

A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

THE IDENTITY CONSTITUTION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES

Laurênia Souto Sales  <https://orcid.org/0000-0002-7462-9755>
Programa Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal da Paraíba
laureniasouto@gmail.com

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin  <https://orcid.org/0000-0002-6731-5440>
Programa Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Ceará
eulalia@ufc.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14037530>

Recebido em 19 de junho de 2024

Aceito em 26 de julho de 2024

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar como professores de Língua Portuguesa da Educação Básica constroem discursivamente seus projetos identitários relacionados à sua trajetória profissional, a partir de suas narrativas autobiográficas. A pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), articulando orientações teórico-metodológicas dos estudos discursivos (Pêcheux, 2019, 2014; Foucault, 2006, 1997) e também de teóricos das ciências sociais (Bauman, 2005, 2001; Candau, 2001; Hall, 2006; entre outros). Adota, ainda, uma perspectiva qualitativa interpretativista e toma como objeto analítico narrativas autobiográficas, compreendidas como práticas discursivas que constituem projetos identitários desses docentes. O estudo contou com a colaboração de professores egressos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFPB), que atuam como professores de língua portuguesa na rede pública de ensino. As narrativas autobiográficas analisadas indicam que a construção identitária dos professores dialoga com o processo contínuo de aprendizagem desses sujeitos. Esse processo de efeitos identitários envolve a relação dos docentes consigo mesmos, com os conhecimentos inerentes à docência, com os sujeitos da comunidade escolar onde atuam e com o contexto social em que estão inseridos.

Palavras-chave: Professores de Língua Portuguesa. Identidade. Narrativas Autobiográficas.

Abstract: This article aims to analyze how teachers of Portuguese Language in Basic Education discursively construct their identity projects related to their professional trajectory, from their autobiographical narratives. The research is within the scope of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), articulating theoretical and methodological guidelines of discursive studies (Pêcheux, 2019, 2014; Foucault, 2006, 1997) and also of social science theorists (Bauman, 2005, 2001; Candau, 2001; Hall, 2006; among others). It also adopts a qualitative interpretativist perspective and takes as analytical object autobiographical narratives, understood as discursive practices that constitute identity projects of these teachers. The study was carried out with the collaboration of teachers who graduated from the Professional Master's Program in Letters (ProfLetras/UFPB), who act as teachers of Portuguese language in the public education system. The autobiographical narratives analyzed indicate that the identity construction of teachers dialogues with the continuous learning process of these subjects. This process of identity effects involves the relationship of teachers with themselves, with the knowledge inherent to teaching, with the subjects of the school community where they work and with the social context in which they are inserted.

Keywords: Portuguese Language Teachers. Identity. Autobiographical Narratives.

1. Introdução

Nas últimas décadas, tem sido recorrente a realização de pesquisas, no campo das ciências humanas, que se valem de depoimentos e histórias de vida de docentes em serviço para melhor compreender o contexto educacional e os sujeitos que nele atuam. Alguns desses estudos partem do pressuposto de que o sujeito professor se encontra em um processo contínuo de transformação – uma espécie de metamorfose – e, conseqüentemente, isso contribui para a construção de suas identidades. Nesse contexto, tais estudos, além de possibilitarem a compreensão da constituição identitária do professor, também colaboram para validar o papel das narrativas como um instrumento que viabiliza a reflexão crítica na/sobre o processo de formação docente.

Com essa compreensão, entendemos que a narrativa autobiográfica, ou escrita de si (cf. Foucault, 2006), possibilita a quem a produz exercer o poder da reflexão – revisitando o passado para, à sua luz, reinterpretar o presente e ajustar suas ações futuras – e também a tomada de consciência (cf. Bruner, 1997). Do ponto de vista do contexto educativo, essas ações podem levar o sujeito a (re)ver sua prática docente a ponto de identificar quais saberes e aprendizagens podem colaborar para uma auto(trans)formação e conseqüente mudança em sua práxis.

A respeito dessa construção da escrita de si, em que há um sujeito se constituindo no mesmo instante em que fala de si, Bruner (1997, p. 104) chama atenção para um fato: “Há algo curioso em relação à autobiografia. Ela é um relato apresentado ‘aqui e agora’ por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no ‘lá e então’; a história termina no presente quando o protagonista se funde com o narrador.” E acrescentamos: nesse relato, importa recuperar a equação “*alguém narra algo* (objeto da escrita) *para alguém* (o outro) *de tal maneira* (modo)”. As lacunas dessa fórmula serão preenchidas adiante, de acordo com os elementos que constituem o estudo aqui apresentado.

Acrescentamos, contudo, que essa é apenas uma forma de compreender esse tipo de narrativa, e foi ela que nos impulsionou à realização desta pesquisa, a partir da seguinte questão: de que maneira os professores constroem discursivamente seus projetos identitários, concernentes a sua trajetória profissional? Essa pergunta conduz a uma reflexão acerca das tensões e conflitos que permeiam as formulações identitárias dos docentes, direcionando-nos para o que afirma Bauman (2005, p.83): “a identidade é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”. A inquietação gerada pela complexidade da questão nos levou a definir o objetivo deste estudo: analisar como professores de Língua Portuguesa da Educação Básica constroem discursivamente seus projetos identitários, relacionados à sua trajetória profissional, em suas narrativas autobiográficas.

Derivado de pesquisa realizada no estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC), este artigo está situado no âmbito da Linguística Aplicada (conf. Moita Lopes, 2006), articulando orientações teórico-metodológicas dos estudos discursivos (cf. Pêcheux, 2019, 2014; Foucault, 2006, 1997) e também de teóricos das ciências sociais (Bauman, 2005, 2001; Candau, 2001; Hall, 2006; entre outros). Adota, ainda, uma perspectiva qualitativa interpretativista e toma como objeto analítico narrativas autobiográficas produzidas por professores egressos do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFPB), no

período de 2015 a 2024, e que atuam Educação Básica, na rede pública de ensino. As narrativas são compreendidas como práticas discursivas que se constituem projetos identitários desses professores.

Este artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, fizemos uma breve revisão teórica sobre os conceitos que embasam o estudo: discurso, interdiscurso, formação discursiva, memória e identidade. Em seguida, na seção de metodologia, apresentamos os procedimentos e métodos utilizados na condução da pesquisa. A terceira seção é dedicada à análise das narrativas autobiográficas. Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre os resultados obtidos e discutimos suas implicações.

2. Cenário teórico

Situando teoricamente a pesquisa, posicionamo-nos no campo da Linguística Aplicada (LA), tomando a concepção de linguagem como prática social. Ao mesmo tempo, buscamos estabelecer uma intersecção entre a LA – que, dada sua natureza híbrida, pode ser permeada de modo mais flexível por outras áreas do conhecimento, daí seu caráter transdisciplinar por natureza – e a Análise de Discurso (AD), que oferece, do ponto de vista metodológico –discursivo, subsídios para reflexão acerca das práticas discursivas.

Considerando esse cenário e o objeto que constitui nosso *corpus* – analisar como professores de Português constroem discursivamente seus projetos identitários, relacionados à sua trajetória profissional, em narrativas autobiográficas –, assumimos, com Moita Lopes (2001, p. 65), que: "a análise das práticas narrativas possibilita ter acesso aos modos como as identidades sociais são construídas de uma forma ou de outra à luz dos cânones e exceções da cultura, história e instituições onde essas práticas se situam".

