

Formação de professores: leitura e construção de identidade

Nilsa Brito Ribeiro
Universidade Federal do Pará

Resumo: *O trabalho tem como objetivo analisar processos identitários de professores do campo em formação. Interessa-nos analisar nos discursos desses professores, sentidos vinculados aos saberes da formação universitária, no que se refere a objetos teórico-práticos pertinentes ao trabalho com a linguagem na escola. Relatos de estágio produzidos por esses professores, durante a formação inicial, constituem o material de análise. Na leitura dos dados, os processos identitários são flagrados nos discursos dos educadores como múltiplas representações, tais como negações do outro, motivadas pela recusa a certas práticas educativas nas escolas do campo identificadas como indesejáveis; identificamos também procedimentos discursivos que produzem efeito de alinhamento a uma identidade projetada a partir de traços referidos como o que supostamente se esperaria de um dos demais professores que atuam no campo.*

Palavras-chave: *Formação. Leitura. Ensino. Identidade. Campo.*

Os sujeitos e o percurso de formação

Este estudo é resultado de uma pesquisa mais ampla¹ desenvolvida em uma universidade pública, no período de 2007 a 2010, durante a realização de um curso de graduação em Letras destinado a professores² de assentamentos da Reforma Agrária, através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

¹ Projeto de Pesquisa: “Linguagem, Identidade e Educadores do Campo” (UFPA/INCRA/PRONERA).

² A maioria dos alunos já atuava na docência de escolas do campo. Por isso, no decorrer deste trabalho, esses alunos ora serão referidos de ‘alunos/professores’ ora de ‘professores em formação’. Sabemos que a atuação de professores sem a formação exigida é uma realidade das escolas brasileiras; no entanto, quando se trata do campo, esta realidade torna-se trivial e até mesmo esperada, constituindo-se um dado revelador do nível de alcance das políticas públicas educacionais deste país.

Aproximando-se de uma metodologia de alternância de tempos- espaços pedagógicos³, a proposta curricular do curso se materializou no diálogo estabelecido entre os aportes teóricos mobilizados a partir das disciplinas e as experiências educativas desenvolvidas nas escolas básicas do campo, onde os alunos atuavam como professores. O movimento de investigação da prática se inseriu em um contínuo exercício de perguntas sobre a formação, o ensino, o trabalho e a cultura, enfim, sobre a vida que os sujeitos produzem e reproduzem nas relações entre escola e trabalho do campo (GRAMSCI, 1989).

Paralelamente à formação acadêmica dos alunos/professores, a pesquisa mais ampla desenvolvida no interior do curso teve como objetivo central analisar representações que os alunos construíam de sua formação, desde a escolarização básica até a graduação, tomando as memórias de leitura desses sujeitos como foco desencadeador das narrativas. Relatos memoriais, entrevistas e registros de experiências de estágio foram os procedimentos adotados para a composição das narrativas e as análises destas se ancoram em teorias de texto e de discurso, sobretudo nos conceitos de dialogismo e alteridade, formulados por Bakhtin (1975, 1979⁴).

O esforço teórico-metodológico envidado durante a pesquisa foi no sentido de promover o encontro entre os resultados alcançados durante a pesquisa e o currículo do curso. Tal movimento, embora não tenha alcançado a plena superação das barreiras disciplinares, possibilitou o confronto/diálogo entre a realidade pesquisada e as contribuições teóricas já produzidas pelos estudos linguísticos e literários, condizentes com uma concepção sócio-histórica de linguagem.

Nossa reflexão, neste trabalho específico, enquanto parte da pesquisa mais ampla, se detém aos processos identitários construídos no jogo discursivo das representações que os

³ A alternância de tempos-espaços pedagógicos, neste curso, está comprometida com a pesquisa enquanto princípio formativo (GRAMSCI, 1989), tendo o trabalho e a cultura dos sujeitos como dimensões catalisadoras do currículo e das práticas educativas da escola básica.

⁴ 1979 é o ano da primeira edição de *Estética da Criação Verbal*; 2000 é o ano da publicação brasileira consultada.

professores em formação constroem do(s) objeto(s) de ensino e do método adotado nas aulas de português, tomando a leitura como objeto dessa reflexão, na sua relação com a construção identitária do professor do campo.

