interior de cada interlocução, e que se inscreve no contexto lingüístico da relação” (Martins, 1990: 66).

Em Pêcheux, o eu e o tu se constituem como imagens recíprocas de lugares sociais, formadas em condições especiais de produção do discurso. Segundo Martins (1990), esses lugares que, por sua natureza social,

incorporam as desigualdades existentes na sociedade, refletidas no jogo de imagens que dá origem aos discursos, problematizam a idéia de equilíbrio das partes na relação lingüística.

Considera-se, aqui, identidade enquanto complexo e heterogêneo processo identitário, do qual só é possível capturar alguns momentos de identificação a partir do estranhamento do *eu* diante do *tu*.

A partir das considerações feitas acima, tentarei, neste texto, compreender as seguintes questões: Como o diálogo entre professora-orientadora e aluna-estagiária contribui para a (re)constituição das identidades dessa última? Dentre as vozes que constituem o imaginário dos sujeitos envolvidos na pesquisa, quais são as que mais se sobressaem?

## 2. Metodologia

A análise que se segue está baseada no que se convencionou chamar de “estudos de diário” (Bailey e Nunan, 1996), em que o pesquisador utiliza-se de textos escritos em diários pelo participante da pesquisa como corpus para o estudo.

Minha análise parte da escrita de diários, feita num período de três semanas, em que eu e minha orientanda estabelecemos um diálogo sobre algumas (conflitantes) questões que envolvem a situação de estágio. A seguir, levando em consideração a materialidade discursiva, faço uma análise interpretativista dos discursos que emergem na e da interação entre orientadora e orientanda.

Em Análise de Discurso, “a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas” (Orlandi, 2005: 63). Portanto, os exemplos comentados, retirados das cartas escritas nos diários, foram escolhidos, dentre outros, por serem representativos de questões fundamentais referentes à (re)constituição da(s) identidade(s) do professor em formação: a situação de estágio e a formação profissional do professor de língua inglesa para crianças.

## 3. Análise do corpus

### 3.1 Situação de estágio

No que diz respeito à prática pedagógica de estágio, é possível perceber, no discurso da professora orientadora, que no momento em que dialoga com sua aluna, ela se antecipa ao provável discurso de ansiedade e apreensão da estagiária, uma vez que esta é ainda inexperiente na profissão.

*i* - Tal experiência vem a significar não apenas a descoberta de um novo contexto escolar e de uma diferente forma de ensinar Inglês, mas, principalmente, significa a superação de diversas emoções frente ao novo desafio que se instala.

Ao dizer “não apenas”, a professora ativa sentidos referentes a uma outra memória, a um outro interdiscurso. Assim, “não apenas” funciona de modo a reforçar o que a professora define, num primeiro momento, como a prática de estágio, baseada num jogo imaginário do que ela pensa que suas alunas pensam sobre tal situação. Ou seja, “não apenas” funciona como marca discursiva que indica a existência de outras definições, de outros discursos sobre o que seja a experiência de prática de estágio. O que a professora nega não é a definição que apresenta, mas sim o fato dela ser “apenas” essa.

Nesse sentido, a “descoberta” do “novo” e “diferente” é definida em função das alunas estagiárias e não da professora, pois essa já possui experiência no ensino de LE para crianças. No entanto, a partir da conjunção adversativa “mas”, seguida do advérbio “principalmente”, é a superação de diversas emoções frente ao novo desafio, que se define como característica mais significativa da situação de estágio, como aquilo que a professora espera que sua aluna seja capaz de fazer.

Entende-se, pois, que a professora orientadora, ciente da inexperiência e angústia das alunas, tanto reforça a existência das emoções, caracterizando-as como “diversas” como estabelece e confirma o desafio, que se caracteriza como tal justamente por ser algo “novo” e, portanto, desconhecido, em oposição ao velho/conhecido.

É a posição-sujeito de professora, e também orientadora e supervisora, que lhe autoriza a definir o que seja a prática de estágio. O lugar do qual ela fala é, pois, constitutivo de seu dizer. Note-se que, primeiramente, ao referir-se ao estágio, ela utiliza-se da locução verbal “vem a significar”, que indica, tendo em vista o contexto empírico vivido pela orientadora e suas estagiárias, a possibilidade de existência um outro sentido (ou sentidos) referente à situação de estágio, um sentido proveniente da posição-sujeito ocupada pelas alunas estagiárias.

Entretanto, ao introduzir a segunda oração pela conjunção adversativa (“mas”), a professora reafirma sua posição de autoridade no momento em que, categoricamente, utiliza-se do verbo significar no presente do indicativo (“significa”), reforçado pelo advérbio “principalmente” para definir o que seja a prática de estágio, de forma a não deixar margem para a qualquer contestação sobre o seu dizer.