Com isso, compreendemos que analisar o discurso de professores em serviço pode fornecer subsídios não apenas para elucidar o modo como suas identidades vão sendo co-construídas, representadas e modificadas, mas também para legitimar a função da narrativa autobiográfica como um instrumento que possibilita a reflexão na /sobre a formação docente e, conseqüentemente, sua (re)construção e (re)significação.

Na construção da análise desses discursos que emergem das narrativas autobiográficas, entendemos que “é impossível analisar um discurso [...] como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, [...] mas é necessário referi-lo ao conjunto de condições possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]” (Pêcheux, 2019, p. 35).

Nessa perspectiva, a AD preocupa-se com os sentidos e com a descrição dos processos dessa produção impelidos por condições histórico-ideológicas específicas, uma vez que os sentidos não são imanentes, tampouco produtos da manifestação individual dos sujeitos que os produzem. Desse modo, o discurso é compreendido como prática de linguagem cujos efeitos de sentidos são produzidos entre interlocutores atravessados por discursos prévios já inscritos em formações discursivas (FD) e, por sua vez, filiados a formações ideológicas (FI), uma vez que as FI tanto governam as FD quanto os sentidos das palavras produzidas por sujeitos interpelados pela ideologia.

No campo dos estudos linguísticos, o conceito de ideologia ilumina a noção de formações discursivas ao apregoar que os discursos são regidos por formações

ideológicas. Uma ou várias formações discursivas emergem de um determinado lugar social, com suas restrições e controles, determinando e delimitando o dizer, produzindo (efeitos de) sentidos determinados pela ideologia (Pêcheux, 2014). Interpelado pela ideologia, o indivíduo avoca para si a responsabilidade pela produção de sentidos. Contudo, embora o dizer seja produzido pelos sujeitos, ele carrega sentidos que antecedem e transcendem esses sujeitos.

Compreendendo-se o discurso como atividade constituinte do sujeito em condições de produção dadas, ele não é uma expressão individual do sujeito, mas sentidos que falam através dele. Algo semelhante diz respeito à noção de memória discursiva, que também é exterior ao sujeito: “Não se trata, portanto, de uma memória psicológica, mas de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história” (Brandão, 2004, p. 96), ou seja, um dizer que não se inicia nem termina no indivíduo, mas que pertence à linguagem, ao discurso enquanto prática sócio-histórica-cultural.

A esse respeito, Orlandi (2012, p. 32) enfatiza: “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. [...] O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”. Relacionando as noções de discurso e de memória discursiva, esta é parte do discurso e não só do sujeito. Por meio dela, lembranças e referências ao já dito são evocadas pelo sujeito.

Nesse contexto, importa destacar o conceito de interdiscurso, que diz respeito à relação entre discursos. Conforme Silva, Silva e Sales (2021, p. 8), “se um discurso se refere a outro, sua identidade só pode ser desidêntica: só pode ser encontrada quando junto a uma outra.”, ou seja, “pode-se [até] tentar homogeneizar e impor uma coerência autossuficiente ao discurso, contudo é mais produtivo reconhecê-lo como o que de fato é: heterogêneo e permeado de contradições” (p. 8). Considerando a heterogeneidade e as contradições que marcam o discurso, uma formação discursiva naturalmente é *aberta a e atravessada por* outras formações discursivas.

O contexto teórico apresentado até aqui nos encaminha para a compreensão de que a AD concebe o sujeito, a linguagem e os sentidos como componentes indissociáveis de um todo. Dividido entre o “eu” e o “outro”, o sujeito da AD é clivado, descentrado, incompleto. Já a linguagem é tida como uma arena de conflitos e de opacidade, em que os sentidos nunca são estáveis. Considerando que a AD é uma disciplina de entremeio (cf. Orlandi, 2012), sempre buscando interagir e dialogar com outras áreas do conhecimento, neste artigo, para tratarmos das noções de sujeito e de discurso relacionadas às noções de memória e identidade, recorreremos também aos Estudos Culturais.

Para falar sobre a memória, é necessário compreender as lembranças individuais à luz de seu contexto social, incluindo o grupo e o ambiente do indivíduo. Halbwachs (1990) distingue entre a memória individual – a recordação pessoal de eventos compartilhados por membros de um grupo – e a memória coletiva – a memória compartilhada dentro desse grupo. O autor ainda enfatiza que as lembranças estritamente individuais estão ligadas a um grupo, pois nossas memórias são socialmente reforçadas e moldadas por outros, mesmo quando se referem a eventos exclusivos para nós mesmos.

Nesta perspectiva, é possível recriar o contexto de uma época a partir de vestígios e impressões de ambientes e estados de espírito, revividos através das memórias daqueles que viveram naquele período. Halbwachs (1990) sugere que a memória é uma reconstrução do passado com elementos emprestados do presente e

acionados por reconstruções anteriores, resultando em uma imagem do passado frequentemente distorcida. Ecléa Bosi (1998) também compartilha essa visão, destacando que certos aspectos do passado sobrevivem nas ruas, salas e pessoas, como vestígios de épocas passadas que podem ressurgir momentaneamente como "ilhas efêmeras" de estilos de vida e modos de pensar (cf. Bosi, 1998, p. 75).

Essas reflexões mostram que a memória não apenas reconstrói o passado, mas também molda a identidade individual e coletiva, interagindo constantemente com o contexto social em que está inserida. Essa interação é crucial para entender como a memória contribui para a formação de identidades individuais e coletivas, fornecendo referências que ajudam as pessoas a se situar no presente (cf. Halbwachs, 1990).

Em concordância com Souza (2014) e Candau (2011), podemos afirmar que a memória não é apenas um recurso para lembrar o passado, mas também um instrumento através do qual se constroem identidades. Candau argumenta que a memória é fundamental para os desafios identitários atuais. Assim, memória e identidade se entrelaçam numa relação dialética, onde a memória não só molda, mas também é moldada pela construção contínua da identidade pessoal e social.

Pollak (1992) também destaca a estreita ligação entre memória e o sentimento de identidade, sugerindo que a memória é essencial para a continuidade e coesão de uma pessoa ou grupo. Dessa forma, a memória não apenas reflete a identidade, mas também a molda, expressando como os indivíduos se percebem e são percebidos pelos outros. A família, como primeiro grupo social, desempenha um papel crucial na formação das primeiras memórias compartilhadas e na incorporação de lembranças que têm significados identitários (cf. Souza, 2014).

Ampliando essa discussão, trazemos Stuart Hall, que propõe pensar a noção de identidade como sendo fluida, fraturada, “[...] estando em constante processo de mudança e transformação” (Hall, 2006, p. 108). Para o autor, essa identidade fragmentada é característica do sujeito pós-moderno em virtude da globalização e do hibridismo cultural que vivemos nos dias atuais. A concepção de identidade como uma construção fluida em Hall (2006) dialoga com os estudos de Bauman (2001), que também entende que a identidade humana é um processo marcado pelo diálogo com o outro e com o entorno, sendo, portanto, dialógica e provisória.