As análises se detiveram a 50 relatos produzidos pela turma durante os estágios realizados. Desenvolvidos sob a perspectiva da alternância pedagógica entre universidade e escola, os estágios se constituíram espaços importantes de aprofundamento da relação teórico-prática, entendida como *práxi*, no sentido em que Vásquez a define, a partir de Marx: “A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 117).

Os estágios se iniciaram no segundo período do curso, orientados por sete eixos temáticos cujas problemáticas se articulavam às ações desenvolvidas nas escolas dos assentamentos. Os eixos são os seguintes: *Cultura, linguagem e educação; Educação, linguagem e sociedade; Estudos Linguísticos e ensino; Estudos Literários e ensino; Língua, literatura e ensino; Texto, discurso e subjetividade; Linguagem, escrita e poder.*

As temáticas de cada eixo, por sua vez, foram formuladas a partir das problemáticas de ensino de linguagem apontadas pela pesquisa realizada nas escolas do campo em que os alunos/professores atuavam. Em cada tempo-espaço de alternância denominado Tempo-Comunidade⁵, os alunos observavam, registravam, problematizavam, intervinham e propunham alternativas ao trabalho com a linguagem, sempre em diálogo com os aportes teóricos de cada disciplina do curso. Essas ações geravam, a cada etapa, relatórios que refletiam as problemáticas enfrentadas, as ações planejadas/realizadas e a reflexão provocada pela relação/confronto teoria-prática.

A hipótese orientadora deste trabalho é que os alunos/professores constroem suas identidades no entrecruzamento de

⁵ *Tempo – Comunidade* refere-se a momentos de alternância pedagógica dos professores (na universidade e em suas comunidades, nela interagindo, articulando/confrontando teoria e prática).

muitos discursos: discurso da militância política; discurso científico, discurso constituído nos saberes da docência etc. Na confluência desses discursos emergem sentidos do ser professor e dos objetos de ensino concernentes a sua área de formação, sobretudo a leitura. Em contrapartida, nesses mesmos discursos, refutam-se práticas educativas identificadas como contrárias ao que se projeta como identidade de professor do campo. Esses sentidos veiculados nos discursos dos sujeitos em formação projetam, assim: i) um ideal de professor; ii) métodos supostamente eficazes ao ensino de linguagem; e iii) injunções aos demais professores do campo, em relação ao que devem eleger como objeto de ensino.

Alteridades e constituição identitária

A preocupação com a identidade não é nova e muitos estudos a ela têm-se dedicado, sob orientações de diferentes campos do conhecimento e de diferentes perspectivas teóricas, assim como sob várias concepções que vão do entendimento da identidade como algo que nasce com o sujeito e com ele permanece durante a sua existência – identidade como algo fixo, homogêneo e acabado – até a defesa da identidade móvel, plural, cambiante e descentrada (HALL, 2005).

Nosso interesse em tratar da identidade neste texto nos leva a restringir nosso posto de observação sobre a questão, entendendo a identidade como representações discursivas e não como uma essência que trazemos conosco desde o nosso nascimento e que se desenvolve a partir de um centro que formaria a nossa individualidade. Aderimos, assim, a pressupostos que concebem a identidade como uma construção a partir da interação entre o eu e o restante da sociedade, numa relação de completude mútua e nem sempre harmônica, posto que os processos de interação social guardam os revezes das condições sócio-históricas dadas, portanto, movidas por contradições.

Santos (2000) alerta que as identidades são sempre resultado de *identificações* em curso. Além de plurais e cambiáveis, as identidades “são dominadas pela obsessão da

diferença e pela hierarquia das distinções” (SANTOS, 2000, p. 135). É sempre posta em questão por quem ocupa, nas relações hierárquicas de um mundo de exclusões uma posição de subordinação em relação às *referências hegemônicas*, ao centro de poder. Nessa relação, segundo o autor, pergunta pela identidade aquele cuja posição na hierarquia das distinções é interpretada como *déficit* de referências identitárias e essa carência está relacionada ao outro que, nas relações dissimétricas de poder e dominação, fornece aos demais parâmetros de referência. Por exemplo, os países que ocupam posição de centro de referências hegemônicas e eurocêtricas pouco perguntam por suas identidades, em contraposição àqueles que se encontram em posição de subordinação em relação ao centro hegemônico, observa o autor. Assim concebida, a identidade é configurada a partir de posições que o sujeito ocupa no mundo e das relações que trava com o diferente, relações essas marcadas de jogos de sentidos e de “choque de temporalidades” e em constante processo de reconfiguração (SANTOS, 2000).

