

# “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação

Angela Kleiman\*

Carolina Vianna\*\*

Paula De Grande\*\*\*

## Resumo

Neste artigo discutimos, com base em entrevistas, rodas de conversação e aulas, posicionamentos discursivos de professores em relação aos discursos que questionam suas competências profissionais. O trabalho mostra os recursos enunciativo-discursivos utilizados para contestar identidades atribuídas aos professores e construir identidades reforçadas e positivas, em eventos de interação com pesquisadores e formadores universitários. A microanálise da interação e o enfoque etnográfico contribuem para conhecer os recursos daqueles cujas vozes ficam fora da polêmica sobre sua própria formação e para mostrar que, mais importante do que a adesão a uma ou outra teoria científica, são os modos de apropriação e de posicionamento do professor. As análises mostram que, apesar de tomarem por base experiências de marginalizações profissionais e sociais, na escola e fora dela, os professores participantes da pesquisa conseguem construir identidades que contestam estereótipos e se posicionam de maneira mais favorável em relação à sua profissão e a si mesmos.

Palavras-chave: Posicionamento discursivo. Identidade. Interação. Formação profissional.

---

\*Professora Titular colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp e pesquisadora do CNPq.

\*\*Doutoranda do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp), bolsista da Capes.

\*\*\*Doutoranda do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp), bolsista do CNPq.

No campo da Linguística Aplicada, diversos estudos que têm se voltado para as investigações sobre identidade, relacionada a etnicidade, raça, gênero, sexualidade, entre outros aspectos (KLEIMAN, 1998; MAHER, 1998; MOITA LOPES, 2002; SILVA, 2009; SITO, 2010) trazem contribuições relevantes para a compreensão de que, nos usos situados da linguagem, (re)construímos significados sobre quem somos. Não é apenas em contextos nos quais há uma clara diferença sociocultural entre os sujeitos que interagem que a reflexão sobre identidade encontra terreno fértil: por exemplo, o conceito mobilizado em pesquisas sobre a formação do professor possibilita compreender a multiplicidade de identidades com as quais os sujeitos se identificam ou não, e mostrar como professores constroem suas posições discursivamente frente às vozes sociais que, com frequência, os desvalorizam profissionalmente.

Os pesquisadores do Grupo Letramento do Professor<sup>1</sup> investigam, há anos, as identidades daqueles encarregados de ensinar a ler e escrever, sejam eles professores, educadores populares ou alfabetizadores comunitários. Tais pesquisas têm como objetivos questionar estereótipos relacionados à identidade dos professores, um grupo que está à margem do poder, e repensar criticamente o papel da universidade na formação desses profissionais. Nessas pesquisas, são focalizados mecanismos enunciativo-discursivos que sustentam os posicionamentos construídos na interação por esses sujeitos, em diversas situações comunicativas.

Neste trabalho, visamos apresentar algumas considerações sobre a formação do professor decorrentes de algumas dessas pesquisas. Na primeira seção, discutimos as relações do conceito de identidade (tomado principalmente dos Estudos Culturais) com estudos da área da linguagem na perspectiva bakhtiniana, que consideram o discurso na relação dialógica e responsiva com outros discursos (VOLOCHÍNOV/ BAKHTIN, 2001). Na segunda seção, abordamos estudos sobre as identidades do professor e, na terceira, analisamos dados que mostram distintos posicionamentos enunciativo-discursivos assumidos pelos participantes das nossas pesquisas em relação a vozes socialmente prestigiadas e reconhecidas sobre esses profissionais. As análises buscam identificar as estratégias de resistência e conscientização presentes no discurso dos professores, bem como apontar aquelas que são mais bem-sucedidas na luta pelo direito a autoidentificação. Concluimos refletindo sobre o valor dessas

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa criado em 1991. Site do Grupo: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>>.

estratégias para orientar os formadores nos cursos de formação de professores e para propor trabalhos sociais que deem maior ressonância às vozes daqueles que ficam muitas vezes fora da polêmica sobre sua própria formação.

## **Identidade e linguagem**

Objeto de diferentes Ciências Sociais e, conseqüentemente, reflexo de diferentes perspectivas e interesses, o construto “identidade” apresenta tanto complexidade conceitual quanto variação terminológica. De acordo com Moita Lopes e Bastos (2002), o interesse de todo o conjunto das Ciências Sociais e Humanas por investigações sobre identidade é conjuntural ao momento de grandes mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas que vivemos nos vários espaços institucionais em que atuamos, em um momento histórico caracterizado como modernidade tardia.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, Hall (1998, 2006), um dos proeminentes pesquisadores da identidade na modernidade tardia, afirma que as identidades estão sendo descentradas, deslocadas e fragmentadas. Segundo Hall, as identidades têm sofrido grandes transformações juntamente com as mudanças estruturais das sociedades pós-modernas, que fragmentam os construtos de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, os quais supostamente forneciam sólidas localizações para os indivíduos sociais. Essas transformações, que são estruturais e vêm sendo intensificadas pelo processo de globalização, estão mudando as “identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 1998, p. 9). Por isso, o autor defende que, no mundo pós-moderno, nós somos “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade.