Conforme Hall (2006, p. 13), a identidade não é definida biologicamente, mas sim historicamente, uma vez que:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Na busca pela compreensão de como se dá a movência das identidades na construção do processo identitário do sujeito, através de sistemas de significação e representação cultural (cf. Hall, 2006), centraremos nossa atenção no conceito de escrita de si por meio da narrativa autobiográfica, instrumento de geração de dados selecionado

para este estudo com o objetivo de analisar o processo de constituição identitária de professores de Língua Portuguesa que atuam na rede básica de ensino.

A escrita de si, conforme Foucault (2006), diz respeito à produção de textos que tomam como objeto central do discurso o próprio sujeito que elaborou o texto. Por meio dela, o sujeito-autor produz uma prática de exame de si. Tal modalidade é considerada pelo autor como sendo uma “memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas oferecidas como um tesouro acumulado para releitura e meditações posteriores” (Foucault, 2006, p. 147).

Assim sendo, a escrita de si pode funcionar como uma espécie de técnica de si, passível de produzir no sujeito a percepção da unidade de sua identidade. Conforme Foucault (1997, p. 109), as técnicas de si são espécies de procedimentos que “existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si”.

Dentre os variados gêneros discursivos que emergem de uma “escrita de si”, o indivíduo pode utilizar a sua “voz” para narrar as suas histórias de vida de diferentes modos. Aqui nos interessou observar a narrativa dos professores colaboradores por meio da narrativa autobiográfica. De acordo com Passeggi (2021, p. 97), na escrita desse tipo de narrativa, há uma:

[...] possibilidade de desdobramento do uno em três instâncias narrativas – autor, narrador, personagem – que caracteriza o processo de autobiografização, no qual presente, passado e devir se entrelaçam, qualquer seja sua natureza – escrita, oral, pictórica, gestual... – qualquer [que] seja a sua denominação: narrativas de si, escrita de si, memorial, autobiografia, diário...

É, portanto, no ato de narrar que esse sujeito (uno) é concebido como uma instância narrativa e passa a assumir um papel específico na e pela linguagem: o narrador de si mesmo, de suas próprias experiências.

Importa destacar, ainda, que, na narrativa, há um espaço temporal, curto ou longo, e uma diferença espacial entre o vivido pelo sujeito-autor e a narração feita por ele na posição de sujeito-autobiógrafo. Desse modo, a narrativa das experiências vivenciadas pelo sujeito poderá recobrir uma boa parte de sua vida ou apenas eventos mais específicos. Na formulação de uma narrativa autobiográfica há, portanto, uma seleção das experiências a serem narradas pelo sujeito que produz a escrita de si. Para este estudo, as narrativas recobriram um espaço temporal e uma temática geradora específica: o momento da formação profissional do professor de Língua Portuguesa.

Na perspectiva de Lejeune (2008), a autobiografia, a exemplo de todo gênero que objetiva produzir um discurso sobre si, atua como uma técnica de completar-se objetivando construir uma unidade da identidade do sujeito. Para tanto, o sujeito-autobiógrafo recorre à memória discursiva no resgate de suas experiências, em busca de sua constituição identitária. No gênero autobiográfico, esse movimento de escrita de si constitui-se não só pelo discurso sobre si mesmo, como também do “outro” acerca do sujeito-autobiografado (cf. Passeggi, 2011).

Esse contexto teórico irá subsidiar a análise das práticas discursivas, cujos sentidos perpassam as narrativas autobiográficas dos docentes colaboradores. Na seção a seguir, passamos à análise do *corpus* discursivo, considerando como dispositivos de

análise os conceitos de discurso, interdiscurso, formação discursiva, memória e identidade.

3. Metodologia da constituição do *corpus*

Conforme anunciamos anteriormente, esta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista e tem como objeto analítico narrativas autobiográficas produzidas por professores egressos do ProfLetras da UFPB, e que atuam no componente curricular Língua Portuguesa na rede pública de ensino, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. As sequências discursivas analisadas, selecionadas de um *corpus* composto de 23 narrativas, servem como base para nossa investigação.

Inspiradas no princípio das movências dos sentidos e nos movimentos da escrita de si na produção autobiográfica (cf. Lejeune, 2008), criamos condições para que os docentes colaboradores elaborassem narrativas autobiográficas nas quais discorrem sobre sua constituição identitária, inicialmente lhes apresentando a concepção de identidade proposta pelo sociólogo e teórico cultural Stuart Hall (2006), fundamentada em três citações do autor.

Na sequência, solicitamos que os professores refletissem sobre a concepção de identidade segundo Hall e, posteriormente, elaborassem uma narrativa autobiográfica a partir das três questões motivadoras, quais sejam: "Qual imagem percebo de mim como professor(a) de Língua Portuguesa da Educação Básica?"; "Que imagem construo de mim, como professor(a) de Língua Portuguesa, para as pessoas com as quais me relaciono em diferentes espaços sociais, incluindo o escolar?"; e, por fim, "Que imagem eu percebo que as pessoas com as quais me relaciono em diferentes espaços sociais, incluindo o escolar, constroem de mim como professor(a) de Língua Portuguesa?".

A produção autobiográfica foi, portanto, orientada por questões previamente estabelecidas com o intuito de estimular os colaboradores a focar na constituição de suas identidades como professores de Português. Essas diretrizes também nortearam a seleção dos textos que formaram o *corpus* da pesquisa e, posteriormente, foram submetidos à análise. Assim, as narrativas autobiográficas foram escolhidas com base na aproximação que mantiveram com as orientações estabelecidas, tanto em relação à concepção de identidade de Hall (2006) quanto às questões motivadoras.

Durante a leitura do *corpus*, observou-se que, apesar das orientações fornecidas, uma parte significativa dos textos se distanciou da proposta apresentada. Diante disso, foram selecionadas três narrativas autobiográficas de professores colaboradores que demonstraram maior alinhamento com a proposta apresentada.

A seguir, sob a perspectiva teórica e analítica dos estudos discursivos, em diálogo com os Estudos Culturais, procederemos à análise das sequências discursivas extraídas dos textos originais dos professores colaboradores, referenciados como colaboradora 1 (C1), colaboradora 2 (C2) e colaboradora 3 (C3). A análise dessas sequências será guiada pelas três questões motivadoras, seguindo a ordem em que foram apresentadas aos colaboradores.

Em relação às questões éticas, obtivemos aprovação da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, conforme parecer Nº 6.528.471, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4. O que dizem as narrativas autobiográficas dos professores?

Para a análise do *corpus* discursivo, destacamos algumas sequências discursivas (SD) das narrativas produzidas pelas colaboradoras, iniciando com a Colaboradora 1 (C1). Motivada pelo primeiro questionamento: "Qual imagem percebo de mim como professor(a) de Língua Portuguesa da Educação Básica?", C1 relata:

SD 1: [...] se era para ser professora, que fosse A Professora de Português, respeitada, temida, que sabia de todas as regras gramaticais, e que não cometeria mais nenhum erro de escrita, não teria mais dúvidas na grafia, na acentuação, na concordância, afinal, professor e professora de Português “sabe de tudo”. (grifo nosso) (Colaboradora 1)

Como se pode observar no relato, C1 construiu discursivamente a sua identidade docente, a partir de uma formação discursiva que reflete a sua posição como professora de Português antes de cursar a licenciatura em Letras. A constituição identitária de professora expressa nos mecanismos discursivos “temida”, “respeitada”, conhecedora das regras gramaticais e que “sabe tudo” foi construída por C1 na posição de aluna, revelando não apenas sua experiência enquanto tal, mas também práticas discursivas oriundas e produzidas pelo imaginário popular e que circulam acerca dos professores de Português no contexto escolar e fora dele.

