

# NO FIO DO (INTER)DISCURSO: TECENDO IDENTIDADES DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA PORTUGUESA

EN EL HILO DEL (INTER)DISCURSO: TEJIENDO IDENTIDADES DE PROFESORES/AS DE  
LENGUA PORTUGUESA

IN THE THREAD OF THE (INTER)DISCOURSE: WEAVING IDENTITIES OF PORTUGUESE  
LANGUAGE TEACHERS

**Ana Maria Sá Martins\***

Universidade Estadual do Maranhão

**Carlos Eduardo de Paula Santos\*\***

Universidade Federal do Piauí

**José Ribamar Lopes Batista Júnior\*\*\***

Universidade Federal do Piauí

**RESUMO:** Esta pesquisa objetiva apresentar um estudo sobre a constituição dos perfis de novos/as professores/as de Língua Portuguesa em São Luís – MA, através de análises discursivas de Relatórios de Estágio Supervisionado do Ensino Médio. Para tanto, utiliza-se como alicerce teórico-metodológico a Análise de Discurso Crítica proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003), que entendem a importância da relação transdisciplinar entre a Linguística e diversas áreas do conhecimento científico. O corpus de investigação é composto por seis relatórios, produzidos no ano de 2019. Para as análises crítico-discursivas, neste trabalho, destacaram-se o significado representacional (discurso como modo de representação) e a categoria analítica interdiscursividade que buscou identificar os tipos de discurso e como eles se articulam. Os resultados apontam para representações identitárias construídas mediante práticas sociodiscursivas, sujeitos e instituições disciplinadoras que desenham, em certo nível, o que é e como se faz a docência no ensino de língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Análise de Discurso Crítica. Interdiscursividade.

---

\* Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, atualmente é professora Adjunta II de Linguística no Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão e professora na Rede Municipal de Ensino. E-mail: [anamariasapericuma@gmail.com](mailto:anamariasapericuma@gmail.com).

\*\* Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Piauí, com bolsa da CAPES. E-mail: [kdu@ufpi.edu.br](mailto:kdu@ufpi.edu.br).

\*\*\* Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília, atualmente é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Piauí e professor do Programa de Pós-graduação de Letras da Universidade Federal do Piauí. E-mail: [ribas@ufpi.edu.br](mailto:ribas@ufpi.edu.br).

**RESUMEN:** Esta investigación tiene por objeto presentar un estudio sobre la constitución de los perfiles de los/as nuevos/as profesores/as de lengua portuguesa en São Luís - MA, a través del análisis discursivo de los Informes de Prácticas Supervisadas de la Escuela Secundaria. Con este fin, se utilizan como fundamento teórico y metodológico el Análisis del Discurso Crítico propuesto por Chouliaraki y Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003), ya que entienden la importancia de la relación transdisciplinaria entre la Lingüística y diversas áreas del conocimiento científico. El corpus de investigación consta de seis informes, elaborados en 2019. Para los análisis crítico-discursivos, en este estudio se destacaron el significado representativo (discurso como modo de representación) y la categoría analítica interdiscursividad que buscó identificar los tipos de discurso y cómo se articulan. Los resultados apuntan a representaciones de identidad construidas a través de prácticas sociodiscursivas, sujetos e instituciones disciplinarias que dibujan, a un cierto nivel, lo que es y cómo se hace la docencia en la enseñanza de lengua.

**PALABRAS CLAVE:** Identidad. Análisis crítico del discurso. Interdiscursividad.

**ABSTRACT:** This research is aimed at presenting a study on the constitution of identities of new Portuguese Language teachers in São Luís, MA, through a discursive analysis of Supervised High-School Teaching Internship Reports. For this purpose, the study is theoretically and methodologically based on the Critical Discourse Analysis proposed by Chouliaraki and Fairclough (1999) and Fairclough (2001, 2003), who understand the importance of transdisciplinary connections between Linguistics across different areas of scientific knowledge. The corpus of investigation is composed of six reports produced in 2019. For the critical-discursive analysis, this work highlights the representational meaning (discourse as a mode of representation) and the analytical category of interdiscursivity, which is aimed at identifying the types of discourse and how they are articulated. The results point to identity representations built through socio-discursive practices, subjects, and disciplinary institutions that regulate, to some extent, what language teaching is and how it must occur.

**KEYWORDS:** Identity. Critical Discourse Analysis. Interdiscursivity.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como são discursivamente representadas as identidades de novos/as professores/as de Língua Portuguesa, por intermédio de análises crítico-discursivas dos Relatórios de Estágio Supervisionado, situados no Ensino Médio, produzidos por estudantes do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Paulo VI, na capital do estado. Para isso, utilizam-se três objetivos específicos, quais sejam: a – identificar os principais tipos de discurso; b – verificar as representações ideológico-discursivas; e c – analisar como estes discursos estão articulados.

Para identificação, verificação e análise dos discursos, buscou-se suporte teórico-metodológico na Análise de Discurso Crítica (ADC), uma corrente teórica que se desenvolveu a partir da Linguística Crítica (LC), esta concebida por um grupo de pesquisadores da Universidade de East Anglia na década de 1970 (FOWLER 1979). Eles buscavam unir “[...] um método de análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria linguística funcionalista associada a Michael Halliday (1978) e conhecida como ‘linguística sistêmica’” (NFAIRCLOUGH, 2001, p. 46).

De acordo com Wodak e Meyer (2009, 2003) existem diferentes abordagens que podem ser consideradas ADC(s) como, por exemplo, a Histórico-Discursiva (HD) de Martin Reisigl e Ruth Wodak; Sociocognitiva (SC) de Teun Adrianus van Dijk e Dialético-Relacional (DR) de Norman Fairclough. Entendendo estas possibilidades, esta pesquisa direciona-se à abordagem proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003), que consideram a prática discursiva como um momento de prática social, dentre outros momentos possíveis, com vistas ao desvelamento de relações hegemônicas de dominação, podendo ser um instrumento de investigação das relações sociodiscursivas, colaborando com a tomada de consciência e favorecendo transformações sociais.

Fairclough (2003, p.11, tradução nossa<sup>1</sup>) afirma que a “análise do discurso (uma versão da ‘análise crítica do discurso’) baseia-se no pressuposto de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, interconectada dialeticamente com outros elementos da vida social [...]” e que, nesse sentido, a pesquisa linguística deve considerar fatores extralinguísticos. Assim, diversas relações conceituais/procedimentais são relevantes para essa abordagem como a Ciência Social Crítica (CSC), que conforme Vieira e Ramalho (2016, p. 163) é aquela “comprometida em apontar possíveis caminhos para a superação de problemas sociais relacionados a poder” e o Realismo Crítico (RC) que na “perspectiva de Bhaskar (1986) sustenta que a ciência deve revelar algo que sirva para transformar a realidade social” (VIEIRA e RESENDE, 2016, p. 14).