A identidade, considerada sob esse viés a partir do século XX, torna-se uma “celebração móvel”, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1998, p. 13). O momento atual caracteriza-se por apresentar turbulências em relação ao modelo racional e lógico, próprio do modernismo, que apagava diferenças e diversidades. É possível, portanto, perceber que o mundo é

mais dissonante, mais polifônico e mais incerto do que se supunha.

Bauman (2005) considera o mundo em que vivemos como “mundo líquido moderno”; a “liquidez” por ele postulada, que constitui as instituições e relações, faz igualmente com que a identidade perca “âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável” (BAUMAN, 2005, p. 30). Nesse contexto, os indivíduos ficam atrás de identificação, na busca de um ‘nós’, ao qual possam pertencer. Daí ser possível entender identidade como um construto: ideológica e política, permanentemente refeita, negociável, manipulável, segundo as necessidades do momento.

Assim, podemos dizer que as identidades<sup>2</sup> acontecem na prática social, nas relações sociais, e não existem nem se mantêm sem trabalho social, sendo assim infundáveis e sempre em tensão entre a experiência vivida e sedimentada do passado e os novos mundos que dão uma direção ou novo caminho, tal como Holland *et al.* (2003) mostram nos seus trabalhos etnográficos. Os autores definem identidade como um conceito flutuante, que associa o mundo interior das pessoas às práticas culturais que ocorrem nas relações sociais. As identidades se desenvolvem nas “práticas e nas atividades, situadas em mundos historicamente incertos, socialmente representados e culturalmente construídos” (HOLLAND *et al.*, 2003, p. 7).

Sob a perspectiva dos Estudos Culturais e da Antropologia, a identidade é entendida como não permanente, sempre transitória e dinâmica, moldada não apenas pelas relações de poder e pela percepção dos participantes da situação, como também pelos discursos disponíveis em determinado contexto de interação. A identidade não é uma categoria estável, mas múltipla e relacional, algo a ser construído, negociado e reivindicado pelo indivíduo. E tais reivindicações e negociações são feitas *na e pela* linguagem, em seus usos cotidianos, situadamente, nos contextos sócio-históricos em que as interações acontecem.

É na interação que as identidades e os discursos que posicionam os sujeitos são construídos: esses processos são sempre situados em um contexto no qual se entrecruzam determinantes da instituição social, dos interlocutores e dos discursos

---

2 Hall (1998) fala em “processos de identificação”, pois a multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural possibilita múltiplas identidades. Nesse processo, a identidade se constitui como uma associação a um grupo, sendo as escolhas identitárias políticas e “associativas”, produtos de disputas de poder.

que circulam socialmente. Por isso, a microanálise da interação entre professores e pesquisadores (materializada em entrevistas e rodas de conversa na nossa pesquisa) ou entre professores e formadores acadêmicos (em aulas de cursos de formação diversos) pode revelar as negociações identitárias que ocorrem situadamente, numa relação dialógica e responsiva. (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2001).

### **Um novo objeto de pesquisa: as identidades do professor**

Estudos sobre a identidade constituem hoje uma área relevante para refletir sobre a formação do professor. Segundo Varghese *et al.* (2005), uma das linhas de pesquisa que orienta o interesse das investigações nesse campo explora as dimensões socioculturais e sociopolíticas de ensinar. Nesses estudos, a identidade do professor passa a ser vista como um componente crítico no panorama sociopolítico-cultural da sala de aula. Os autores afirmam que é um aspecto importante desse panorama

a relação entre *identidade atribuída* – a identidade imposta pelos outros a alguém – e a *identidade demandada*, a identidade ou as identidades que alguém reconhece ou demanda para si (BUZZELLI; JOHNSTON, 2002 *apud* VARGHESE *et al.*, 2005, p. 23 - destaques do autor).<sup>3</sup>

De fato, uma identidade profissional institucionalmente atribuída limita significativamente as possíveis construções identitárias daquele ‘legitimado’ institucionalmente para exercer uma profissão. Mesmo que todo processo de identificação seja fluido, permanente e infindável, não é toda construção identitária acionada pelos sujeitos que terá igual fluidez, pois nem toda situação é igualmente livre quanto às possibilidades de variação e liquidez. Por isso, frisamos que a identidade profissional não é nem totalmente determinada, nem completamente livre de restrições sócio-históricas, mas construída, na interação, com base nos recursos disponíveis aos sujeitos, dentro de limites institucionalmente impostos.