Uma identidade que, conforme Telles (2004, p. 59), é produzida “[...] em contextos de situação de aprendizagem (dentro ou fora da escola, da sala de aula). [...] [que] se resume em um conjunto de elementos que são referenciais para a prática do professor, sejam eles teóricos, sejam empíricos ou mesmo trazidos pela participante”, antes mesmo de o sujeito tornar-se professora.

A narrativa de C1 aponta, ainda, para gestos de interpretação que revelam as percepções sociais e culturais em torno da língua e daqueles que a ensinam. A figura da Professora de Português é atravessada por interdiscursos cujos efeitos de sentidos inscrevem a docente com atributos de “respeitada, temida, que sabia de todas as regras gramaticais” e ainda refletem as dinâmicas de poder e prestígio associadas ao conhecimento linguístico.

Os itens lexicais respeito e medo, atribuídos à figura do professor de LP, sugerem efeitos de sentidos que apontam para uma hierarquia linguística na qual a competência gramatical é valorizada e reconhecida como uma forma de capital cultural (cf. Bourdieu, 1999). Essa configuração também destaca sentidos de que a língua é um campo de domínio e controle (cf. Foucault, 2006), em que aqueles que possuem conhecimento normativo têm uma posição privilegiada. Isso reflete práticas discursivas que produzem sentidos nas normas sociais e culturais que moldam as atitudes em relação à linguagem e à educação, em que o domínio das regras gramaticais é muitas vezes associado à inteligência e ao *status* social. Ainda conforme C1:

SD 2: Eu esperava que no curso de Letras tivesse uma formação centrada no domínio da gramática, pois esse era o perfil que eu idealizava de uma professora de português, e que eu queria ser, mas que bom que eu estava enganada! E durante o curso fui percebendo que essa ideia reducionista, que eu carregava não dava conta das demandas de sala de aula, era preciso ir além da estrutura da língua. (Colaboradora 1)

Notemos que, nesse enunciado, C1 fala de si inserida no contexto acadêmico do curso de Letras. Entre expectativas e realidade, pode-se apreender que a constituição identitária de C1 foi sendo afetada por práticas discursivas que traduzem sentidos em torno de um saber centrado no “domínio da gramática”, expectativa que não foi objetivada, uma vez que a estrutura curricular do curso de Letras contempla conteúdos para além da visão estrutural da língua.

O enunciado "essa ideia reducionista, que eu carregava não dava conta das demandas de sala de aula, era preciso ir além da estrutura da língua" indica uma reflexão crítica sobre a concepção inicial e a necessidade de ampliar a lente para além do ensino estritamente gramatical. Isso sugere uma compreensão mais ampla e contextualizada da língua e do ensino de Português.

A colaboradora, ao se identificar com essa nova identidade de professora, revela uma mudança na percepção sobre o que esperava em relação à sua formação como professora de Português: "que bom que eu estava enganada!". Inicialmente, ela idealizava uma formação centrada no domínio da gramática, associando tal fato à identidade tradicional de uma professora de Português. No entanto, ao longo do curso, percebeu que esse posicionamento era limitado e não abrangia todas as necessidades da prática pedagógica em sala de aula.

Nesse contexto, a sequência discursiva “que bom que eu estava enganada” produz efeitos de sentidos que sugerem uma desidentificação do sujeito com uma formação discursiva anterior, na qual existia a clara aceitação de um ideal de professor de Língua Portuguesa. Ora, se foi "bom" reconhecer o engano, foi ainda mais necessário reconhecer o quanto essas práticas discursivas com sentidos propagados no senso comum estão equivocadas.

No que se refere à segunda questão motivadora: “Que imagem construo de mim, como professor(a) de Língua Portuguesa, para as pessoas com as quais me relaciono em diferentes espaços sociais, incluindo o escolar?”, C1 relata:

SD 3: Hoje, me enxergo como uma professora agente de letramentos, adequo conteúdos às realidades dos/as meus/ minhas discentes, valorizo o trabalho processual com as práticas de linguagem e considero as práticas sociais como norteadoras do ensino de Língua Portuguesa, bem como, valorizo o trabalho colaborativo na construção do saber. (Colaboradora 1)

Quanto à imagem de professora de Língua Portuguesa construída por C1, no seu contexto atual de atuação, o enunciado "Hoje, me enxergo como uma professora agente de letramentos" aponta para uma produção identitária da professora que preza por uma prática pedagógica ampliada, contemplando múltiplas formas de letramento, inclusive o uso de tecnologias digitais, letramento crítico, visual, entre outros. Inclusive, o uso da expressão “agente de letramentos”, a posiciona nesse universo de produção de discurso da academia sobre o ensino.

No enunciado "Considero as práticas sociais como norteadoras do ensino de Língua Portuguesa", a abordagem apresentada pela colaboradora revela uma visão sociocultural da linguagem e um ensino de língua conectado às práticas sociais, uma ótica reflexiva e crítica sobre o modo de ensinar. Uma prática pedagógica centrada na adequação das necessidades dos discentes: "Adequo conteúdos às realidades dos meus discentes", na valorização do “trabalho processual com as práticas de linguagem”, e no "trabalho colaborativo na construção do saber", na aquisição das competências

linguísticas, afirma a colaboradora. Esse modo de fazer docente alinha a colaboradora com a perspectiva da Linguística Aplicada para o ensino de línguas.

A análise desse excerto, sob a ótica dos estudos discursivos, possibilita observar uma profissional que produz a sua identidade de professora vendo-se como mediadora e facilitadora de um processo educativo contextualizado, colaborativo e centrado no aluno. Práticas discursivas que refletem sentidos acerca da assunção de uma pedagogia crítica e reflexiva, que valoriza uma formação integral e contextualizada dos estudantes. Com isso, C1 se constitui como uma professora dita moderna, que conhece as novas abordagens do ensino de Língua Portuguesa.

Na sequência discursiva que vem a seguir, percebemos a elaboração identitária da docente ao longo de sua jornada:

SD 4: Fui, aos poucos, aprendendo a ser professora de português, a princípio, reproduzi modos de ensino e de comportamento conforme minhas experiências como aluna. Dessa forma, aprendi com meus/minhas professores/professoras a ser professora. (Colaboradora 1)

Notemos que esse recorte da narrativa autobiográfica é perpassado por discursos dominantes e por expectativas institucionais que a colaboradora experienciou como aluna ao longo da construção da sua identidade de professora. Ao dizer "Aprendi com meus/minhas professores/professoras a ser professora", C1 revela como a formação docente está calcada na imitação de padrões considerados bons: eu faço como faziam os meus mestres, aqueles a quem eu admirava e cujos resultados considero que deram certo. O professor atua, portanto, como modelo para outros professores; desse modo, o professor pode inspirar a escolha profissional e a identidade docente de futuros professores.