Além disso, pode-se citar o marxismo ocidental e a Escola de Frankfurt, que é o “nome dado a um grupo de filósofos e cientistas sociais que usavam o estudo da dialética como método para entender o capitalismo, a industrialização, o terrorismo etc.” (BARROS, 2018, p. 37); a filosofia da linguagem de Bakhtin (2016); Foucault (1999) e suas contribuições aos estudos do discurso, a Linguística Crítica, e a Linguística Sistêmico-funcional (LSF) de Michael Halliday (1985).

Em relação a esta última, é importante destacar que “os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, a tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade” (CUNHA, 2020, p. 157). Fairclough (2001, 2003) utiliza a LSF, principalmente no que tange às concepções das macrofunções da linguagem de Halliday (1985), que são revisadas para a composição dos significados acional; representacional e identificacional.

O segundo significado, foco deste estudo, entende o discurso como modo de representação e corresponde à revisão de Fairclough (2001, 2003) da macrofunção ideacional de Halliday (1985). Cada significado dispõe de determinadas categorias analíticas textuais, que devem ser selecionadas de acordo com os objetivos da pesquisa em observação ao corpus. Para este estudo, utilizou-se a categoria interdiscursividade, que para Vieira e Ramalho (2016, p. 172)<sup>2</sup>, está relacionada a “heterogeneidade de textos em termos da articulação de diferentes discursos”.

Partindo da pergunta: como são representadas, (inter)discursivamente as identidades de novos/as professores/as de Língua Portuguesa em São Luís do Maranhão (?), e utilizando o significado representacional, bem como a categoria de análise interdiscursividade, examinaram-se os enunciados contidos nos relatórios de estágio supervisionado produzidos pelos/as alunos/as do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Maranhão, campus São Luís. Vale ressaltar que os referidos documentos são entregues pelos alunos ao professor-supervisor de Estágio Supervisionado ao final da disciplina e, posteriormente, são encaminhados à Direção do Curso.

Assim, buscou-se investigar como os discursos atuais sobre “ser professor/a de Língua Portuguesa” são construídos, mantidos ou modificados pelos/as futuros/as professores/as<sup>3</sup>, nos relatórios da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Interessa perceber, também, como essa imagem reflete as representações sociais e, ao mesmo tempo, contribui para a construção ou continuidade dessas representações. Realizou-se, portanto, uma análise dos efeitos de sentidos inscritos nos discursos desses/as futuros/as professores/as de Língua Portuguesa sobre seu percurso na Academia.

Nesse sentido, ao selecionarem determinados discursos em detrimento de outros, futuros/as professores/as de Língua Portuguesa são (auto)representados/as como críticos à tendências tradicionais e autoritárias de ensino, vinculando-se a tendências modernas/progressistas, em uma identidade dialógica, ideológica, polifônica, interdiscursiva, de mudança (HALL, 2006) e de projeto

<sup>1</sup> No original: “discourse analysis (a version of ‘critical discourse analysis’) is based upon the assumption that language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life [...]”.

<sup>2</sup> Ao colocarmos a ADC como produto, também, de pesquisadoras/es latinas/os, vinculamo-nos ao pensamento descolonial, que entende que as teorias “são de fato: teorias territorializadas como quaisquer outras, que não são universalmente válidas ou intrinsecamente superiores[...]” (RESENDE, 2019, p. 42).

<sup>3</sup> Utiliza-se a padronização termo “futuros/as professores/as” para designar estes sujeitos que produziram os relatórios a partir de suas experiências na disciplina de Estágio Supervisionado. Importa salientar que estes sujeitos ocupam três diferentes posições sociais: 1. de aluno/a por estarem na disciplina de Estágio Supervisionado; 2. de estagiários/as por estarem cumprindo a lei de estágio e 3. de futuros professores/as por assumirem a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica, na condição de aprendizes. A escolha do termo (“futuros/as professores/as”) como padrão se justifica pelo foco que se estabelece nesta pesquisa sobre as identidades docentes.

(CASTELLS, 2018). Para mais, o presente artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente delimitam-se os fundamentos teóricos, seguido da metodologia, análises críticas e, por fim, a conclusão.

## 2 SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL: INTERDISCURSO, IDEOLOGIA E IDENTIDADE

O significado representacional está essencialmente vinculado ao conceito de discurso, este, definido como “modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, [e] também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Para Batista Jr. e Sato (2018, p. 186), “o discurso representa um dos elementos da prática social<sup>4</sup> [...] A ADC vai se ocupar dos efeitos do discurso na sociedade, como por exemplo, a instalação, manutenção e percepção de poder”.

Dessa maneira, “[...] a representação é claramente uma questão discursiva, e podemos distinguir discursos diferentes, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições”<sup>5</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26, tradução nossa). Para Bakhtin (2016, p. 28), “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundindo em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa não pode existir”.

A interdiscursividade, nesse ínterim, é a articulação entre os tipos de discurso. Em vista disso, importa saber que, esta “articulação serve a propósitos de negação de um discurso em nomeada afirmação de outro” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 71). Em paráfrase a Fairclough (2001), o interdiscurso é a complexa configuração interdependente de formações discursivas (tipos de discurso), sendo a entidade estrutural que subjaz aos eventos discursivos e não a formação individual ou o código.

Martins (2017, p. 8) esclarece, igualmente, que “a análise interdiscursiva de um texto relaciona-se à identificação dos discursos articulados e da maneira como esses discursos são articulados”. Destaca-se, assim, que há em certo nível a representação da realidade social do mundo que cerca o indivíduo por intersecções discursivas. Em continuidade, Vieira e Ramalho (2016, p. 172) argumentam que:

A identificação de um discurso em um texto consiste na identificação de quais partes do mundo são representadas (os ‘temas’ centrais), e na identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos que podem ser vistos como ‘realizando’ um discurso. O mais evidente destes traços distintivos é o vocabulário, pois diferentes discursos ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras diferentes.

Esta definição do interdiscurso nos leva a pensar no conceito de ideologia, que Conforme Thompson (2011, p. 43) foi “introduzido, originalmente, por Destutt de Tracy, como um rótulo para uma suposta ciência das ideias”. O autor esclarece que “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p. 76) e afirma serem cinco os modos de operação da ideologia: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Segundo Fairclough (2001, p. 117), as ideologias são “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação”.

Interdiscursividade e ideologia são traços constituintes de identidades. Para Castells (2018, p. 20), “existem três formas principais de identidade coletiva: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto”. A legitimadora “é introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 78); a de resistência é, geralmente, construída por materiais herdados da história (Deus, Nação, etnicidade) e é constituída por sujeitos desprivilegiados na estrutura

<sup>4</sup> “São maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOU-LIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.21).

<sup>5</sup> No original: “Representation is clearly a discursal matter, and we can distinguish different discourses, which may represent the same area of the world from different perspectives or positions”.

de dominação, sendo foco de resistência; e a identidade de projeto é aquela que visa modificar a sociedade, introduzindo novos valores.