A concepção de que a identidade é construída sempre numa relação de poder que faz com que o diferente seja avaliado negativamente, sempre como um *déficit* em relação ao centro hegemônico, nos adverte sobre perspectivas neoliberais que, em nome do culto à diferença, mantêm intangíveis as diferenças reproduzidas nessas relações produtoras de desigualdades. Nesse tipo de relação, instaurado a partir de uma posição dominante, não se pode mais falar de diferença de posições, pois a diferença identifica, ou seja, a presentificação do outro, do não-eu, quando encarada como diferença fornece-me a reflexividade de minha imagem identificadora. A alteridade me fornece a medida do que não sou, dando-me contornos de identidade, de modo que preciso do *não-eu* para saber quem sou. Entretanto, quando a diferença é negada por não corresponder às referências identitárias hegemônicas, o que seria diferença, transforma-se em desigualdade, exclusão e dominação.

Depredação e recusa na relação com a alteridade produziram desigualdades, e muitas das que denominamos “diferenças sociais” são produções destas desigualdades, já que

diferenças apenas podem emergir entre semelhantes ou entre iguais (...). Diferença não é sinônimo de desigualdade. Como diferença muitas vezes escondemos desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilhas (GERALDI, 2003, p. 50).

A clave bakhtiniana de que o acabamento do sujeito só é dado pelo campo de visão do outro porque o que me dá completude é o princípio avaliativo externo, nos leva a reafirmar que a identidade, além de plural, é sempre transitória e incompleta. Os processos de identificação jamais farão coincidir o que referencio de mim a partir do meu campo de visão com o que o outro referencia de mim a partir de seu campo de visão, resultando dessa relação de incompletude e de inacessibilidade ao campo de visão de um e do outro a inter-relação de troca e de diálogo (BAKHTIN, 2000). Nessa interrelação, os sujeitos podem se beneficiar das diferenças de posições quando estas colaboram para a diversidade e pluralidade de trocas de experiências, mas também podem ser submetidos a relações de exclusão quando as diferenças resultam de relações de dominação.

Dessa perspectiva, prevalece a compreensão de que manter o princípio da dialogia entre discursos, como constitutivo das identidades, não significa pressupor uma relação identitária sempre pacífica, conformada e consensual. As relações identitárias podem guardar traços de consenso ou de antagonismos. A pergunta pelo outro, como busca pela identidade, pode ser de diferença ou de exclusão, dependendo das posições ocupadas no jogo das relações e de disputas na hierarquia social.

Essa percepção radical da diferença como princípio de identificação, para Bakhtin, é chave essencial, não só para o mundo estético, mas também para o mundo ético, na medida em que oferece possibilidades de rompimento de uma concepção monística de ser humano, a qual se impõe pelo pensamento moderno lastreado no paradigma da individualidade que impera com o triunfo da subjetividade moderna. Em contraposição à subjetividade centrada na exclusividade do indivíduo, Bakhtin, mesmo elevando a singularidade do sujeito responsável por seus

atos no mundo ético e estético, adverte-nos da precariedade do indivíduo, posto que sua finitude e seu acabamento só lhe podem ser dados na e pelas relações que se trava no jogo interacional.

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e que o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse (BAKHTIN, 2000, p. 55).

Essa compreensão de constituição identitária está pressuposta nas nossas análises a seguir, pois no jogo da construção de identidades de professores do campo, alteridades são convocadas, ora como adesão ora como refutação, ou seja, internamente aos discursos dos sujeitos, as identidades se desenham orientadas por adesões a referências projetadas, ao mesmo tempo em que excluem ou negam outras referências que não coincidem com teorias e metodologias legitimadas pelos professores em formação. Aderimos, portanto, à concepção de identidade enquanto processo de *identificação*, definida por posições que os sujeitos ocupam na sociedade e resultante das relações impostas pela dinâmica social e discursiva (SANTOS, 2000). As identidades são múltiplas e cambiáveis e se constituem na sua relação com a linguagem, de modo que linguagem e sujeitos se constituem nesse processo de identificação.