Na sequência discursiva a seguir, percebe-se a referência feita por C1 aos espaços docentes – escola, universidade, cursos de formação continuada – e à importância que dá a esses espaços e, conseqüentemente, às pessoas que, neles, colaboraram para tecer e moldar sua construção identitária (cf. Hall, 2006; Bauman, 2001):

SD 5: Mas nesse processo de aprender a ser professora de português, vivenciando o chão da escola, a Universidade e as formações docentes promovidas pelos municípios, eu fui reconhecendo que algumas de minhas ações estavam equivocadas, precisavam ser reavaliadas, e mudadas, o tempo era outro. (Colaboradora 1)

Essa identidade docente de C1 foi, portanto, construída em um processo dinâmico e em constante desenvolvimento, sendo tecida em meio aos movimentos de ação e decisão realizados pela própria docente. Nesse processo, a professora deparou-se com desafios (“eu fui reconhecendo que algumas de minhas ações estavam equivocadas”) que a fizeram reavaliar e questionar (“[algumas das minhas ações] precisavam ser reavaliadas”) sua identidade profissional e suas práticas, a ponto de estas necessitarem ser revistas: “[algumas de minhas ações precisavam ser] mudadas”. Nas palavras do próprio sujeito: “o tempo era outro”.

A construção desta identidade de professora foi possível devido ao contato da colaboradora com as demandas advindas do contexto da sala de aula, do conhecimento

adquirido no contexto acadêmico do curso de Letras e, posteriormente, da participação em formações em serviço, promovidas pelas Secretarias de Educação dos municípios.

Em relação ao terceiro questionamento: "Que imagem eu percebo que as pessoas com as quais me relaciono em diferentes espaços sociais, incluindo o escolar, constroem de mim como professor(a) de Língua Portuguesa?", atentemos para o recorte a seguir da colaboradora C1:

SD 6: Ao pensar sobre a imagem que outras pessoas fazem de mim em relação a ser A Professora de Português, acho que ainda é atrelada a visão que eu tinha de 20 anos atrás, a profissional que deve saber de todas as regras gramaticais e que deve deter-se ao trabalho puramente linguístico, estrutural. Vejo que essa percepção predomina também junto às/ aos colegas de trabalho, parece que nossa responsabilidade, enquanto professores/as de português, é dar conta da norma da língua [...]. (Colaboradora 1)

Nesse trecho, a docente afirma perceber que as pessoas com as quais se relaciona têm a mesma visão de professora que ela própria possuía há 20 anos, o que lhe remete à ideia do "sentimento do já visto" (cf. Halbwachs, 1990), em que o presente se conecta ao passado, evidenciando algo que já foi experienciado. Nas palavras da docente, as pessoas a veem como "a profissional que deve saber de todas as regras gramaticais e que deve deter-se ao trabalho puramente linguístico, estrutural".

A partir do enunciado "vejo que essa percepção predomina também junto às/ aos colegas de trabalho", C1 sinaliza a necessidade de ressignificar o papel de professora de Português, visto que as pessoas com as quais ela se relaciona (colegas de profissão, alunos, conhecidos etc.) ainda pensam como ela pensava há 20 anos: o professor de Português é aquele "que deve deter-se ao trabalho puramente linguístico, estrutural". Hoje, a colaboradora considera essa concepção de professor conflituosa e entende que seria necessário reavaliar sua abordagem pedagógica e adotar uma perspectiva de inclusão de práticas que envolvam os estudantes em letramentos múltiplos e críticos, considerando a linguagem como uma prática social. Como se vê, uma identidade fluida, à revelia do sujeito (cf. Hall, 2006; Bauman, 2001).

A análise da narrativa autobiográfica da colaboradora revela a importância de se repensar a identidade e o papel do professor de Português na atualidade. Para tanto, é necessário assumir uma prática pedagógica que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural dos discentes, por meio da adoção de metodologias que promovam a construção do conhecimento de modo colaborativo. Um contexto em que a disciplina de Língua Portuguesa possa ser vista como uma oportunidade de empoderamento e crescimento, e não como um obstáculo ao crescimento intelectual dos discentes.

SD 7: [...] em qualquer ambiente, quando me apresento como professora, percebo um olhar de respeito e também de dó, frases como: "*Uma profissão tão linda, essencial, pena que vocês não são valorizadas!*"; "*Professor deveria ganhar melhor!*"; "*Os alunos de hoje em dia não respeitam vocês!*". Esses discursos demonstram o quanto a profissão do/a professor/ professora é desvalorizada na nossa sociedade, pois esses discursos saem de forma muito natural, são internalizados. (Colaboradora 1, grifo nosso)

Este recorte da narrativa autobiográfica da colaboradora produz efeitos de sentido que apontam para como a identidade do professor é construída e interpretada através de discursos sociais. Assim sendo, os enunciados destacados na sequência

discursiva apresentada revelam um discurso ambíguo, em que a profissão é simultaneamente alvo de admiração, valorização e de lamentos: [profissão] "tão linda, essencial" *versus* "pena que vocês não são valorizadas". Tais discursos coabitam na sociedade e refletem uma ambivalência social em relação à docência.

Percebe-se, pois, que, embora a profissão docente seja considerada essencial, há um discurso de desvalorização internalizado na sociedade, que é reproduzido e veiculado de forma naturalizada e sem contestação. Esses discursos de desvalor, afirma a colaboradora, "saem de forma muito natural, são internalizados", ou seja, representam a percepção da (des)valorização da profissão docente, demonstrando como a hegemonia discursiva desses discursos pode moldar as crenças e atitudes sociais e perpetuar sentidos inadequados de desvalorização e desrespeito.

A sequência discursiva em análise revela a complexidade da construção identitária dos professores, evidenciando a presença de discursos sociais ambivalentes que afetam tanto a formação das identidades dos professores quanto o reconhecimento social da profissão. Observa-se, desse modo, a necessidade de questionar e ressignificar os efeitos de sentidos estabilizados com o objetivo de promover a produção de identidades mais valorizadas da docência na sociedade.

No que diz respeito à Colaboradora 2 (C2), enfocamos sua narrativa motivada pela questão motivadora 1 "Qual imagem percebo de mim como professor(a) de Língua Portuguesa da Educação Básica?", a partir da sequência discursiva abaixo:

SD 8: Atualmente, [...] percebo uma docente que luta incansavelmente para suprir todas as lacunas deixadas ao longo de sua formação para ofertar aulas de qualidade aos meus alunos e que reconheço o meu papel enquanto facilitadora da aprendizagem [...] sinto-me vitoriosa e orgulhosa por não ter desistido e sei que posso inspirar meus alunos com minha experiência de vida. (Colaboradora 2)

O trecho da narrativa autobiográfica sinaliza um discurso de auto-reconstrução identitária, produzindo efeitos de sentidos que apontam para o conceito de identidade proposto por Hall (2006). Para além das circunstâncias apontadas, a colaboradora se identifica como sendo uma "docente que luta incansavelmente", enfatizando, portanto, a continuidade da sua jornada de transformação pessoal e profissional, assumindo um papel de "musa inspiradora".