---

<sup>3</sup> No original, em inglês, os conceitos são *assigned identity* e *claimed identity*.

Nesse emaranhado de condições, podem se abrir possibilidades para a contestação e para a mudança. (IVANIČ, 1998; KLEIMAN, 1998).

Se na sala de aula o professor tem possibilidades de se posicionar segundo as suas identidades institucionalmente atribuídas, há outras identidades, discursivamente construídas na mídia, na academia, nas instâncias gestoras da educação, que lhe dificultam assumir legitimidade, ao atribuírem significações e sentidos pejorativos em relação a sua competência para ler, escrever e dar aulas, mesmo que o professor represente um dos poucos exemplos bem-sucedidos de mobilidade social por meio da escolarização no Brasil (GUEDES PINTO, 2002; KLEIMAN, 2001).

Conforme afirma Cuche, “nem todos os grupos têm o mesmo ‘poder de identificação’, pois esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos.” (CUCHE, 2002, p. 185-186). Dessa forma, temos de considerar que os professores estão socialmente subjugados a instituições como a mídia, a academia, ou as instâncias gestoras da educação, o que confere a estas últimas um “maior poder de nomear e se nomear”.

Nas relações assimétricas constituídas entre os saberes (populares, escolares e acadêmico-científicos, por exemplo), os professores na escola situam-se social, institucional e epistemologicamente, longe e às margens de instituições produtoras de saberes valorizados na sociedade. Isso tem consequências identitárias, na medida em que autoriza representações negativas do professor: “não produtores de saberes”, “não leitores”, “mal formados para exercer sua profissão” e “responsáveis por essa má formação”. Por isso, entender a construção identitária do professor se faz relevante para pensar sobre sua formação como a de um profissional que se coloque na instância de definição e controle dos saberes integrados à sua prática, não apenas de um saber técnico para o exercício do trabalho, mas como agente na produção de conhecimento relativo ao trabalho docente. A formação profissional envolve reposicionamentos sociais derivados da agência, que podem dar forma a uma nova identidade profissional. (KLEIMAN, 2006).<sup>4</sup>

---

4 Varghese *et al.* (2005) consideram a agência uma categoria que permite dar ênfase ao indivíduo como ser intencional, como um elemento crucial na formação de identidades, opondo-se a modos deterministas de percebê-lo. Na perspectiva de Kleiman (2006), para a formação do professor interessa o conceito de agente social que age na coletividade, em função dos objetivos de um grupo social, com capacidade para articular os interesses partilhados pelos membros da coletividade, organizar o grupo para a ação conjunta, gerar movimentos sociais.

Referindo-se a outros contextos, mas também pertinente a nossa discussão, Varghese *et al.* (2005) afirmam que as pesquisas sobre identidades dos professores devem levar em conta as pressões sociais reais sendo exercidas sobre esses profissionais. Um modo de fazê-lo é levar em conta os discursos por eles próprios construídos, assim como aqueles que circulam em outras instituições sobre sua profissão e formação, e que se refletem e se refratam<sup>5</sup> nas atualizações, refutações ou acentuações de sentidos sociais por eles elaborados nas suas construções individuais.

Nos textos da imprensa nas duas últimas décadas, o retrato do professor de ensino básico é, conforme indica Kleiman (2001), o de uma mulher que não é plenamente competente naquilo que deve fazer para exercer sua profissão, porque teria um fraco domínio da língua falada e escrita; ela também é apresentada como “incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que faz erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito da leitura, que não gosta de ler”. (KLIMAN, 2001 p. 41) Segundo a autora, essa avaliação negativa é também reproduzida em textos acadêmicos e oficiais. Para a autora, isso fica evidente quando o formador de professores lamenta o pouco interesse na leitura dos alunos das diversas licenciaturas; ou quando grandes congressos brasileiros<sup>6</sup> adotam como tema a pergunta “O professor é um não leitor?”, ou ainda, nos testes de concursos para contratar professores que examinam capacidades básicas de fala e de escrita, pressupondo, portanto, pouquíssima familiaridade com as práticas letradas de prestígio e domínio deficitário da língua padrão dos candidatos às vagas. (KLEIMAN; DA SILVA, 2008).

Daí concordarmos com Varghese *et al.* (2005) que um aspecto importante da construção de identidades de professores está constituído pelas experiências de marginalizações profissionais (e sociais) dentro e fora da escola. Considerar essa experiência é relevante porque, como bem nos lembra Cuche, nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação”, ou seja, o poder de nomear e de se autoneamar (cuche, 2002, p. 186). Nesse contexto, mídia, academia e órgãos

---

5 Segundo Volochinov (Bakhtin) “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (VOLOCHINOV, 2001, p. 46). Com base nesse princípio, é possível dizer que os discursos dos professores podem reproduzir, transformar, subverter outros discursos com os quais ele se depara ao longo de sua vida profissional.