Discurso e relações dialógicas

A abordagem discursiva adotada neste estudo se inspira nos estudos bakhtinianos. Como adverte Brait (2006, p. 9): “Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* (grifo da autora) uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à Análise do Discurso Francesa”. No entanto, observa autora, não se pode negar que Bakhtin e seu Círculo tenham dado contribuições importantes ao surgimento de uma análise dialógica do discurso.

É possível dizer que já em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Voloshinov (1988)⁶ apresenta o esboço de uma metodologia de estudo que vai do discurso às formas linguísticas, propondo, assim, uma definição e uma nova abordagem do objeto. Procurando situar as bases da teoria marxista aos estudos da linguagem, Bakhtin/Voloshinov (1988, p. 31) assevera que tudo que é ideológico está carregado de densidade signica. Signo e ideologia se correspondem, de modo que um não existe sem o outro. É na tensão motivada pela disputa de sentidos distintos que a palavra vai sendo impregnada de índices valorativos contraditórios, e, por isso mesmo, ela carrega em si o traço da luta ideológica e de classes.

A disputa ideológica a que toda palavra é submetida no processo de constituição é que transforma a língua em material semiótico, constituindo-se, portanto, espaço privilegiado de manifestação da ideologia. Todo produto pode alçar-se à condição de signo, na medida em que é submetido ao crivo avaliativo de um dado grupo social, recebendo dele o tom valorativo, o que distingue o signo de um sinal. Uma mesma palavra recebe tom valorativo concernente à função ideológica que a introduz na dinâmica social. “É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929, p. 33). O signo não é apenas parte de uma dada realidade, pois ele pode refleti-la, mas também refratá-la.

Dessa compreensão do signo ideológico, Bakhtin (1997) chega a uma noção de discurso, descartando por esse ângulo de percepção do fenômeno linguístico o uso monológico da língua, em favor das “relações dialógicas” da linguagem, estabelecidas por critérios que não são da ordem do linguístico, mas do discurso.

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração

⁶ 1929-1930 é a data da 1ª edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 1988 é a data da edição consultada.

absolutamente linguística e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (BAKHTIN, 1997, p. 181).

É dessa perspectiva de linguagem que o autor refuta o estudo da língua na sua imanência, e na sua unicidade. O discurso, para Bakhtin, se define por relação com outros discursos, pelas relações dialógicas que estabelecem o embate de sentidos. Embora reconheça que o discurso pressupõe a língua, Bakhtin observa que é a especificidade da relação dialógica entre discursos que lhe interessa. Todo discurso se constrói sobre e em diálogo com outros discursos, firmando assim uma teoria dialógica do discurso. Essa perspectiva teórica que toma a linguagem na sua relação com contextos específicos e mais amplos, mediados pela história, pela cultura e pela ideologia, fornece as bases para as análises discursivas que desenvolveremos a seguir.

Fios ideológicos e relações identitárias

Como já salientamos na introdução deste trabalho, os sujeitos da pesquisa atuam em escolas de áreas de assentamentos da Reforma Agrária, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sabendo que o movimento social a que o grupo em formação está vinculado investe fortemente na construção e fortalecimento de identidades coletivas, em suas dimensões políticas, culturais, educacionais, produtivas etc., havemos de conceber a formação do grupo de professores para além da sua trajetória escolar ou universitária. Ou seja, as experiências plasmadas na proposta de formação humana da organização social a que se vinculam politicamente, integram a dimensão histórica do sujeito Sem-terra e fornecem referências importantes para a construção e reconstrução de suas identidades em diferentes esferas de atuação, dentre elas a docência.

Portanto, quando tratamos de apreender sentidos identitários representados nos discursos dos alunos/professores

do curso, estamos circunscrevendo seus processos formativos a suas trajetórias de formação mais amplas e não apenas aos processos de formação escolar e universitária.