Para Hall (2006, p. 13), a identidade é uma celebração móvel, sendo “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente, uma fantasia”. Identidades, dessa maneira, são “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2014, p.112). Entendendo que “a identidade [...] não é o oposto da diferença, [mas] depende da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40), Silva (2014, p. 76) afirma que “além de serem independentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística”. Dito isso, realiza-se, na seção seguinte, a caracterização dos procedimentos metodológicos articulados aos procedimentos teóricos supraditos.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como: documental, qualitativa e interpretativista. Além disso, Vieira e Ramalho (2016, p. 76) apontam para três conjuntos de decisões que precisam ser tomadas na pesquisa qualitativa relacionados a ontologia<sup>6</sup>, epistemologia e metodologia, que abordam, respectivamente, “o mundo como um conjunto de ideias (teoria, ontologia), um esquema que especifica uma série de questões (epistemologia), que ela então examina em aspectos específicos (metodologia, análise)”.

Em primeiro lugar<sup>7</sup>, é importante salientar que este estudo se localiza no Estágio Supervisionado da Universidade Estadual do Maranhão. Para regulamentar esta atividade, a instituição se baseia na lei da lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o “que” e “como” devem ser realizadas tais atividades<sup>8</sup>. O inciso IV do caput do art. 7º da lei Nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 diz que as Instituições de Nível Superior devem “exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades”. Nesse sentido, a UEMA se sustenta na legislação e regularmente solicita o relatório final de Estágio. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 157), “[...] o relatório de estágio é um documento que contém um relato de experiências vivenciadas, ações desenvolvidas, resultados alcançados, análise comparativa da teoria com a prática, sugestões de melhoria e outras informações exigidas pelo curso”.

Portanto, existe uma flexibilidade na construção dos documentos. Nos relatórios de Estágio Supervisionado do Curso de Letras, Língua Portuguesa da UEMA, observou-se a divisão do documento em três partes. A primeira com os elementos pré-textuais: capa, contracapa, folha de aprovação, epígrafe (facultativo) e sumário; a segunda com os elementos textuais: introdução (local de identificação dos sujeitos e apresentação), desenvolvimento (local de fundamentos teóricos e relatos da experiência) e conclusão (local de reflexões teórico-práticas); e a terceira com elementos pós-textuais: apêndices e anexos.

Entendido esse contexto, como estratégia de constituição do corpus, contactou-se o/a professor/a da disciplina de Estágio Supervisionado, após o encerramento das atividades. Em seguida, os pesquisadores foram informados que os relatórios impressos seriam, como de costume, direcionados para uma sala da instituição, com acesso livre ao público, mas que para serem retirados do local e utilizados como instrumento de pesquisa seria necessário solicitar à coordenação do Curso de Letras da UEMA, via documento formal, garantindo o sigilo das identidades dos/as futuros/as professores/as. Assim foi feito, foram requeridos e concedidos os relatórios produzidos durante o primeiro semestre de 2019, tendo como campo de atuação a escola de aplicação da UEMA.

<sup>6</sup> As posições ontológicas desta pesquisa estão relacionadas ao Realismo Crítico de Bhaskar que entende não haver pesquisador neutro e a pesquisa deve buscar a transformação social.

<sup>7</sup> Esta pesquisa é fruto do projeto de iniciação científica intitulado “Linguagem e Discurso nas Práticas Identitárias: uma abordagem crítico discursiva”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) no ano de 2019, sendo ampliada em 2020 como trabalho de conclusão de curso, ambos aprovados pelas comissões científicas e indicados para publicação.

<sup>8</sup> No capítulo um (1) da referida lei declara-se: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”. No inciso 1º, do 1º artigo, do capítulo I desta lei, afirma-se que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”.

O momento de coleta dos relatórios faz com que este estudo seja caracterizado como documental por coletar sistematicamente registros escritos. Sendo mais específicos, podemos delimitar estes documentos como de segunda mão, que “são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa [...]” (PRODANOV; FREITAS 2013, p. 56). Para Magalhães (2017, p. 43), “se, histórica e politicamente, os textos constituem documentos, na Análise de Discurso, eles podem constituir um corpus – um conjunto de textos, selecionados segundo critérios lógicos, claros, definidos conforme a opção de recorte do pesquisador ou pesquisadora”.

Posterior à coleta, os relatórios foram sistematizados e passaram por uma análise preliminar, para uma delimitação quantitativa dos textos, entendendo, sobretudo, a viabilidade temporal de realização da pesquisa. De um total de vinte e oito relatórios, foram selecionados seis (6). Do total de relatórios observados, apenas dois (2) foram produzidos por sujeitos socialmente posicionados como do gênero masculino, que são respectivamente os relatórios um e dois, neste artigo. Para seleção dos relatórios levou-se em consideração os seguintes critérios: (1) serem relatórios de Estágio Supervisionado do Ensino Médio<sup>9</sup>; (2) apresentarem temáticas relativas ao cotidiano docente e (3) apresentarem recorrências de discursos sobre ser professor de Língua Portuguesa.

Para sistematização dos relatórios, neste trabalho, utiliza-se a sigla RL em referência à palavra “Relatório” acrescida de um número, que se refere à sequência de análise. Desse modo, RL-1 é o primeiro relatório a ser analisado e assim sucessivamente. Em seguida, foram selecionados dois fragmentos discursivos de cada relatório, somando doze fragmentos ao todo, que tiveram como critério básico de seleção, além do terceiro critério de seleção dos relatórios já referido, a ocorrência de interdiscursividade.

Por fim, após este recorte, os discursos foram analisados sob a ótica da Análise de Discurso Crítica (ADC), proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003). Nesta fase, como já dito, utiliza-se como instrumento de análise o significado representacional e a categoria de análise textual interdiscursividade. Este último procedimento, o de análise, faz com que este estudo se caracterize como qualitativo, pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV & FREITAS 2013, p. 70). E, também, interpretativista que, para Denzin & Lincoln (2006 apud VIEIRA & RAMALHO 2016, p. 76), são pesquisas “guiadas por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como ele deveria ser compreendido e estudado”. Passemos às análises.

#### 4 RELATÓRIO UME DOIS – (RL-1/2)

RL – 1: (1) “Nesse período observei que, alguns alunos ainda apresentam dificuldades relacionadas à leitura e a escrita” (p. 4); (2) “Mas, achei interessante a atenção do professor em relação a esses alunos com dificuldades, para os quais ele usa estratégias para ajuda-los” (p. 4).

RL – 2: (3) “Um desafio que sempre percebi dos professores é que eu senti também foi a dificuldade de dinamizar os assuntos de literatura para alunos [...]” (p. 7); (4) “pois ela [a literatura] sempre foi vista como uma matéria chata e desinteressante para os alunos, ainda mais como os docentes mais antigos aplicavam” (p. 7)

<sup>9</sup> Percebeu-se que existe uma diferença muito grande entre as identidades do ensino fundamental e médio, dessa maneira, para não realizar generalizações reducionistas optou-se pela delimitação em um dos níveis.