6 Como o XI Congresso de Leitura do Brasil – COLE, realizado em Campinas, em julho de 1997.

governamentais têm poder suficiente para nomear o professor como “não leitor”; daí a importância da criação de novas perspectivas, internamente a esses grupos de maior poder – como a instituição acadêmica que, afinal de contas, é responsável pela sua formação profissional – com a finalidade de propiciar a redefinição das identidades estigmatizadas a eles comumente atribuídas.

### **Construções identitárias de professores e outros agentes de letramento**

Consoante com a perspectiva teórica apresentada, nas pesquisas desenvolvidas no nosso grupo, o professor é tomado como indivíduo plural, que subverte regras estabelecidas, reinventa as imagens de si e se apropria de identidades ou as rejeita, embora nem sempre saia fortalecido do processo. Nesse enfoque, os modos particulares de ser professor são evidenciados nas práticas letradas de que participa como agente cuja identidade profissional está em contínua construção, conforme as diferentes situações de comunicação no seu cotidiano profissional e os diversos posicionamentos que nelas assume.

Variados são os lugares de enunciação, ou vozes sociais, assumidos pelo professor no seu discurso. As vozes sociais são aqui compreendidas como pontos de vista específicos sobre o mundo e formas de sua interpretação verbal por meio das quais um grupo expressa valorativamente seus pontos de vista (BAKHTIN, 1988; BUNZEN, 2009), sejam elas da mídia, do governo, da comunidade científica, legitimem ou deslegitimem o professor. Todas essas vozes fazem parte do processo de construção identitária evidenciado no discurso dos docentes.

O exame desses posicionamentos discursivos do professor no processo de construção identitária na interação mostra que eles estão atrelados à sua inserção social e envolvem múltiplos conflitos, antagonismos e cooperações provisórios, construídos situadamente. Para Vóvio, que estudou as identidades leitoras de alfabetizadoras populares, a produção de identidades é um processo árduo, porque está sujeito “à complexificação das relações sociais e da produção da vida e da luta hegemônica entre grupos sociais e culturas, assimetricamente situados, que buscam garantir privilégios na hierarquia societária, bem como no acesso a bens culturais”. (VÓVIO, 2007, P. 109).



As vozes que exercem pressões podem ser identificadas em muitas das interações do nosso *corpus*, formado por entrevistas, rodas de leitura, aulas ou registros de plataformas educacionais. (DE GRANDE, 2009; VIANNA, 2009; VÓVIO, 2007; GUEDES-PINTO, 2002). No texto a seguir, tomado de um desses registros do Banco de Dados, a enunciativa encarna propriedades ou características comumente associadas a comportamentos socialmente valorizados, o que nos permite afirmar, seguindo Maingueneau, que, por meio da enunciação, “revela-se a personalidade do enunciador”. (MAINGUENEAU, 2002, p. 97-98)

Silene, professora alfabetizadora de uma escola pública do interior de São Paulo, entrevistada por uma pesquisadora universitária, assume, naquela situação comunicativa, que a entrevistadora já tem dela uma imagem pré-construída – ou *ethos* prévio, que, segundo Amossy (2001), é construído com base em estereótipos culturais – relacionada ao seu *status* profissional e, quando toma a palavra, avalia o impacto de seu *ethos* prévio de leitora “incapaz” e altera o tópico da conversa (que era sobre a qualidade e continuidade de cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado de São Paulo), respondendo a vozes sociais que reproduzem os estereótipos de professores como profissionais “incapazes de uma leitura”:

Silene: entendeu? [P: uhum] E assim, às vezes você vê nas conversas de corredor que esses professores que questionam são chamados de obtusos, conservadores, incapazes de uma leitura que não é verdade... Quer dizer, o que não é verdade, por exemplo, do círculo que eu pertenço e que não são pessoas com mais de cinquenta anos e, assim (+) que voltaram à faculdade, continuam lendo e tudo mais.

A construção de imagens positivas de si no discurso é uma estratégia comumente observada no processo de construção identitária e, segundo Maingueneau (2002), faz parte do processo mais geral de mobilização de certas posições discursivas para conseguir a adesão do coenunciador ao discurso do enunciador.

As imagens coletivas ligadas à personagem de Silene (personagem dotada de características físicas, psicológicas, profissionais, a saber, uma professora membro de uma comunidade de leitores assíduos, que frequentam cursos universitários) estariam refutando os estereótipos culturais que circulam em diferentes esferas sociais. É a

face socioinstitucional do *ethos*, relacionada à posição institucional do enunciador (AMOSSY, 2001), que está determinando a construção identitária de Silene.