Em resposta à carta da professora, a aluna escreve:

*ii-* Insegurança, medo, ansiedade são alguns pontos que permeiam minha mente ao pensar em três palavras: ESTÁGIO, CRIANÇAS e INGLÊS.

As emoções mencionadas pela professora orientadora são, agora, especificadas (e topicalizadas) pela aluna estagiária. “Insegurança, medo, ansiedade”, sentimentos “diversos” condizentes com o enfrentamento do “novo”, são apontados como “alguns” pontos de conflitos, provavelmente os mais significativos, pois são os únicos mencionados. Note-se que as palavras “estágio, crianças e inglês” são destacadas em letras em caixa-alta, de modo a sobressaírem-se diante das demais, tendo em vista serem essas a causa das emoções negativas que perturbam a aluna.

Assim, em “estágio, crianças e inglês”, tem-se a denominação e a retomada do que, anteriormente, foi definido pela professora como “novo desafio”. Nesta perspectiva, percebe-se que o discurso da aluna preenche o de sua professora, de forma que ambos seguem a mesma direção discursiva.

### 3.2 Formação profissional

Ao longo de meus encontros com as alunas estagiárias, fizemos várias leituras e discussões de textos referentes ao ensino de LE para crianças, a fim de compensar uma lacuna deixada pelo Curso de Letras, que, quase sempre, ignora a existência desse contexto de ensino. Tal fato é apontado pela aluna, sujeito da presente pesquisa, ainda que de forma modalizada: “(...) parece faltar mais discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças dentro do curso de Letras Português/Inglês”. A modalização em “parece faltar” serve para amenizar o impacto da crítica feita ao curso, já que, no jogo de poder que se estabelece no e do discurso, a posição-sujeito da professora orientadora, a quem a aluna dirige o comentário, representa a instituição universitária.

Pude, pois, perceber um despreparo geral e uma grande insegurança das alunas estagiárias para lidar com o ensino de inglês para crianças. Mesmo aquelas que possuíam curso de Magistério não se eximiram do sentimento de apreensão em enfrentar o contexto pedagógico infantil. Nas diversas cartas escritas pela aluna estagiária, chama a atenção o fato dela, constantemente, referir-se a si mesma como “futura professora”, o que passa a ser um ponto de conflito entre os sujeitos da pesquisa.

*iii-* Falas em ‘futura professora’, no entanto, já fizeste Magistério, o que faz de ti uma já qualificada/licenciada professora.

Neste excerto a professora parece instigar e provocar a aluna quanto à questão do “ser e sentir-se professor”. Ela contrapõe a afirmação “futura professora”, reforçando, através da marca “já”, o fato de que a aluna possui a habilitação de Magistério, sendo portanto uma professora, independentemente de sentir-se ou não preparada.

Em resposta, aluna sustenta:

*iv-* O fato de eu ter feito Magistério não me fez uma professora de inglês, para mim, parece duas atitudes/ posturas diferentes.

Ao problematizar a definição “futura professora”, a partir do uso da conjunção “no entanto”, a professora orientadora parece estar questionando o fato de sua aluna ainda não se sentir e se reconhecer como uma professora, não importando de que disciplina ou nível. Contudo, a aluna parece compreender a questão em termos do domínio dos conhecimentos e conteúdos que fariam dela uma professora de inglês. Ela compreende que uma coisa é ser professora de educação infantil ou séries iniciais (habilitação do Magistério) e outra é ser professora de inglês, como ela mesma afirma “para mim são duas atitudes/posturas diferentes”.

Mais adiante, na mesma carta, a aluna procura entrar, novamente, em acordo com sua professora orientadora, de modo a alinhar seu discurso na direção do discurso de sua professora. Ao discutir sobre a questão da formação profissional, a aluna afirma:

*v-* A teoria que parecia faltar, aos poucos, vai aparecendo e, junto com ela, a formação de atitudes e posturas frente à posição de ser professora de inglês para crianças.

A aluna parece tentar atender às expectativas que ela pensa que sua professora tenha sobre ela, ou seja, a expectativa de que ela se torne uma professora de inglês para crianças. A utilização do gerúndio, na locução “vai aparecendo” remete à idéia de que a formação profissional ocorre de forma processual, “aos poucos”.