Podemos perceber interdiscursividade<sup>10</sup> dos excertos um (1) ao quatro (4), contidos nos relatórios um (1) e dois (2), que apresentam em seus fragmentos elevado grau de heterogeneidade discursiva, diferentes tipos de discurso, sendo eles: **discurso avaliativo**, **discurso de estratégias pedagógicas**, **discurso de competências pedagógicas** e **discurso de educação inclusiva**, que se entrelaçam em um projeto de referenciamento da profissão docente de Língua Portuguesa.

No excerto um (1) vislumbra-se uma descrição que é em parte narrativa, em parte avaliativa – o que é natural pois o gênero acadêmico relatório de estágio<sup>11</sup> propõe-se um documento essencialmente crítico-reflexivo. No primeiro fragmento, o futuro professor diz: *nesse período observei que, alguns alunos ainda apresentam dificuldades relacionadas à leitura e a escrita*, o que configura um **discurso de avaliação**<sup>12</sup>, negativa, sobre as práticas de letramento<sup>13</sup> dos alunos da escola-campo.

Na primeira parte do excerto um (1), que está inserida na seção de desenvolvimento do relatório de estágio, quando o estagiário relata a observação das aulas do/a professor/a regente da disciplina na escola-campo, analisando a relação dos/as estudantes com a leitura e a escrita, e ressaltada a dificuldade desses alunos, é possível observar um *modus operandi* desta práxis professoral tendo em vista indicar que uma das primeiras ações dos/as docentes é a anamnese dos/as discentes.

Em seguida, no excerto dois (2), o futuro professor apresenta outro **discurso de avaliação** debruçado sobre a atuação do/a professor/a regente da sala (*mas, achei interessante a atenção do professor em relação a esses alunos com dificuldades, para os quais ele usa estratégias para ajudá-los*). Figura-se, dessa maneira, uma imagem positiva do/a profissional de Letras que deve dispor de competências (**discurso de competências**) e estratégias pedagógicas (**discurso de estratégias pedagógicas**) diversas para ser considerado/a um/a bom/boa professor/a.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse sentido, define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Já o **discurso de estratégias pedagógicas** se refere à didática, nesse discurso observam-se quais estratégias pedagógicas cada docente utilizou no desenvolvimento de suas atividades, relacionando ao “como se faz” o ensino de língua. Tais discursos são codependentes relacionando-se ambos a temas ligados ao **discurso de educação**, indicando a hibridização discursiva.

Essas competências e estratégias pedagógicas podem estar relacionadas, também, aos futuros professores e estão ligadas à capacidade de ativar conhecimentos e habilidades gerais para a melhor efetivação destas práxis. Assim, é possível observar que as identidades profissionais de novos professores de Língua Portuguesa são discursivamente representadas como positivas e/ou negativas pela utilização ou não de competências e estratégias pedagógicas que podem melhorar os resultados na prática.

Além disso, ainda no excerto dois (2), é revelado um **discurso de educação inclusiva** que destaca a importância de que todos os discentes tenham iguais oportunidades de acesso aos processos de ensino aprendizagem em LP. Conforme Glat e Nogueira (2003, p. 135), “por educação inclusiva se entende o processo de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus”, o que conversa com outros discursos em documentos que discorrem sobre o direito à educação – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de educação (PNE) e a própria BNCC.

<sup>10</sup> Flores e Teixeira (2017, p. 59) “para Bakhtin, não existe um objeto de discurso que já não seja dialógico, pois não há uma fala original. No dito coexiste o já-dito. [...] o “eu para si” no qual subjaz o “eu para o outro” é, na verdade, a confirmação da tese de que as vozes constituem a consciência do sujeito e que este, por sua vez, fala a partir do discurso do outro, com o discurso do outro e para o discurso do outro. Na voz do sujeito, está a consciência que o outro tem dele”.

<sup>11</sup> “[...] um documento que contém um relato de experiências vivenciadas, ações desenvolvidas, resultados alcançados, análise comparativa da teoria com a prática, sugestões de melhoria e outras informações exigidas pelo curso” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 157)

<sup>12</sup> O discurso de avaliação, neste contexto, materializa-se nos textos através de afirmações avaliativas, que apresentam juízo de valor; de presunções valorativas (sobre o que é bom ou ruim desejável ou indesejável).

<sup>13</sup> Conforme Street (2014) letramento corresponde às práticas sociais de leitura e escrita.

Estes fragmentos nos revelam que as identidades professorais são ilustradas por sujeitos, discursos e instituições modeladoras. Sujeitos, no sentido de que o/a docente deve compreender seu público para atuar mais eficazmente sobre ele, público este que não é feito só por alunos, mas por gestores, outros professores, pais e a sociedade civil. Discursos, no que se refere às representações históricas e sociais que foram construídas por séculos, entendendo que a sociedade desenvolveu o modelo de escola e de professor/a que temos hoje. Em relação às instituições, interconectam-se não apenas Educação Básica e Universidade, que, geralmente, apresentam regras internas, mas a instituições como família e igreja, que interagem dinamicamente, instituindo limites, vozes, silêncios, direitos e deveres dos sujeitos socialmente posicionados como professores.

Conforme Batista Jr. *et al.* (2018, p. 12), “[...] a proposta dada pela ADC foi a combinação de análise de texto com análise social”. Assim, se pensarmos que os relatórios foram produzidos no primeiro semestre de 2019 quando o Governo Federal, na figura do então ministro Abraham Weintraub, impôs a contingência de recursos e a inclusão de novas diretrizes educacionais, o que ocasionou a insurgência de muitos protestos de alunos/as e professores/as, inclusive em São Luís do Maranhão, pode-se perceber, assim, que a escola se integra ao social, não podendo ser investigada de maneira isolada.

Posteriormente, na primeira linha do excerto três (3), o futuro professor enuncia discursos simultâneos, que se atravessam em diferentes níveis e possibilidades de construção de sentidos. No primeiro, apresenta-se **um discurso de avaliação profissional** (*um desafio que sempre percebi dos professores é que eu senti também foi a dificuldade de dinamizar os assuntos de literatura para alunos*). Ao destacar essas dificuldades, que é do/a professor(a) supervisor(a) (representação do outro) e do próprio futuro professor (representação de si), ele descreve um compartilhamento de dificuldades – como em uma identidade social fragmentada<sup>14</sup>, e nos encaminha para um **discurso de estratégias e competências** profissionais que determinam quais qualidades/habilidades os professores de Língua Portuguesa devem ter, como a capacidade de dinamizar as aulas, torná-las mais atraentes aos alunos.