Logo em seguida, Silene continua seu trabalho discursivo para se localizar em uma comunidade de práticas<sup>7</sup> que a diferencia social e profissionalmente de outros professores: ela se inclui no grupo daqueles formados em universidades de elite.

Si: o que me irrita é que, por exemplo, ah... eu tenho uma carga de leitura [P: lógico] eu fiz universidade pública, então assim... quer dizer, se... veja, a gente leu Piaget, a gente leu Vygotsky, e tive um professor que é:: que era um defensor ferrenho do Vygotsky e era assim uma briga muito boa com uma outra que era construtivista, e a gente participava de debates e etc. e tal e eu sempre me interessei pela parte teórica, muito.

A afirmação de Silene, “eu tenho uma carga de leitura” (*i. e.*, eu sou leitora), é imediatamente sustentada com dados – já leu diversos autores de peso acadêmico – e a credibilidade desses dados ficaria garantida pelos seguintes fatos: ela estudou em universidade pública, participa de debates, teve professores capazes de defender suas filiações teóricas. Porém, essa linha argumentativa, mesmo que lhe permita construir uma identidade de leitora, a afasta de outros professores e admite, implicitamente, a existência de professores formados em outros lugares merecedores dos estereótipos sociais vozeados por diversas instituições socialmente legitimadas. Ainda, sua refutação dos argumentos da mídia, dos acadêmicos e do governo corre o risco de ser considerada a exceção à regra e, nesse jogo, nem ela nem seus colegas professores saem fortalecidos, pois, ao pressupor o *ethos* prévio de sua classe profissional, ela confirma a incompetência do grupo maior a que, não obstante seus argumentos, pertence.

A assimetria de saberes e de posições sociais – numa relação de subordinação entre os professores e os acadêmicos, estes últimos detentores de *status* profissional mais elitizado – é também o elemento que define a fala de Sheila, uma professora de magistério obrigada por lei a fazer um curso universitário para poder continuar

---

7 Conforme Lave e Wenger “Comunidade de prática é um tipo de relação entre pessoas, atividades e mundo, que dura sobre o tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98), já que uma pessoa pode fazer parte de muitas comunidades de prática. Wenger (1999, p. 45) define comunidade de prática como “um tipo de comunidade criada com o tempo para sustentar as necessidades de um grupo compartilhado”. (WENGER, 1999, p.45)

trabalhando no ensino básico.<sup>8</sup> Sheila, aluna de uma universidade pública paulista de muito prestígio, que criou um programa de graduação especial para normalistas e outros professores nessa condição, relata suas repetidas tentativas de atender demandas de leitura que não consegue acompanhar:

Sheila: /.../ Aí agora esse semestre a gente teve, a gente tá tendo aula de Leitura e Escrita, Leitura e Produção de Texto acho que é, com o professor Jxxx e eu adorei porque ele trouxe assim uns livros muito interessantes pra gente discutir, a gente começou com a *Iliada*, que eu tinha comprado pra ler... /.../ aí eu comecei a ler, mas não acabei, aí a gente foi pra Platão, eu não consegui comprar o livro porque eu não achei, comecei a ler, que eu peguei emprestado, não terminei porque aí ele já foi pra próxima aula e eu não consegui terminar. Fomos pra Dom Casmurro, que eu também tinha comprado pra ler, eu li metade e já mudou de aula e eu guardei a metade sem ler, falei não, mais pra frente eu termino. /.../ Agora a gente vai tá trabalhando os seminários, então eu com *A Tempestade* de Shakespeare pra ler, eu tô na metade, mas esse eu tenho que terminar porque se não eu não faço o seminário, se Deus quiser eu termino hoje ainda, eu vou falar com ele amanhã.

O relato de Sheila é um relato de frustrações: leituras não realizadas, inacabadas, em contínua mudança segundo as determinações do professor, nunca segundo seu desejo. Ela diz valorizar as práticas de letramento acadêmico e objetos de leitura com prestígio social (“eu adorei porque ele trouxe assim uns livros muito interessantes pra gente discutir, a gente começou com a *Iliada*”), mas sua declaração parece estar em oposição ao seu fazer, que despende esforço para cumprir um dever sempre inconcluso e sem sentido em relação à sua formação como professora. O uso constante do ‘eu’ contribui para a construção de um *ethos* de agente humano – que faz, lê, sente, compra, tenta – mas não de agente social, que planeja sua ação ou se posiciona criticamente frente ao outro, questionando ou resistindo à realidade social, *i. e.*, à formação a que está sendo submetida (KLEIMAN, 2006).