Contrariamente à perspectiva da “identidade individual” (SANTOS, 2000) em que a carga histórica recai sobre o indivíduo enquanto centro irradiador de decisões e *senhor absoluto* da história – adotada pelo modelo neoliberal que investe no princípio do individualismo –, sem anular as singularidades de cada aluno em formação, nossas análises recairão sobre a identidade do grupo social em contexto específico de formação, tendo sempre em consideração que os processos identitários desses professores extrapolam o percurso e o espaço escolar e são impulsionados pelas relações com outros discursos que compõem o quadro de representações assentadas em posições e vínculos históricos e ideológicos.

Das condições históricas desses sujeitos, enquanto dimensões que concorrem fortemente para a construção de “identidades coletivas” (SANTOS, 2000), poderíamos apontar, dentre outras:

1. O pertencimento do grupo de alunos/professores de escolas do campo a uma organização social (MST) que se insere na disputa de projetos de sociedade. Pertencendo a um movimento social do campo, o grupo de professores se inscreve numa formação social que, tomando a questão da educação como estratégia de luta, alarga os sentidos da escola para além da cultura escolarizada e inscreve-a na pluralidade das trajetórias de vida do campo. Nesse sentido, os discursos desses professores trazem uma historicidade que ressignifica as identidades docentes.

2. Os alunos/professores pertencem, em sua maioria, a famílias de agricultores que migraram, sobretudo do nordeste brasileiro, para a região Norte do país. A luta pela terra, por acesso a educação e a outros direitos compõe o conjunto de experiências desses sujeitos que produziram suas existências enraizadas na vida do campo. A docência guarda, portanto, traços identitários da história coletiva de um grupo socialmente organizado. Suas experiências comuns (condição de classe social, seu pertencimento cultural, seus projetos de vida, seus vínculos

políticos e ideológicos) oferecem bases para o quadro de suas identificações, identificações estas que se constroem numa relação aberta e intercambiável com outras identidades. Por isso mesmo, sentidos da escola brasileira e das práticas que se realizam em seu interior estão presentes nos discursos desses sujeitos, assinalando as contradições próprias da história.

Tomando a identidade coletiva desses sujeitos que constroem seus percursos de vida na luta pela terra, procuraremos apreender sentidos que se entrecruzam entre a experiência política e a formação docente, enquanto uma das estratégias da luta mais ampla. Nessa relação, constroem-se representações dos processos de ensino e aprendizagem: o que ensinar? Como ensinar? A leitura se configura nos discursos dos professores como um objeto privilegiado de ensino, apontando para o direito que os povos do campo têm de ler o mundo criticamente, a partir do lugar de produção de sua existência.

Imagens refletidas: percursos de análises

Como a identidade não representa apenas aquilo que somos, mas também o que não somos, é no jogo de identificações e diferenças que procuramos depreender dos relatos de professores em formação processos de constituição identitária.

Interessa-nos analisar como a identidade desses alunos/professores se configura a partir de representações veiculadas em seus discursos sobre o que ensinar no campo da linguagem, como ensinar e em que condições ensinar. O jogo imaginário em funcionamento nos discursos veiculados implica sempre representações do outro ou de outros discursos: professor ideal, métodos eficazes, escola ideal etc. Como nos lembra Silva (2006, p. 46-47): “A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que ‘É’ é inteiramente dependente daquilo que não é. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela”.

A centralidade de objetos de ensino

Um dos objetos de ensino de língua materna mobilizados no imaginário dos alunos/professores e que adquire maior centralidade é a leitura. Ao mesmo tempo em que esse objeto é referido como imprescindível à formação do professor, outros conteúdos são negados ou silenciados. Esse movimento de inclusão e exclusão do que se deve ensinar na aula de Português delinea identificações com concepções de ensino, com concepções de linguagem, com o tipo de professor ideal. Vejamos os recortes abaixo:

[1] Sabemos que a leitura é um assunto bastante relevante na sociedade, uma vez que ela nos possibilita a compreensão das coisas que estão ao nosso redor, promovendo, com isso, um olhar diferenciado, ou seja, um olhar crítico da realidade emergente em nossa sociedade.