Essa dificuldade enfrentada por novos e antigos professores ocorre, segundo o futuro professor, no excerto quatro (4), porque ela (a Literatura) *sempre foi vista como uma matéria chata e desinteressante para os alunos, ainda mais como os discentes mais antigos aplicavam*, o que revela, inicialmente, um modo geral de operação da ideologia por reificação<sup>15</sup> com estratégia típica de construção simbólica de naturalização – criação social e histórica tratada como acontecimento natural (THOMPSON, 2011) – para o sentido de Literatura compreendida como uma disciplina “chata e desinteressante”.

Por outro lado, vale ressaltar que o ensino de Literatura pode ser considerado chato pela maneira como alguns docentes ministram suas aulas (**discurso de estratégias pedagógicas**). Da mesma forma, percebeu-se nesta pesquisa, que estes sujeitos, enquanto futuros professores de Língua Portuguesa, constantemente fazem referência a uma escola antiga/tradicional e uma escola nova/moderna, mesmo que não explicitem tais conceitos através de argumentos de autoridade.

Para mais, entende-se que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recorrer e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 2009, p. 62), o que acarreta dizer que já existem movimentos dos setores sociais que orientam para a transição de um chamado ensino tradicional para um ensino moderno e que os futuros professores, ao seguirem essa linha de pensamento, desenham suas identidades professorais.

Nos discursos analisados nestes relatórios, ficou evidente que uma ordem de discurso<sup>16</sup> tem início com um **discurso avaliativo** e se encaminha para um **discurso de estratégias pedagógicas**. A Escola Tradicional é recorrentemente representada de forma negativa,

<sup>14</sup> Moita Lopes (2002, p. 62) destaca o fator fragmentação, e esclarece que “natureza fragmentada das identidades sociais se refere ao fato de as pessoas não terem uma identidade social homogênea, como se pudessem ser explicadas somente por sua raça, por exemplo. As identidades sociais são complexas: gênero, raça, classe social, sexualidade, idade etc. coexistem na mesma pessoa.

<sup>15</sup> Retratação de uma situação transitória como permanente e natural (THOMPSON, 2011).

<sup>16</sup> A expressão “ordem do discurso”, neste contexto, se refere a sequência lógica que se estabelece entre os tipos de discurso. Neste exemplo, os discursos de avaliação se direcionam para os discursos de estratégias pedagógicas.

deixando pressupor que alguns docentes com uma formação mais antiga tendem a carregar consigo instrumentos e conceitos de uma escola que se concentram no/a professor/a, que é pouco dialógica, e atende a preceitos conteudista. Ao se colocarem em oposição os novos professores constituem suas identidades através da diferença.

## 5 RELATÓRIO TRÊS E QUATRO – (RL-3/4)

RL – 3: (5) “Como professores, temos que acreditar na mudança, temos que saber que é possível, do contrário não estaríamos ensinando, pois a educação é um constante processo de modificação” Leo Buscaglia (epígrafe); (6) “Os embasamentos teóricos que assimilamos no Curso de Letras consistem em sua essência, que questionemos nossas aulas de língua portuguesa e nos encarreguemos de mudar e inovar nossa prática” (p. 7).

RL – 4: (7) “Nesse momento de observação, aprendemos sobre as melhores práticas a serem realizadas, como o incentivo à leitura de textos atuais, condizentes com a realidade dos alunos em questão [...]” (p. 5); (8) “Observamos que a professora Zero Um possibilita ao máximo a inserção da atualidade na ministração do conteúdo” (p. 5)

Conforme Silva (2006, p. 89), “para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação”<sup>17</sup>. As representações identitárias das futuras professoras de Língua Portuguesa, nesse contexto, ocorrem através de um sistema de discursivização do “eu” e do “outro” em intersecções ideológicas. Isso posto, verificou-se interdiscursividade nos fragmentos cinco (5), seis (6), sete (7) e oito (8), com o encadeamento entre os seguintes tipos de discurso: *discurso de mudança*, *discurso de avaliação*, *discurso de competências*.

No excerto cinco (5), do relatório três (3), através de citação direta, é evocado o discurso do professor ítalo-americano Leonardo italiano Buscaglia, que ministrou aulas na University of Southern na Califórnia – EUA e ficou conhecido por escrever alguns artigos para o *New York Times* sobre assuntos relacionados a amor, humanidade e educação. A epígrafe como elemento pré-textual facultativo dá o tom que o relatório receberá ao ser esperançoso quanto às mudanças que precisam ser realizadas na educação, articulando-se com outros fragmentos que discorrem sobre os problemas e soluções por intermédio de um texto/discurso polifônico comum aos gêneros acadêmicos.

Com ele é possível observar um tom de esperança em um *discurso de mudança da educação*, que se sustenta na existência de dificuldades educacionais. Ao destacar que, *como professores, temos que acreditar na mudança*, explicita-se que a educação precisa ser transformada devido às suas fragilidades, seleciona-se um discurso que posiciona o sujeito enunciativo como esperançoso quanto aos desafios que devem ser enfrentados, sendo representados/as (os/as professores/as) como agentes dessas transformações. Castells (2018) caracteriza como identidade de projeto aquela que visa modificar a sociedade, introduzindo novos valores nela.

Destaca-se, também, que a crença nessa mudança é um dos fatores para a permanência da dos futuros professores e professoras no exercício da profissão, mesmo que existam dificuldades. Observa-se, como modo geral de operação da ideologia, a Unificação (*temos que acreditar na mudança*), o que indica a tentativa de construção de identidades coletivas (THOMPSON, 2011). Em seguida, na primeira linha do extrato seis (6), a futura professora se posiciona no papel socialmente determinado como estudante, Hall (1997 *apud* WOODWARD 2006, p. 31) afirma que, “embora possamos ver, seguindo o senso comum, como ‘sendo a mesma pessoa’ em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo”.

<sup>17</sup> Nesse contexto, “o sistema de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados. Na história da filosofia ocidental, a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. Nessa história, a representação tem-se apresentado em suas duas dimensões – a representação externa por meio dos sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem; e a representação interna ou mental a representação do real na consciência”. (SILVA, 2006, p. 90).

Nesse sentido, importa salientar, mais uma vez, que a identidade dos/as futuros/as professores/as de Língua Portuguesa, nessa conjuntura, é transpassada por sujeitos que exercem diferentes papéis sociais (estudante/estagiário(a)/futuro(a) professor(a)), e que todos esses papéis são levados em consideração por entendermos que são etapas/estágios importantes na constituição da identidade do profissional de Letras.

Ao exercer o papel de estudante, a futura professora destaca, no excerto seis (6), em relação ao seu ambiente acadêmico universitário que *os embasamentos teóricos que assimilamos no Curso de Letras consistem em sua essência, que questionemos nossas aulas de língua portuguesa e nos encarreguemos de mudar e inovar nossa prática*. Mostrando-se este momento como basilar, dependendo dele a própria existência desses profissionais que buscam nesse instante a auto formação – crítica –, o que conversa com ideias proferidas em documentos orientadores do Ensino Médio, como PNE e BNCC.