Por caminhos muito diferentes, tanto ela como Silene reproduzem vozes sociais que desvalorizam o professor. Sheila constrói uma imagem de uma professora que, apesar de anos de experiência ensinando a ler, é uma leitora frágil, que tenta, sem

---

<sup>8</sup> Segundo exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei nº 9.394/1996.

sucesso, dar conta das demandas que outros lhe impõem e que não se posiciona criticamente nas interações com o professor universitário, supostamente membro de grupo de elite. As práticas de letramento acadêmico, estranhas para a grande maioria dos que se iniciam nos cursos universitários, não são sequer questionadas por Sheila; são aceitas e incorporadas como certas, indiscutíveis, inquestionáveis, quicá infalíveis.

Vejamos, a seguir, um terceiro posicionamento, extraído de um diário de leitura escrito por Dalva, uma professora de ensino básico em um contexto de um curso semipresencial de formação continuada, oferecido por outro instituto, da mesma universidade.<sup>9</sup> O trecho aponta para uma diferença relativa à tomada de consciência sobre as diferenças de poder nos lugares sociais envolvidos. Há, no texto de Dalva, um gesto de resistência a ocupar o lugar subordinado que, na relação de poder com a academia, lhe caberia, tanto na ironia relacionada aos formadores quanto na afirmação de seu trabalho como pesquisadora:

“Pesquisando sobre o assunto (artigos, teses, etc.) encontrei divergências entre alguns estudiosos da área. (...) Bom, sem querer ir contra ou a favor de pessoas tão ilustres mesmo porque teria que estudar muito mais, nesse momento, entendo que alfabetização é a aquisição da “tecnologia”. Letramento é a aprendizagem dos usos e das funções da escrita em contextos sociais específicos para objetivos específicos. O que é mais importante? A alfabetização ou o letramento? Os dois processos são importantes, diferentes, interdependentes, simultâneos e se completam. (...) Outro ponto que se tornou claro pra mim é que é que embora a escola seja uma das mais importantes agências de letramento ela não é a única.”  
(Diário de leitura de Dalva)

As relações vivenciadas por Dalva nas suas interações com professores universitários não a determinam. Há no seu discurso uma tentativa de modificar essas vivências, pelo menos em relação aos professores com que está interagindo. Se aceitamos a premissa de que o discurso constrói realidades, podemos concluir que Dalva está construindo uma outra realidade. Na concepção de conscientização de Paulo Freire, que implica “que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como

---

<sup>9</sup> Dados gerados em curso semipresencial, a interação em pauta é virtual.

objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (1979, p. 15), não haveria ainda um processo de conscientização em curso, porque não há ação que acompanhe a compreensão de Dalva (“eu entendo que, outro ponto que se tornou claro para mim”). Porém, parece haver gestos de resistência por parte da professora.

Há, efetivamente, um gesto de desmistificação da relação de superioridade do discurso acadêmico: ao ironizá-la (“sem querer ir contra ou a favor de pessoas tão ilustres”), Dalva explicita sua apreciação valorativa desse grupo e, ao encontrar sua própria voz, reflete, pelo menos temporariamente, sobre essa relação, posicionando-se como agente capaz de agir no mundo acadêmico (“pesquisando sobre o assunto”), e criticando os acadêmicos (“os estudiosos”) que divergem entre si (*encontrei divergências*). O texto de Dalva valoriza seus apontamentos e minimiza, por meio da ironia, a voz de autoridade das “pessoas ilustres”, sem, no entanto, desconsiderá-las, uma vez que ela está em um contexto acadêmico. Ela se coloca, assim, como agente social, mobilizando leituras e pesquisas que julga serem de importância, para além das demandas do curso.

Dalva e Silene, conscientes dos discursos dominantes que colocam o professor na periferia do poder e do saber, tentam, com diferentes graus de sucesso, utilizar argumentos valorizados na universidade para fazer ouvir suas vozes, sem se subordinar a esse discurso dominante. Entretanto, a tentativa de identificação com os grupos cuja produção de saberes é legitimada em oposição ao grupo de professores é ineficiente, como o exemplo de Silene mostra. Uma tentativa semelhante, porém questionando esse poder, como faz Dalva, é mais bem-sucedida, se o objetivo consiste em romper o molde em que o professor é engessado.

A questão da identificação pode ser abordada com base na observação de Bauman sobre a polarização de grupos sociais, divididos entre aqueles poucos que “constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária” (BAUMAN, 2005, p. 44) e aquelas multidões que não têm acesso à escolha de identidade, que são oprimidos por identidades aplicadas e impostas “por outros”, identidades das quais eles próprios não conseguem se livrar. Seriam, segundo o autor, identidades que “estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam...”. Nesse último polo estaria Sheila, cujo percurso como aluna é

humilhante. Sheila, em processo inicial de formação, submete-se passivamente às demandas de seu curso, não questiona nem age, apenas reage às demandas do professor universitário. Entre os dois polos, estaria a maioria de nós, como Silene e Dalva, sem certezas do tempo de duração que temos para escolher ou rejeitar uma identidade e sem termos certeza se seremos capazes de manter a posição desejada. No caso das identidades assumidas com interlocutores universitários por Silene e Dalva, certamente a identificação de Dalva é bem mais eficiente.