[2] [...] o trabalho com os gêneros é bastante reduzido em sala de aula, onde, ao professor, é imposto que se cumpra o que está previsto no currículo exigido pela secretaria de educação, o qual visa, na maioria das vezes, ao ensino da gramática, e normalmente, o texto literário é usado pelo professor, quase exclusivamente, para ensinar as classes gramaticais.

[3] [...] o que é trabalhado nas escolas são apenas fragmentos de obras, o que não permite aos educandos conhecerem de forma aprofundada as obras em sua completude.

Tanto no contexto de formação escolar quanto da organização social a que se vinculam os alunos/professores, predominam discursos que dão ênfase à prática da leitura como possibilidade de emancipação dos sujeitos. Obviamente que muitas vezes esses discursos se ancoram em uma concepção salvacionista, ou seja, a leitura é representada como única responsável pelo bem-estar social e também por mudanças de comportamento, de valores etc. Além disso, é concebida como

instrumento de aplicação imediata, através do qual o sujeito possa enfrentar com eficiência o mundo do trabalho. Daí que nesses discursos, leitura e cidadania estão diretamente implicados, ou seja, são compreendidos a partir de uma relação de causa e efeito.

Se, por um lado, nos discursos veiculados no recorte 1, há o reconhecimento do papel potencializador da leitura enquanto uma prática situada, nos recortes 2 e 3, a enunciação guarda o tom da denúncia de um estado de coisas que põe em cena a realidade do ensino nas escolas do campo, quanto a concepções de ensino, de linguagem e de leitura, o que, supostamente, impede um trabalho aberto à construção de sentidos, no diálogo com a herança cultural: *o texto literário é usado pelo professor, quase exclusivamente, para ensinar as classes gramaticais; o que é trabalhado nas escolas são apenas fragmentos de obras, o que não permite aos educandos conhecerem de forma aprofundada as obras em sua completude.*

Assim, por um lado, os dados apontam para a centralidade dispensada à leitura como um campo de possibilidades, por outro, remontam ao discurso da tradição escolar que toma o texto literário como pretexto para a aplicação de conteúdos gramaticais. Esse discurso remete à história da disciplina Português e a seus condicionantes históricos, sobretudo, nos anos 1960, mobilizando uma memória de supressão das ontologias e seletas, para dar lugar à entrada efetiva do livro didático na sala de aula, responsável, em certa medida, pela fragmentação das obras literárias (RAZZINI, 2000).

Nesse sentido, a leitura que se pratica na escola, nos termos anunciados nos exemplos acima, traduz que concepções? A quem interessa? Em que condições é realizada? São perguntas cujas respostas podem ser diferentes a depender das demandas e de quem as endereça.

Em 82% do total dos diários analisados, a ênfase na leitura se faz por uma explícita contraposição aos estudos normativos da língua. Nesse sentido, são discursos que restringem o que deve se constituir conteúdo de ensino no campo da linguagem, delimitando, assim, as identidades do professor na sua relação

com o que ensinar. Pode-se falar em discursos atravessados por *vontades de verdades* de que trata Foucault (1971), ou seja, o que se considera erro para uma disciplina, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, só podem ser considerados efetivamente erros no interior de uma prática definida, na medida em que ela reconhece enunciados verdadeiros e falsos.

O discurso do método

Ainda na chave foucaultiana, para um discurso constituir-se verdadeiro, não basta delimitar o que pode ser dito num espaço de constituição de uma disciplina, ou seja, não apenas os conteúdos legitimam os contornos da disciplina; esta precisa também se conformar às suas regras de aparição e dispersão. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1971, p. 36). Nos discursos dos professores em formação, a conformação do ensino de língua materna, enquanto disciplina, não se dá apenas pela delimitação de conteúdos próprios, mas também por um método a ser adotado para ensinar. Muitos fios ideológicos estabelecem relações com esses discursos: as vozes da academia e da militância.

O enunciado abaixo nos mostra que ao mesmo tempo em que circulam sentidos de como trabalhar a leitura nas escolas, outras práticas identificadas como superadas são rejeitadas nesses discursos.