Ao destacar que no Curso de Letras são discutidas as mudanças na práxis, a futura professora nos revela que o/a professor/a da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio, da Universidade em questão, disponibilizou instrumentos teóricos para reflexão, justificando-se as recorrentes críticas à Escola Tradicional<sup>18</sup> e vinculação à Escola Moderna/Progressista<sup>19</sup>, mesmo que implicitamente, sem argumentos de autoridade. Mais uma vez o **discurso de mudança da educação** é acolhido no sentido de representar a atividade docente como essencialmente em um transcurso reflexivo-crítico.

No fragmento sete (7) do quarto relatório é observável a presença concomitante dos **discursos de avaliação** e de **estratégias pedagógicas** já na primeira linha, que diz: *Nesse momento de observação, aprendemos sobre as melhores práticas a serem realizadas, como o incentivo à leitura de textos atuais, condizentes com a realidade dos alunos em questão*. Como nos orientam Resende e Ramalho (2016), busca-se identificar os tipos de discurso a partir dos conteúdos/temas inseridos neles. O **discurso de avaliação**, por exemplo, é caracterizado por apresentar enunciados que tratam de avaliar sujeitos, instituições, práticas, entre outras atividades, o que é esperado em documentos como relatórios de experiência, que visam a reflexão/avaliação/julgamento das vivências em determinado setor.

Outro discurso é o de **estratégias pedagógicas**, que faz um relato de quais métodos e/ou recursos didáticos foram utilizados por estes profissionais no exercício de sua profissão (*incentivo à leitura de textos atuais*). A articulação entre esses dois tipos de discurso é relevante na delimitação da identidade profissional aqui em investigação por nos mostrar tanto a representação do “outro”, de maneira mais global (discurso de avaliação/autoavaliação/competências), quanto a representação de “si”, a partir de análises do exercício de outros/as docentes, o/a docente que analisa toma posições e constrói sua própria identidade através, também, da diferença.

No excerto oito (8) (*Observamos que a professora Zero Um possibilita ao máximo a inserção da atualidade na ministração do conteúdo*), mais uma vez observa-se a representação do outro através de um **discurso de avaliação**, descrevendo a prática do/a docente Supervisor/a Técnico/a da escola-campo, a qual insere em suas aulas conteúdos contextualizados com a realidade. Essa avaliação é positivamente posicionada, se seguirmos a lógica de todas as afirmações que nos encaminham para a representação de uma atividade essencialmente social, carecidas de práticas renovatórias e auxiliaadoras na superação de práticas desconectadas da realidade. Este discurso avaliativo se entrelaça a um **discurso de estratégias pedagógicas**, tendo em vista que avalia um instrumento didático para o ensino de língua.

Novamente, se pensarmos na posição de cada discurso nos relatórios é possível imaginar que existe um entrelaçamento sistemático dos tipos de discurso. Esta análise abre caminho para a consideração do que seja mais ou menos adequado e, em seguida, registram-

<sup>18</sup> Na tendência tradicional a escola tem o papel de preparar os estudantes para viverem e assumirem uma função na sociedade. Os conteúdos são transmitidos como verdades absolutas, e estão afastados da realidade dos discentes, sendo tais conhecimentos frutos de gerações adultas e repassadas para os mais jovens. O relacionamento entre o professor e o aluno não é dialógico, sendo o docente aquele que comunica, a autoridade máxima, e o aluno o receptor, obediente, assujeitado. Os pressupostos de aprendizagem, aqui, entendem que a capacidade de compreensão da criança é idêntica à do adulto, precisando apenas ser desenvolvida e geralmente estão relacionadas a escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanística (LIBÂNIO, 1992).

<sup>19</sup> Inserem professores e estudantes em contextos sociais situados, buscando a liberdade e a criticidade destes indivíduos, destacando a função sociopolítica da escola com o agente de transformação. Surge através de reflexões de diversos autores relacionados a educação que começavam a discutir a escola como instrumento de “domesticação” e violência simbólica, que visava “vigiar e punir” os alunos e não possibilitar o desenvolvimento de estudantes críticos (LIBÂNIO, 1992).

se discursos de estratégias ou competências pedagógicas que selecionam quais conteúdos são mais adequados e quais instrumentos didáticos devem ser utilizados.

É impossível deixar de notar que em todos os relatórios analisados existe a predominância de um discurso de mudança da educação e que este discurso se alinha aos discursos de avaliação, de competências e de estratégias, tendo em vista que, se o/a futuro/a professor/a considera uma prática irregular, infere-se que ele/a queira mudá-la. O interessante no estudo do interdiscurso é perceber e recensear estes problemas observados, refletir sobre eles e propor soluções mais sistemáticas.

## 6 RELATÓRIO CINCO E SEIS – (RL-5/6)

RL – 5: (9) É importante ressaltar essa etapa de transição de acadêmico para profissional da educação, de constituição de identidade do educador como relevante aprendizado [...]; (10) “a dinâmica tarefa de dar aula requer propósitos que ultrapassam a dimensão escolar para a vida, sendo uma profissão desafiante, ousada e extremamente importante (p. 13).

RL – 6: (11) “Durante as observações percebemos um distanciamento entre o professor e os alunos, avaliamos que fosse pela postura autoritária do professor”; (12) “As aulas tinham pouco aproveitamento, os alunos não participavam pois temiam ao professor e ficavam em silêncio, porém nos aparelhos celulares, de cabeça baixa, geralmente com o fone de ouvido, havia muito desânimo e falta de interesse” (p. 5)

Conforme Fairclough (2003, p. 124, tradução nossa), “[...] os discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor, como é visto), são também imaginários projetivos, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real e estão ligados a projetos para mudar o mundo em direções particulares”<sup>20</sup>. Dessa maneira, observa-se a interdiscursividade nos excertos nove (9), dez (10), onze (11) e doze (12), variando entre *discursos de avaliação*, *discurso de competência*, *discurso de identidade profissional*, *discurso social da educação* em oposição ao *discurso capitalista da educação*. A articulação entre essas formações discursivas desvela os processos de formação da representação social dos futuros professores de Língua Portuguesa em diferenciação aos antigos. Passemos às análises.

No excerto nove (9), a futuro professora profere um discurso relacionado à identidade, vinculado a uma visão e um *discurso social de educação* que, implicitamente, se coloca em oposição a um *discurso capitalista da educação*. Evoca-se um discurso social da educação que é profundamente ideológico, se o posicionarmos em uma conjuntura sócio-histórica que entrou em cena mais fortemente no primeiro semestre de 2019 com um Governo brasileiro autodenominado conservador, que buscou influências no ensino técnico e tecnológico (*capitalista*) em detrimento de um ensino mais humanístico (progressista).