Trata-se de um discurso de superação e resistência – "percebo uma docente que luta incansavelmente" e "sinto-me vitoriosa e orgulhosa por não ter desistido" – que reflete a resiliência e a persistência da docente frente às adversidades do campo de trabalho. Nesse contexto de formação da identidade de professor, esse discurso funciona como uma ferramenta poderosa de reconfiguração da própria identidade e de assunção da posição de musa inspiradora para os discentes.

Nesse contexto, o enunciado "sei que posso inspirar meus alunos com minha experiência de vida" posiciona C2 como um modelo de resistência a ser seguido. A própria docente valoriza sua experiência de vida e a considera digna de ser reconhecida. Ela "sabe" que pode inspirar. Notemos, a partir dessa sequência discursiva, como a narrativa autobiográfica produzida constrói efeitos de sentido acerca de exemplaridade e inspiração que validam a trajetória da professora e ainda funciona como um relato de caráter motivacional, na medida em que reforça a importância da perseverança na (re)construção de identidades mais "ajustadas" ao contexto atual de existência.

C2 ainda se posiciona no interior de um discurso pedagógico que valoriza e concebe o professor como um mediador de conhecimento: "reconheço o meu papel enquanto facilitadora da aprendizagem". Tal fato permite compreender como os discursos sobre práticas pedagógicas são passíveis de moldar a identidade dos professores. Em se tratando de C2, sua visão de agente ativo na produção do conhecimento dos discentes contrasta com uma ótica tradicional de professores como meros transmissores de conteúdo.

Acerca da segunda questão motivadora, "Que imagem construo de mim, como professor(a) de Língua Portuguesa, para as pessoas com as quais me relaciono em diferentes espaços sociais, incluindo o escolar?", destacamos o seguinte excerto da narrativa autobiográfica de C2.

SD 9: [...] construo uma imagem positiva do profissional de Letras, defendendo a língua como instrumento de força e poder, utilizando-a como elemento de ascensão e transformação social, [...] respeitando as diversas variedades linguísticas [...]. Defendo com veemência a integração dos saberes linguísticos, a exploração das diferentes práticas de linguagem [...], bem como uma formação literária capaz de construir cidadãos ativos, reflexivos e críticos. (Colaboradora 2)

Notemos que C2 enfatiza seu posicionamento como um sujeito que constrói uma imagem positiva sobre si para as pessoas com as quais se relaciona e, para tanto, "defende" a língua como um "instrumento de força e poder", um instrumento de "ascensão e transformação social". Posição esta que reflete a produção de uma identidade profissional investida de poder, de autoridade.

Ao destacar o respeito "às diversas variedades linguísticas", C2 assume uma prática educacional inclusiva, que reconhece a riqueza e a legitimidade dos diferentes modos de expressão. Um posicionamento discursivo necessário para a construção de uma prática pedagógica que valoriza e integra as diferentes realidades linguísticas dos usuários da língua.

Em sua narrativa, a colaboradora apoia "a integração dos saberes linguísticos" e "a exploração das diferentes práticas de linguagem", assumindo uma abordagem pedagógica que advoga o ensino integrado a diferentes contextos e práticas de linguagem. Assim sendo, promove a construção de uma identidade docente que advoga uma perspectiva mais integrada e dinâmica do ensino de língua.

C2 também enfatiza a importância de "uma formação literária capaz de construir cidadãos ativos, reflexivos e críticos". Ao defender a valorização da literatura como uma ferramenta essencial na formação dos sujeitos, a colaboradora assume a identidade de uma professora que promove práticas de ensino que vão além do ensino sistemático da língua.

Quanto ao terceiro questionamento: "Que imagem eu percebo que as pessoas com as quais me relaciono em diferentes espaços sociais, incluindo o escolar, constroem de mim como professor(a) de Língua Portuguesa?", C2 afirma:

SD 10: [...] percebo que as pessoas [...] me observam como alguém influente [...] que possui conhecimento para sanar todas as dificuldades da língua, [...] o sujeito que memorizou a gramática, que é capaz de produzir textos velozmente, que ninguém pode falar "errado" perto dele, que tem como obrigação apresentar uma caligrafia encantadora, possuir exímio vocabulário, já ter lido todo acervo literário existente no universo, além de

uma oratória exemplar enfim, é eternamente cobrado para ser perfeito.
(Colaboradora 2)

Para C2, as pessoas em seu entorno a veem como "alguém influente [...] que possui conhecimento para sanar todas as dificuldades da língua". Essa sequência discursiva revela uma construção identitária que reflete autoridade e competência. Ou seja, a docente é percebida como uma figura central no domínio da Língua Portuguesa, com vasto conhecimento e capaz de resolver qualquer problema relacionado ao uso da língua. Essa percepção pode colocar a docente em uma posição de significativa responsabilidade, já que é vista como uma referência inquestionável.

A imagem construída pelos outros sujeitos acerca da colaboradora é a de alguém que "memorizou a gramática, que é capaz de produzir textos rapidamente, que ninguém pode falar 'errado' perto dele". Essa descrição aponta para a produção de grandes expectativas sobre o conhecimento e habilidades da docente. Ela é considerada como uma profissional com domínio absoluto da gramática, fluência na produção textual e vigilância constante sobre os usos linguísticos alheios. Essa visão pode gerar distanciamentos entre a docente e as demais pessoas, pois está pautada no medo que os outros podem ter de cometer erros na sua presença.

De acordo com C2, além do conhecimento formal e sistemático na área de língua portuguesa, há uma expectativa estética e performativa por parte das pessoas a seu respeito: "apresentar uma caligrafia encantadora, possuir exímio vocabulário, já ter lido todo acervo literário existente no universo, além de uma oratória exemplar". A identidade construída é, portanto, a de uma profissional que não apenas é capaz de dominar a instrução sistemática e estruturada dos aspectos formais da língua, mas também em suas expressões artísticas e estéticas.

A sequência discursiva "é eternamente cobrado para ser perfeito" sintetiza a percepção de uma pressão constante sobre a docente com o objetivo de alcançar um ideal inatingível de perfeição, o que inclui altas habilidades linguísticas e estéticas, oratória impecável e vasto conhecimento literário. Essas expectativas, construídas socialmente, podem impactar a assunção de identidades por parte da docente. Além disso, se na narrativa de C2 percebemos uma idealização de o que é ser professora de Português, nela também recuperamos a visão "ultrapassada", apresentada por C1, do professor de Português como o detentor de conhecimentos sobre a língua. O oráculo.

A Colaboradora 3, por sua vez, também se sentiu motivada a refletir, em sua narrativa autobiográfica, sobre a primeira questão que lançamos: "Qual imagem percebo de mim como professor(a) de Língua Portuguesa da Educação Básica?", conforme se observa na sequência discursiva a seguir:

SD 11: Desde que comecei a exercer minha profissão sempre tive uma preocupação que destoava um pouco dos demais colegas da área [...]. Atuar sobre essa perspectiva [...] é um desafio, pois contrastava muito com a ideia do senso comum, que reduz e pensa a Língua Portuguesa apenas como um conjunto de regras gramaticais complexas e inacessíveis, enfrentei muitas críticas dentro da escola. [...] Sempre tentei refletir sobre o porquê dessa visão e qual o impacto dela no aprendizado, e considerando a língua como um instrumento de poder [...]. (Colaboradora 3)

Notemos que, como professora de Língua Portuguesa, C3 assume uma posição que, segundo afirma, foge ao "senso comum, que reduz e pensa a Língua Portuguesa

apenas como um conjunto de regras gramaticais complexas e inacessíveis". Esse posicionamento crítico e desafiador em relação às práticas tradicionais de ensino possibilita compreender como a docente, ao questionar as normas estabelecidas e propor uma visão alternativa do ensino da língua, coloca-se em uma posição identitária dissemelhante no contexto do ensino da Língua Portuguesa.