[4] Isso nos leva a pensar que a leitura por ser de livre e espontânea vontade tem mais possibilidades de despertar o aluno para a importância do ato de ler, pois a insistência exacerbada na quantidade de leitura não significa a formação de um verdadeiro leitor.

A orientação sobre os procedimentos a serem adotados em relação à prática de leitura na escola, enquanto possibilidade de formação do leitor, contrapõe-se à prática de leitura

fundamentada na rigidez escolar em que a quantidade de material de leitura é o parâmetro para a legitimação do leitor.

A apreciação negativa em relação ao trabalho de outros professores das escolas do campo produz deslocamentos identitários, ou seja, embora não se explicita em quais princípios metodológicos deva assentar a prática do professor que ainda não cursa uma graduação, eles estão pressupostos nos enunciados que recusam as práticas vigentes. As críticas apontam para a ausência de alternativas metodológicas, dialogando com sentidos veiculados no discurso universitário. É no discurso do método que se ancoram os discursos dos alunos, denunciando a adoção de metodologias adotadas pelos professores, metodologias supostamente superadas, ineficazes e incapazes de contribuir efetivamente para o ensino de língua materna, pressupondo a existência de um método ideal. De acordo com Charraudeau (1983), o *discurso do método* corresponde a um *modo ideal* a ser seguido, não à unicidade nem à universalidade do modo, já que o modo é sempre circunstancial. Assim, o sujeito do discurso é um conselheiro que, segundo o autor, é cauteloso na indicação do método, caso contrário poderia ser confundido com um sujeito autoritário.

O dever fazer: injunções e alinhamento de identidades

Acompanhando o percurso argumentativo dos relatórios, este evidencia a orientação de sentidos não apenas em relação a objetos e metodologias de ensino; observa-se também o tom avaliativo e injuntivo em relação aos demais professores das escolas, produzindo sentidos de separação entre o fazer pedagógico do professor em formação e o daqueles que ainda não ingressaram no meio acadêmico, ainda não inseridos numa *ordem do discurso*. Os discursos dos professores em formação não apenas veiculam sentidos que refutam certas práticas educativas, mas também interpelam os demais professores em relação a *o que* e *como* ensinar.

As modalizações deônticas inscrevem no discurso ‘marcas’ das injunções em relação a um *saber* e a um *querer*

fazer: um saber que, supostamente, os professores em formação detêm e um *querer fazer* que se traduz em representações do outro (professor) que ainda não tivera contato com certos conteúdos acadêmicos e, por isso, é interpelado sempre a atuar a partir do campo de visão do sujeito em formação universitária.

[5] O gosto pela leitura e pela escrita precisa ser estimulado tanto pelos professores quanto pelos pais pois é através do ato de ler e escrever que os sujeitos encontram possibilidades de interlocução com o mundo.

[6] É de fundamental importância que o educador promova em suas atividades de sala de aula a leitura permanente e a produção escrita de textos, tais como as diversas modalidades de gêneros literários; demanda esta que deveria ter início a partir das séries iniciais.

[7] O papel da escola não se restringe ao ensino da língua padrão, ou o bom uso da língua, mas é fundamental que contribua na formação de cidadãos letrados, ou seja, pessoas reflexivas e conscientes, e um dos meios para isto é propiciando o contato com a literatura em suas diversas modalidades.

[8] É necessário que o educador sinta-se chamado a educar, sinta prazer na leitura, valorize a literatura e as suas diversas funções e não apenas as funções de ensinar à gramática, fazendo isto a literatura perde seu real valor que é o de ensinar para a vida, ensinar muitas vezes a compararmos nossas vidas com as dos personagens e modificar nossa maneira de pensar e agir sobre/com o mundo.

[9] Não podemos falar em educação do campo se não falarmos em currículo, pois é isso que faz com que consigamos colocar em práticas todas as discussões desse tema.

As operações argumentativas marcadas de modalizações deonticas (*precisa ser; é fundamental; é necessário; não*

podemos) materializam um discurso que trabalha o fechamento de sentidos em uma dada direção. Este trabalho revela que dadas as condições de produção do discurso, os alunos/professores traçam um quadro imaginário de identificação. Entram nesse quadro imaginário representações do professor ideal para atuar no campo, assim como conteúdos válidos para serem ensinados. Tais representações são orientadas por diferentes formações discursivas: a universidade, a organização política a que estão filiados, a experiência com a vida escolar na condição de alunos e na condição de professores, o discurso governamental, o senso comum etc.