Ao entender que a função do/a docente é formar cidadãos, a futura professora coloca-se ideologicamente contrária ao *discurso capitalista da educação*, que na ditadura militar, por exemplo, colocou o/a educador/a como acrítico, apolítico, tendo a função capital de formar operários não pensadores. É uma ideologia combatendo outra ideologia, nesse sentido, ao exercer a profissão dessa maneira em detrimento de outra, é a construção de um/a profissional submerso/a em diversas posições ideológicas, por vezes divergentes, conforme uma análise de cunho sócio-histórico/político. Consequentemente, ser professor/a – de Língua Portuguesa – é ser um sujeito político ideologicamente posicionado, mesmo que não se tenha consciência disso.

Ao ressaltar que: [...] *essa etapa de transição de acadêmico para profissional da educação, de constituição de identidade do educador como relevante aprendizado* a futura professora, que também está na exercendo o papel social de estagiário/a e aluna, corrobora com

<sup>20</sup> No original: “Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions”.

as postulações iniciais desta pesquisa, que justificam o estudo desta etapa de formação por dar um panorama mais geral de todo o processo (*de acadêmico para profissional*).

Além disso, o discurso de identidade profissional é destacado no sentido relatar os processos dessa constituição identitária, como nos indicam os relatórios já analisados. Esses processos podem ser resumidos em: 1. Formação acadêmica; 2. Estágio; 3. Exercício da profissão e 4. Formação continuada. A partir dessas etapas, que podem ser analisadas individual e/ou coletivamente, podemos traçar os caminhos que a identidade docente percorre através das recorrências desses discursos.

Ao analisar essas etapas, podemos perceber quais as possíveis fragilidades na formação desses/as profissionais - dificuldades já sistematizadas nesta pesquisa –, e, partir disso, propor soluções mais direcionadas. Sendo assim, uma das dificuldades mais recorrentes é a estruturação de instrumentos didáticos a partir da percepção das dificuldades de cada turma e de cada aluno, visando a uma educação que, até certo ponto, observe cada discente individualmente.

Logo em seguida, no excerto dez (10), ao afirmar que *a dinâmica tarefa de dar aula requer propósitos que ultrapassam a dimensão escolar para a vida*, a futura professora parece nos direcionar para um **discurso social da educação** que a entende não apenas como veículo de formação de profissionais aptos a ler e escrever, conforme as normas gramaticais, mas um profissional que prepare seus educandos para as demandas da vida em sociedade. Logo após, utiliza-se da unificação (entre os modos gerais de operação da ideologia) características que considera inerentes à profissão, *sendo uma profissão desafiante, ousada e extremamente importante*, através da estratégia de construção simbólica padronização<sup>21</sup>.

A primeira parte do extrato onze (11), contido no relatório seis (6), diz que: *durante as observações percebemos um distanciamento entre o professor e os alunos, avaliamos que fosse pela postura autoritária do professor*. Por meio de um **discurso de avaliação** do/a professor/a supervisor/a técnico/a da escola-campo, a futura professora julga a postura do/a docente como autoritária. Relacionando essa análise com a interdiscursividade, essa postura é vista como negativa, tendo em vista que já circula socialmente e, portanto, ideologicamente, discursos que criticam estas posturas, as quais são recorrentemente criticadas pelas estagiárias.

Esse discurso de negação de uma conduta autoritária nos remete a um outro discurso vindo de diversas áreas orientadoras do ensino, o que implica em um discurso altamente dialógico que não se sabe ao certo o início ou o fim, é um misto de discursos que tendem a construção de um discurso da escola moderna/nova/progressista. É importante frisar que, como nos mostra a história da educação, em diversos momentos o/a docente foi posicionado/a como detentor/a de toda a autoridade, incluindo a repreensão dos alunos através de agressões físicas. Ir contra esse autoritarismo é se filiar a uma corrente de pensamento político-pedagógica adotada, também, por documentos oficiais, que estão em luta com outras formas de representação.

Em seguida, no trecho doze (12) do relatório seis (6), como em consequência da conduta do/a professor/a supervisor/a técnico/a da escola-campo, a futura professora afirma que: *As aulas tinham pouco aproveitamento, os alunos não participavam pois temiam ao professor e ficavam em silêncio, porém nos aparelhos celulares, de cabeça baixa, geralmente com o fone de ouvido, havia muito desânimo e falta de interesse*. Isso é importante não só por estabelecer um tom de denúncia à postura do/a professor/a considerado/a retrogrado/a, mas por estabelecer um outro, uma identidade negativa, em diferenciação a um “eu”, que se opõe, e, teoricamente, não faz o mesmo, constituindo uma identidade positivada.

Este relato no fragmento doze (12) é uma forte crítica à postura do/a professor/a supervisor da escola-campo ao representá-lo/a como autoritário e ao afirmar que as aulas têm pouco proveito. Pressupõe-se, com isso, que professores/as que assumem uma postura autoritária não são bons/boas profissionais e que suas aulas não apresentam resultados efetivos. A futura professora, exercendo aqui o papel social de estagiária, a partir da observação da aula do/a professor/a de língua portuguesa da escola campo, apresenta uma representação materializada no fragmento 12 de uma espécie de “faz de conta” das escolas brasileiras, em que alunos cumprem o horário, mas não aprendem efetivamente, havendo uma “encenação” de ambas as partes. O/A professor/a finge que ensina e os/as

<sup>21</sup> Conforme Thompson (2011), um referencial padrão proposto como fundamentalmente compartilhado.

alunos/as fingem que aprendem, em um sistema de ensino que pouco avalia seus/suas profissionais. Os relatórios de estágio podem ser esse instrumento de avaliação e, sobretudo, de retorno para as escolas e Universidades.

Ao afirmar que os/as alunos/as temiam o/a professor/a e, a partir disso, ficavam em silêncio, a futura professora põe em xeque a validade das aulas do/a docente supervisor da escola-campo, que vai na contramão do que orientam as cartilhas sobre as práticas docentes na atualidade. Ao dizer que apesar de estarem em silêncio os/as discentes estavam “*nos aparelhos celulares, de cabeça baixa, geralmente com fone de ouvido*”, a futura professora não só demonstra a ineficácia da aula como a ausência de responsabilidade profissional do/a docente, que não parece se importar com esse comportamento dos alunos, mas, também, a falta de gestão da escola que parece não dispor de instrumentos avaliativos e formações continuadas para seus profissionais, não havendo, por exemplo, um projeto político pedagógico atualizado.

A futura professora representa, em parte, a ineficácia do ensino de Língua Portuguesa e da educação brasileira. Essa realidade textualizada nesse enunciado é fundamental para sabermos em qual momento da história os/as professores/as de Língua Portuguesa se encontram. Aparentemente em um espaço social<sup>22</sup> heterogêneo, em que alguns atuam com certa excelência e outros com certa debilitada.