O enunciado "enfrentei muitas críticas dentro da escola" produz efeitos de sentidos que indicam que a professora se distancia do senso comum, ao mesmo tempo em que enfrenta resistência e oposição por parte de seus pares. Esses conflitos e críticas fazem parte de um processo maior de negociação de sentidos e práticas dentro da instituição escolar. As críticas, especificamente, podem ser vistas como parte de um processo de implementação de uma abordagem pedagógica que valoriza a língua não apenas como um conjunto de regras, mas especialmente como instrumento de poder.

A colaboradora defende, ainda, um esforço contínuo de reflexão crítica sobre as práticas de ensino e suas implicações no processo de aprendizagem, conforme se observa no enunciado: "sempre tentei refletir sobre o porquê dessa visão e qual o impacto dela no aprendizado". Essa reflexão é uma forma de resistência e desafio às bases fundadoras sobre as quais o ensino tradicional está construído.

A identidade assumida pela colaboradora foi se constituindo motivo de autorreflexão de sua parte, ao longo de sua carreira, dado que sempre considerou "a língua como um instrumento de poder". Assim, ao adotar um discurso que subverte a visão tradicional da língua como um objeto estático e neutro, ela propõe uma abordagem pedagógica que possibilita a autonomia dos alunos, por meio da aquisição das ferramentas necessárias para transformar o seu contexto social.

Sobre a segunda questão motivadora da narrativa autobiográfica: "Que imagem construo de mim, como professor(a) de Língua Portuguesa, para as pessoas com as quais me relaciono em diferentes espaços sociais, incluindo o escolar?", selecionamos para análise as sequências discursivas a seguir:

SD 12: [...] tenho buscado construir a imagem de um professor que se esforça para elaborar aulas que favorecessem o diálogo, o repertório do estudante, as nuances e marcas culturais, e principalmente o uso reflexivo da língua [...].

Atualmente, busco trabalhar com meus estudantes uma abordagem voltada e focada nas práticas sociais de linguagem [...] sem perder de vista a relevância da norma [...]. (Colaboradora 3)

A imagem que a colaboradora C3 afirma estar construindo sobre si mesma baseia-se numa identidade de professora que prima pelo "uso reflexivo da língua", considerando a possibilidade de aproximar o "estudante de um conceito mais amplo da língua", por meio de "práticas sociais de linguagem", todavia sem "perder de vista a relevância da norma".

Ao inovar suas práticas pedagógicas, C3 demonstra focar na construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, construindo assim uma identidade que enfatiza seu comprometimento com uma pedagogia centrada no aluno e no seu contexto social. Desse modo, quando afirma que se esforça para "elaborar aulas que favorecessem o diálogo, o repertório do estudante, as nuances e marcas culturais, e principalmente o uso reflexivo da língua", ela se posiciona identitariamente como uma professora que valoriza a interação, a diversidade cultural e a reflexão crítica.

A colaboradora declara que adota em suas práticas "uma abordagem voltada e focada nas práticas sociais de linguagem [...] sem perder de vista a relevância da norma". Este modo de fazer pedagógico sugere uma pedagogia inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural dos estudantes. Desse modo, a docente assume a identidade de uma profissional que entende a língua como uma prática viva e contextualizada e não apenas como um conjunto de regras gramaticais, embora também reconheça a necessária valorização destas regras e normas.

Ao longo de sua narrativa autobiográfica, C3 assume a identidade de uma profissional que se destaca por considerar a importância de "favorecer o diálogo" e o "uso reflexivo da língua". Desse modo, sinaliza que suas práticas pedagógicas são voltadas para a construção de um ambiente de aprendizagem participativo e crítico, demonstrando entender a necessidade do ensino das regras gramaticais vinculado a um contexto que faça sentido para os alunos. De acordo com C3:

SD 13: "Geralmente essa minha perspectiva de ensino causa um pouco de estranheza, uma vez que destoa bastante do estereótipo que os estudantes têm de professores de português [...]" (Colaboradora 3)

Essa sequência discursiva revela que, ao assumir a identidade de uma profissional flexível e adaptável, adepta de uma abordagem inovadora no ensino de Língua Portuguesa, a docente confirma o seu posicionamento da não aceitação de uma visão estereotipada do professor de Português como sendo um guardião estrito da norma gramatical. O mecanismo discursivo "estranheza" sugere, por sua vez, que a abordagem da docente é percebida como uma prática pedagógica que não se enquadra nas normas estabelecidas. Isso implica que ela se vê (e quer ser vista) como uma professora inovadora, marcadamente diferente do convencional. Essa inovação causa estranheza, todavia pode levá-la a ser vista como uma profissional que se distingue dos demais, uma vez que afirma a sua singularidade e compromisso com uma educação transformadora.

Ao destacar, em seu discurso, a utilização de uma perspectiva de ensino que destoa da imagem construída acerca dos professores de Português, a docente se apresenta como uma profissional reflexiva e crítica, que demonstra conhecimento acerca das expectativas sociais nos usos da língua. A adoção desse posicionamento reforça a construção identitária de uma docente que conhece profundamente sua área de atuação, e questiona e redefine continuamente seu papel e suas práticas pedagógicas.

No que se refere à terceira questão motivadora para a narrativa autobiográfica: "Que imagem eu percebo que as pessoas com as quais me relaciono em diferentes espaços sociais, incluindo o escolar, constroem de mim como professor(a) de Língua Portuguesa?", vejamos o que C3 afirma na sequência discursiva abaixo:

SD 14: O professor de Língua Portuguesa é visto sempre como uma gramática ambulante, que arrota regras e que tanto dentro do ambiente escolar ou em outros ambientes sociais parece ser um fiscalizador 24h do uso da língua. Muitos amigos e pares sempre revelaram sua insegurança em conversar comigo, temendo sempre que eu fizesse esse papel. Ideia essa que sempre batalho para desconstruir, até porque ela sempre pareceu me aprisionar. (Colaboradora 3)

De acordo com C3, ela é vista pelos outros como sendo "uma gramática ambulante, que arrota regras" e um "fiscalizador 24h do uso da língua". Esse enunciado sinaliza que a imagem da colaboradora, construída pelos outros, é a de uma profissional autoritária e rígida, cuja principal função seria a de um policiamento do uso correto da língua. Tal percepção está alinhada com o estereótipo tradicional do professor de Português concebido como o guardião das normas gramaticais, pronto para corrigir erros e impor regras.