O jogo representacional mobilizado nesses discursos aponta para a alteridade, a diferença. Tem-se a representação do eu-aluno em formação – supostamente detentor do saber docente – e o outro, também professor da escola do campo, sem a formação universitária. Nesse jogo identitário da diferença, entra em questão o desejo de alinhamento de saberes e práticas do professor em formação. Os professores que não detêm uma formação universitária, por sua vez, são constantemente interpelados a ajustar saberes e práticas ao sistema de referência acadêmico.

O que retemos desse jogo de ajuste de identidades é que nas interpelações dos professores em formação subjaz um estado de coisas a que está relegada a escola do campo. A articulação dos saberes acadêmicos com os saberes que os sujeitos elaboram na sua prática docente pode resultar num terceiro saber que contenha a vida, a luta, as raízes culturais dos sujeitos do campo. A perda dessa dimensão dialógica entre saberes pode tornar invisíveis saberes construídos no percurso da luta diária da escola do campo, das experiências cotidianas, enfim da vida que se produz e reproduz nas experiências camponesas. Pretendemos discutir mais detidamente esse risco após uma nova etapa de pesquisa sobre o tema.

Considerações

Neste trabalho, traçamos como objetivo analisar processos de constituição de identidades, tomando como materiais de análise relatórios produzidos por alunos/professores do campo, durante um curso de Letras. Detivemo-nos a representações que os professores em formação constroem de si; do ensino de língua materna; dos demais professores com quem compartilham experiências de estágio e compartilham o trabalho docente em escolas do campo.

No percurso de análises, os processos identitários são flagrados nos discursos dos educadores como múltiplas representações. Nessas representações, produzem-se: i) deslocamentos de identidades ocasionados pela refutação a concepções e práticas educativas identificadas como indesejáveis para as escolas do campo e ii) alinhamento de identidades materializadas em discursos marcados pela injunção ao outro, ou seja, a identificação com o outro é marcada de representações a partir das quais interpela-se o outro a um *dever-fazer*. Essas representações são motivadas pela diferença, pelo que os sujeitos em formação julgam como concepções e práticas a serem superadas pelo professor da escola básica.

Face aos resultados a que chegamos com as análises, reafirmamos nossa compreensão de que as identidades não são imanentes a um centro uno nem seguem um percurso linear. É no jogo das relações sociais mediadas de múltiplas representações orientadas pelos lugares sociais que ocupamos que as identidades vão sendo construídas e re-construídas. Nesse processo, há relações de alteridades que nos dão a dimensão do que somos a partir do que não somos. No entanto, as análises também nos mostram que se as alteridades não forem encaradas como pluralidades de identidades coletivas e enriquecedoras de experiências, podem limitar os acasos e os perigos, incorrendo não em diferenças, mas em exclusões. Como lembra Adorno (1995), a formação não se esgota no limite formal do conhecimento, mas na relação transformadora do sujeito.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.
- CHARAUDEAU, P. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1971.
- GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. DE; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39-56.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- RAZZINI, M. de p. G. *O espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e Literatura (1838-1971)*. Tese (Tese em Literatura) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 25 de abril de 2012
e aceito em 11 de junho de 2012.

Title: *Teacher training: reading and identity construction*

Abstract: *This paper aims at analyzing the identity processes of prospective countryside teachers. We are interested in analyzing the discourses of these teachers, senses related to the knowledge of university education, as regards objects relevant to the theoretical and practical work with the language at school. Teacher practice reports written by these teachers during initial formation are the focus of analysis. Reading the data, identity processes can be observed in the speeches of educators as multiple representations, such as denials of the other, motivated by the refusal of students to certain educational practices seen as undesirable; also identified discursive procedures that produce an alignment effect designed from identity traits that are supposedly referred to as one would expect from one of the other teachers who work in the field.*

Keywords: *Teacher training. Reading. Education. Identity.*