É interessante observar que “a teoria” é que é o sujeito (gramatical) do enunciado, é ela que “aparece”. Desta forma, “a teoria que parecia faltar” (assim como as atitudes e posturas) não é buscada, pesquisada e aprendida pela aluna-estagiária, mas “vai aparecendo”; conseqüentemente, entende-se que a aluna não se põe como principal responsável pela sua própria formação.

Tal postura é observada, também, no enunciado “O fato de eu ter feito Magistério não me fez uma professora de inglês (...)”, em que a aluna coloca no curso a responsabilidade pelo “fazer”, pelo formar um professor. Assim, é estabelecido um movimento discursivo de retorno ao mesmo espaço do dizer, ou seja, “produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (Orlandi, 2003: 36), um dizer que ativa outras memórias, oriundo de outras formulações discursivas, que sustenta que o aluno é sujeito paciente de seu processo de formação, sendo o professor (ou as instituições que ele representa) responsável por transmitir o conhecimento, fazê-lo “aos poucos” aparecer na mente do aluno.

#### 4. Considerações finais

Nesta breve análise, percebe-se que as representações que habitam o imaginário da aluna e da professora são reveladoras de suas identidades, uma vez que é na relação discursiva com o outro que o sujeito se constitui e é constituído.

É no movimento de confronto das imagens entre o que a aluna pensa ser e o que ela pensa que sua professora pense sobre ela e do que ambas pensam sobre a prática de estágio que se (re)constitui a identidade da professora estagiária. No entanto, compreende-se identidade não como um conjunto de características determinadas, mas como um processo inacabado e inacabável de momentos de identificação. Nessa perspectiva, cabe pensar-se a constituição identitária como algo que, a todo instante, modifica-se no confronto com o(s) outro(s), enfim, se reconstitui inesgotavelmente.

A partir das posições sujeito ocupadas pela professora orientadora e aluna-estagiária, o discurso é tecido de modo a constituir uma relação discursiva de poder, relação essa que se mantém inalterada. Ou seja, na escrita dos diários, é a professora quem orienta sobre o que se vai dizer, sobre o que se vai significar. A aluna, por sua vez, procura seguir o percurso discursivo da professora, tentando corresponder ao que, no seu jogo imaginário, supõe que lhe caiba dizer.

No entanto, o breve impasse que surge entre os sujeitos da pesquisa dá-se na questão que diz respeito ao “ser professor”, ao assumir-se enquanto tal a partir da prática de estágio, momento em que a aluna se depara em meio à flutuação entre os papéis de aluna e professora.

A aluna vê-se, de repente, num conflito identitário: é cobrada pelo seu papel de professora frente à prática de estágio e, entretanto, é tratada como aluna frente à situação de orientação e supervisão. Assim, ela procura resolver a questão referindo-se a si mesma como “futura professora”, de forma que o fato de ainda não ser professora serve para justificar suas emoções e sua sensação de despreparo. É, pois, no presente que estão os seus sentimentos de falta, de incompletude e de incerteza; em contrapartida, é justamente na idéia de futuro (ilusório) que a aluna estagiária coloca a possibilidade (também ilusória) e a esperança de completude, de sentir-se (professora) por inteiro.

É no desejo de ser o outro (representado pela professora orientadora), que é aparentemente uno, completo e certo, e a partir do qual o sujeito (professora estagiária) se enxerga, que se (re)constitui a(s) identidade(s) da professora em formação.

Nesse sentido, refletir sobre as identificações, ou melhor, sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito, neste caso, uma professora em formação, significa, ainda que parcialmente, tentar compreender, um conjunto conflituoso de vozes que, a todo momento, se contradizem e se combinam para constituir o sujeito professor.

**RESUMO:** Este estudo tem como referencial teórico a Análise de Discurso (Pêcheux, 1983, 1986; Orlandi, 2003, 2005). Através desta teoria e da escrita de diários, analiso como as identidades de uma professora pré-serviço são (re)constituídas a partir da interação discursiva estabelecida entre ela e sua professora orientadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** identidade, interação, formação de professores

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: As não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BAILEY, K; NUNAN, D. *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CORACINI, M. J. e BERTOLDO, S.E. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. CORACINI, M. J. *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003b. \_\_\_\_\_. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J; BERTOLDO, S.E. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 193-211. \_\_\_\_\_. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula, *Revista Letras*, Universidade Federal de Santa Maria, n. 14, p. 39-63, 1997.
- FERNANDES, C. A. e SANTOS, J.B.C. *Análise do discurso: Unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004
- FERNANDES, C. A. *Análise do Discurso: Reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. INDURSKY, F. e FERREIRA, M.C. L. *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. MARTINS, E.J. *Enunciação e Diálogo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003. \_\_\_\_\_. *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2005. PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.