Representar negativamente essa postura significa que ela ainda existe e que determinados/as profissionais a empregam em suas práticas e discursos; e significa, também, que outros/as profissionais a combatem. Há novamente um discurso de avaliação, como em uma estratégia de racionalização<sup>23</sup>, de ato e consequência, que põe como resultado negativo das aulas do/a supervisor/a seu posicionamento não dialógico com os/as alunos/as. Mais que isso, o discurso da estagiária reflete uma certa falência do ensino de Língua Portuguesa, ao menos nesse contexto específico.

## 7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou perceber como os discursos sobre ser professor/a representam, em certo nível, os/as docentes de Língua materna, nos relatórios de estágio supervisionado (Ensino Médio), produzidos por futuros/as professores/as (na condição de estagiários/as e estudantes) de Letras-Português, situados na UEMA, em São Luís do Maranhão. Nesse sentido, foram analisados seis (6) relatórios tendo como suporte teórico-metodológico o significado representacional de Fairclough (2003) e, respectivamente, a categoria analítica interdiscursividade.

Delimitadas tais questões, e realizadas as análises e discussões, constata-se que foi possível perceber: 1. Que as representações são parcialmente questões discursivas; 2. Que a articulação entre discursos é constitutiva de identidades sociais; 3. Que os tipos de discursos ideológicos com os quais você se identifica são parte significativa de quem você é, e 4. Que as identidades sociodiscursivas são, em parte, relações interdiscursivas.

Entendendo que, para tomarem consciência de si, os/as futuros/as professores/as tiveram que tomar consciência de quem são os/as outros/as professores/as, foram salientados discursos de avaliação, destacando a oposição a determinadas posturas pedagógicas e a vinculação a outras, (re)construindo o que é desejável como: a dinamicidade, a pluralidade de recursos didáticos, a distribuição de poder por intermédio de relações dialógicas entre os/as professores/as e alunos/as, a utilização de metodologias ativas, recursos digitais e, em contrapartida, por pressuposição, o que é indesejável.

As análises nos revelam uma dicotomia entre o/a novo/a e o antigo/a professor/a de Língua Portuguesa, em uma identidade marcada pela diferença (HALL, 2006). Ao pensarmos as práticas destes/as novos/as profissionais a partir deste ângulo, podemos repensar desde

<sup>22</sup> “O espaço social não é o espaço físico, mas ele tende a se realizar de forma mais ou menos completa e exata nesse espaço. O que explica que tenhamos tanta dificuldade de pensá-lo enquanto tal, em estado separado. O espaço, tal como nós o habitamos e como o conhecemos, é socialmente marcado e construído”. (BOURDIEU, 2013, p. 136).

<sup>23</sup> De acordo com Thompson (2011) esta é uma estratégia típica de construção simbólica da ideologia que se realiza através de uma cadeia de raciocínios procura justificar um conjunto de relações.

a formação inicial, fortalecendo as discussões sobre temas como: a história do ensino de língua, tendências pedagógicas, concepções de linguagem, metodologias de ensino etc.; até a formação continuada, momento que os estudos sobre identidade podem ajudar no sentido de entendermos quem somos, aonde estamos, e para onde queremos ir no ensino de Língua Materna.

Ao considerar que as identidades sociais são representações, constata-se que a relação entre os tipos de discurso que se articulam em um projeto de referenciamento do mundo são instrumentos relevantes no desvelamento de identidades sociais. Salienta-se, igualmente, que os estudos em identidade alicerçados na ADC, tem por escopo a percepção da realidade, da tomada de consciência.

Desse modo, chega-se à conclusão de que, existe, nos discursos, um atravessamento pelas ideias progressistas que são aquelas que valorizam mais o valor social do que o valor econômico da educação, revelando o aspecto ideológico das identidades. Além disso, há discursos dialogando com diversas vozes que orientam o que é e como se faz docência no ensino de Língua Portuguesa. As práticas destes/as futuros/as professores/as, nesse sentido, se constroem a partir da observação das práticas de outros/as profissionais, o que acaba por delinear identidades dialógicas, ou polifônicas – compostas por uma variedade de vozes dialógicas.

Contudo, foi possível verificar, também, traços de pensamentos tradicionais, realçando a hibridização, a fragmentação de uma identidade que não se constrói através de discursos homogêneos e unificados, mas pela relação antonímica e dialógica entre eles, pela hibridização entre os tipos de discursos, produzindo identidades, também, interdiscursivas. Como foi possível observar nas análises, tais identidades são representadas ainda, como de mudança, no sentido de estarem sempre em movimento (HALL, 2006), buscando atualização e se transmutando juntamente com a sociedade na qual se inserem. Na busca por essas transformações, consolida-se o que Castells (2018) caracteriza como identidade de projeto, aquelas que visam modificar a sociedade, introduzindo novos valores nela.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, S. M. de. Bases filosóficas da Análise de Discurso Crítica. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. *Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.
- BHASKAR, R. *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Routledge, 1986.
- BOURDIEU, P. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado [Physical space, social space and preempted physical space]. *Estudos avançados*, v. 79, n. 1, p. 133-144, 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Retrieved from: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Accessed Sep. 15, 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Retrieved from: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Accessed Oct. 26, 2022.
- BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. It regulates the teaching internship and amends the Art. 428 of *Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)*. Diário Oficial do União, Brasília, DF, Sep. 26, 2008. Retrieved from: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Accessed Oct. 26, 2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, Jun. 25, 2014. Retrieved from: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm). Accessed Sep. 15, 2020.

- CASTELLS, M. *O poder da identidade: a era da informação – economia, sociedade e cultura* Trad. Klaus Brandini Gehardt. 9. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CUNHA, M. A. F. da. Funcionalismo. In: MARTELOTA, M. (org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N.. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FLORES, V.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão* Trad. Raquel Ramallete. 20. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 999.
- FOWLER, Rr. *Crítica Linguística*. Trad. Maria Luísa Falcão Isabel Mealha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. A formação de professores para a Educação Inclusiva. *Revista Comunicações*, Piracicaba, v. 10, n. 1, p. 134-141, June, 2003. Retrieved from: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>. Accessed Sep. 15, 2020.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HALLIDAY, M.. *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A.; RESENDE, V. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MARTINS, A. M. S. Uma análise da construção discursiva das representações do feminino na mídia impressa ludovicense. In: SANTANA, F. de J. S.; NÉLO, M. J. (org.). *Múltiplos discursos*. São Luís: Eduema, 2017. p. 13-34.
- MOITA LOPES, L. P. de da. *Identidades fragmentadas: a construções discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras 2002.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. E-Book. 2. ed. Novo Hamburgo, 2013.
- RAMALHO, V. RESENDE, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

RESENDE, V. (org.). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2019.

SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Translated by Marcos Bagno. 1<sup>st</sup> edition. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical discourse analysis: history, agenda, theory, and methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (ed.). *Methods of CDA*. London: Sage, 2009. p. 1-33.

WODAK, R.; MEYER, M. *Métodos de Análises Crítico del discurso*. Barcelona: GEDISA, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



Recebido em 02/09/2021. Aceito em 15/05/2022.