A percepção de que "muitos amigos e pares sempre revelaram sua insegurança em conversar comigo, temendo sempre que eu fizesse esse papel" indica a criação de barreiras comunicativas, uma vez que a colaboradora C3 é considerada uma profissional que causa intimidação, postura que gera insegurança e desconforto no outro. Trata-se, assim, de uma construção identitária que sugere um impacto negativo nas interações sociais e profissionais, uma vez que a presença da docente pode atuar como um inibidor da comunicação espontânea e natural.

Ao afirmar: "sempre batalho para desconstruir" essa ideia, C3 demonstra um esforço ativo para modificar a percepção alheia sobre seu papel. Esse esforço contra o referido estereótipo faz parte do processo de resistência e reconfiguração identitária da colaboradora. Nesse sentido, a docente busca romper a visão restritiva que a aprisiona em um papel limitado, propondo a adoção de uma identidade mais flexível e compreensiva de sua função.

Para a AD, os discursos sociais e as percepções alheias têm o poder de aprisionar os sujeitos em identidades fixas e limitantes, desse modo, o enunciado "ela sempre pareceu me aprisionar" destaca o impacto negativo que essa percepção estereotipada causa sobre a identidade da docente. C3 sente-se presa a um papel que não reflete a totalidade de suas capacidades e abordagens pedagógicas, gerando uma tensão entre sua autoimagem e a imagem que os outros constroem de sua posição como professora.

4. Considerações finais

A análise das narrativas autobiográficas das colaboradoras C1, C2 e C3 permitiu-nos observar a relevância de se compreender o sujeito professor além dos limites da sala de aula, dada a complexidade e dinamicidade inerentes ao processo de constituição identitária do docente, sugerindo que as identidades são fluidas e em constante transformação.

Em relação à primeira questão motivadora, observamos que C1 construiu discursivamente a sua identidade de professora "temida", "respeitada", e que "sabe tudo" na posição de aluna, antes de cursar a licenciatura em Letras, mas também com base em práticas discursivas produzidas pelo imaginário popular e que circulam no contexto escolar e fora dele. Já a narrativa autobiográfica construída por C2 sinaliza para a (re)construção identitária, destaca a importância da experiência pessoal na construção da identidade docente, promovendo uma perspectiva mais dinâmica e valorizada da profissão. Por toda a sua trajetória durante a formação, vê-se como uma professora cuja história de vida pode ser entendida como uma experiência de superação inspiradora. C3, por sua vez, revela a construção de uma identidade docente que se define pela resistência ao discurso do senso comum às práticas tradicionais de ensino, posicionando-se como uma crítica interna do sistema, uma vez que, simultaneamente,

desafia as normas estabelecidas e propõe uma prática pedagógica que valoriza a reflexão crítica e o empoderamento dos alunos por meio da linguagem.

No que diz respeito à segunda questão, a constituição identitária de C1 se dá pautada nas relações de poder; a contextualização dos conteúdos e a importância de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas são elementos chave na construção de suas identidades como professora. Quanto à narrativa de C2, nela observamos a assunção de uma imagem de si mesma como uma profissional engajada, inclusiva e transformadora, que defende o poder emancipador da língua, colocando-se como promotora da diversidade linguística e facilitadora da integração dos saberes linguísticos. Por sua vez, C3 constrói uma imagem inovadora, reflexiva e desafiante de si mesma, uma vez que se posiciona como uma professora que valoriza a inclusão, a autonomia dos alunos e a transformação das práticas pedagógicas estabelecidas. Compreendemos que essa construção de identidade é passível de redefinir o papel do professor de Português, e também de criar um impacto duradouro na percepção e no aprendizado dos estudantes.

Por fim, no que se refere à terceira questão, a narrativa autobiográfica de C1 sinalizou para uma construção identitária ancorada em um discurso tradicional e normativo do ensino de línguas. Esta visão indica a presença de um discurso hegemônico que tem atravessado as práticas pedagógicas e as expectativas institucionais sobre o ensino de Língua Portuguesa, moldando a produção das identidades neste domínio. A narrativa de C2 permitiu observar a criação de uma imagem sugerida por marcas de autoridade e perfeição, construída pelas pessoas que a cercam. Essa construção identitária impõe uma pressão constante sobre a docente, exigindo que ela mantenha um ideal de perfeição muitas vezes inatingível. Ciente dessa percepção, a colaboradora se esforça na construção de uma identidade mais abrangente e flexível, que valorize as abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas por ela adotadas. Em relação à narrativa produzida por C3, a imagem que lhe é atribuída enquanto professora, tanto no contexto escolar quanto em outros ambientes sociais, é a de uma profissional que atua como detentora da norma culta da língua e, por este motivo, assume também a posição de “fiscal do uso da língua”. Essa identidade de professora, desconstruída cotidianamente por C3, está marcada por traços identitários que foram sendo construídos culturalmente no contexto social e ao longo da formação de professores, e que perdura até o momento atual.

Nessa direção, as narrativas autobiográficas analisadas registram memórias significativas das trajetórias pessoais e profissionais que constituíram as referidas professoras. São conteúdos que as subjetivam na relação entre a identidade para si – que nos permite compreender o processo de (des)construção identitária a partir de vivências marcadas por rupturas e confirmações em sua trajetória – e a identidade para o outro – que diz respeito ao modo como o sujeito-professor se relaciona com o outro em suas relações no ambiente profissional ou até mesmo fora dele (Saveli, 2006).

Foi possível, pois, considerar que o processo de desenvolvimento e construção da identidade do professor está diretamente interligado com a maneira como esse sujeito assume e responde às funções inerentes à profissão de professor, sem desconsiderar o fato de que o agir professoral constitui-se de uma relação de aprendizado contínuo e desenvolvimento profissional (mobilização de conhecimentos inerentes à docência), a partir da relação com o outro (os mais diversos agentes escolares).

Referências



- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOSI, E. **Memória e sociedade** : lembranças de velhos . São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso** . Campinas, S. R: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 107-115.
- FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. 2. ed. Org. e seleção de textos: Manoel B. da Moita; Trad. Elisü Monteiro, Inês Autmn D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 144-162 (Ditos e Escritos V)
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.
- LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Trad. de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (org.) **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, 2001, p. 55-71.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso** : princípios e procedimentos . 10ª ed. Campinas: Pontes, 2012.
- PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528>
Acesso em: 14 abr. 2022.

PASSEGGI, M. da C. Experiência em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697> Acesso em: 30/08/2024.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso**. Campinas/SP: Pontes Ed., 2019.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

POLLAK, M. Memória e identidade social . **Revista Estudos Históricos** . Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf> Acesso em: 11/04/2024.

SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa/PR, v. 1, n. 1, p.94-105 Jan-jun 2006. Disponível:<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/354/362> Acesso: 20/06/2024.

SILVA, R. de P.; SILVA, M. P. da; SALES, L. S. Gestos de interpretação em atividade de leitura da letra da música “Mulheres de Atenas”. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. e27219, 2021. DOI: 10.48075/rt.v15i3.27219. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/27219> Acesso em: 1/07/ 2024.

SOUZA, M. J. A memória como matéria -prima para uma identidade : apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade . **Revista Graphos**, v.16, n.1, UFPB/PPGL, 2014. Disponível-em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/20337> Acesso em: 23/05/2024.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE : Que histórias contamos futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p.-57-83, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9WHRFZxdMxdqF6vc9kvBxbb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26/06/2024.