A construção discursiva de um *ethos* que lhe permita posicionamentos não subalternos é um processo que pode ser aprendido, mesmo no caso de professores que vivem o dilema diário de ter de exercer o papel de representantes da cultura dominante sem de fato fazer parte dela. Evidência da possibilidade de mudança pela aprendizagem é encontrada nos movimentos sociais, cujos membros mostram, cotidianamente, que estão em processo de conscientização crítica.

A fala de educadoras populares deixa isso claro (VÓVIO, 2007). O caso de Maria Aparecida, uma alfabetizadora popular em interlocução com uma pesquisadora universitária, é axiomático: ela não reconhece a assimetria na relação de poder (pela diferença em escolaridade, por exemplo, entre pesquisadora universitária e educadora popular) e parte do pressuposto de que ela – a alfabetizadora – é leitora: constrói discursivamente no seu texto um *ethos* de leitora, pela autodefinição de leitora crítica e pela valorização tanto da sua atividade como dos objetos da atividade:

Maria Aparecida: ... eu sou uma leitora muito crítica (+) entendeu?... porque quando “eu leio” alguma coisa assim... eu gosto de ler mu:ito... ficção... romance... poesia... quando eu tô lendo algum livro que eu vejo que não tem conteúdo... não tem nada a ver... o contexto não bate com o que eu quero... QUE EU ESPERO que seja o livro... eu AUTOMATICAMENTE... eu deixo o livro de lado... eu não leio mais... tenho mania de ler o começo do livro... o meio do livro e o final do livro... aí eu SEI se o livro é bom (+) porque quando eu vou escrever às vezes a minha escrita das minhas poesias... das coisas que eu faço... é muito do momento e do que eu leio também (+) então eu gosto de ler muito jornal... críticas de jornais (+) MUITA política... muito esporte... então... eu sou mais uma leitora crítica assim... policio muito o que eu leio (+)

Vozes da mídia, da academia e de outras instituições poderosas não constituem sua argumentação. Nenhuma “voz de autoridade” lhe confere sua identidade de leitora, embora ela reproduza certos valores desses grupos, pela escolha de gêneros (poesia, e não cordel) e pelos objetos (livros e jornais, e não folheto de rua). As escolhas de Aparecida para autoidentificação não são livres, porque são sócio-historicamente produzidas por alfabetizadoras sem formação universitária que constituem vozes da periferia, à margem das instituições de prestígio. Entretanto, Aparecida não reconhece essa relação de autoridade imposta pelas esferas de maior poder e a subverte.

Isso porque Aparecida e seus colegas estão em processo de construção de uma comunidade de práticas, cujos membros se fortalecem mutuamente, em que se autoidentificam como leitoras. Por exemplo, numa retomada imediata da fala de Aparecida, uma outra participante da roda de leituras, Daniela, afirma: “eu sou igual a Maria Aparecida... eu leio TUDO... de TUDO eu leio... desde a coisa mais boba... da coisa mais científica que seja...” O que constitui um elemento que fortalece alguns professores é terem encontrado um “nós”, mesmo que provisório, a que possam pertencer. O poder de identificação se relaciona à constituição de uma comunidade de práticas fortalecida, em que os membros se reconhecem positivamente, sem precisar, portanto, pressupor ou revozear representações estereotipadas que fragilizam seu grupo de origem. Para a realização de tal processo, é crucial a pergunta simetrizadora do outro na interação: a pesquisadora pergunta *que tipo de leitor é você?*, que pressupõe que todos são leitores.

Mesmo que Silene e Aparecida se declarem leitoras (críticas), as apreciações valorativas e as vozes mobilizadas para sustentar tal argumento são diferentes. A entrevista de Silene levanta questionamentos sobre as categorias identitárias relacionadas à profissão docente e os discursos que circulam socialmente sobre esse profissional. Um deles é a relação conflituosa entre professor e academia, presente também no diário de Dalva, o que não acontece no caso de Aparecida.

## Considerações finais

Na perspectiva adotada no presente trabalho, consideramos que a identidade é construída, desconstruída e reconstruída segundo as situações, estando sem cessar em movimento. As identidades podem se configurar como meios manipuláveis para atingir um objetivo, o que não quer dizer que essa manipulação seja livre, pois o participante da situação leva em conta a situação social, a relação de forças entre ele e os demais participantes, as posições assumidas por outros agentes. Como já apontado por Cuche (2002) trata-se de uma construção relacional e situacional que produz efeitos sociais quando é eficaz. Nesse sentido, os valores atribuídos a práticas de leitura pelos professores são constitutivos de suas identidades profissionais, pois diferentes formas de ler e de escrever estão associadas, entre outros fatores, a identidades e expectativas sociais acerca de modelos de ação e papéis desempenhados. E os formadores acadêmicos, dado o maior poder que têm nessa relação, podem, em determinados contextos, subverter relações de subalternidade entre os participantes decorrentes de assimetrias de poder entre as instituições envolvidas.

Daí a necessidade de a academia se propor a formar professores que se constituam e se saibam leitores críticos, eficientes, entusiastas. Em outras palavras, uma das funções mais importantes dos formadores é abrir espaços e brechas para que os alunos, futuros alfabetizadores e professores de língua, constituam comunidades de práticas que propiciem a formação de relações autônomas, críticas, conscientes, entre os alunos e entre estes e as atividades de leitura e escrita de fato relevantes para o exercício da profissão.

A reprodução de um sistema que desconsidera o outro ou torna seus saberes irrelevantes tende a enfraquecer não apenas os que estão impedidos de participar da produção de prestígio, mas também minimizar a possibilidade de diálogo e a própria credibilidade que os saberes acadêmicos podem ter em outras esferas sociais. As falas de Silene e de Sheila nos mostraram que quanto mais a aluna/professora em formação se espelha nos discursos acadêmicos e os reproduz, mais difícil é encontrar sua própria voz, uma voz que lhe permita identificar-se positivamente no emaranhado de relações sociais que constituem a realidade



do professor. Um aluno/professor em formação que se sente vulnerável quanto aos seus saberes, que é constantemente lembrado da incompetência própria de quem está em processo de aprendizagem, será um professor que nunca chegou a conhecer o prazer da leitura nos seus anos formativos e, conseqüentemente, não se sente fortalecido e legitimado para formar novos leitores.

Quando nomeamos um aluno de não leitor necessariamente o estamos comparando a um parâmetro idealizado de leitor universitário, que ele (ainda) não atingiu. Considerando que há décadas o aluno chega à universidade com essa formação tida como insuficiente, precária, é chegada a hora de questionar esse parâmetro idealizado e reconhecer esse aluno e seus saberes como legítimos no contexto universitário, começando a agir para e com ele. Num momento em que a relação teoria/ prática nos cursos de formação de professores está em constante questionamento, pelo fato de os cursos pouco terem mudado e por dedicarem apenas 10% do currículo à formação prática para a sala de aula,<sup>10</sup> podemos contribuir para o aluno se engajar em situações de construção identitária favoráveis e positivas, abrindo espaço para os conhecimentos que já adquiriu e propiciando a articulação com os saberes disciplinares.

Em outras palavras, podemos construir nos cursos de formação de professores – pedagogia, licenciaturas, formação continuada, especializações, mestrados profissionais – a conscientização crítica, nos termos de Freire, de nossos professores, para que estes possam por sua vez construir sua visão crítica das realidades em que atuam, assumindo uma posição epistemológica própria, sem reproduzir alguns valores acadêmicos que nada contribuem para sua ação como agentes de letramento.

---

10 Um exemplo dessa discussão foi o caderno especial “Quem educa os educadores?”, publicado pelo jornal **Folha de S.Paulo** na edição dominical do dia 4 de agosto de 2013.

## “Without meaning to question such notable people...”: identity construction and negotiation in intercultural communication situations

### Abstract

Based upon interviews, discussion groups and classes, this paper analyses literacy teachers' discursive positioning in relation to social voices that question their professional skills. We focus the enunciative-discursive mechanisms used by teachers to challenge identities attributed to them and to build stronger positive identities in interaction events with researchers and university instructors. Both the microanalysis of interaction and the ethnographic approach utilized contribute to learn about the resources of those whose voices are often left out of the discussion about their own learning and educational process and to show that the teacher's modes of appropriation and positioning are more important than adherence to one or another scientific theory. The analyses show that even though literacy teachers base their identity construction processes on professional and social marginalization experiences both in and out of school, they can build identities that challenge stereotypes, and position them more favorably in relation to themselves and their profession.

Keywords: Discursive positioning. Identity. Interaction. Literacy teachers.

## “Sans vouloir aller contre des gens aussi distingués...”: construction et négociation d'identité du professeur parmi les discours de (dé)légitimation

### Résumé

Dans cet article, on discute, à partir d'enquêtes, des groupes de conversation et des cours, la prise de position de professeurs par rapport aux discours qui discutent de leurs compétences professionnelles. Le travail développé montre les ressources énonciatives-discursives utilisées pour contester les identités attribuées aux professeurs et construire des identités renforcées et positives dans des événements d'interactions avec des chercheurs et formateurs universitaires. La micro-analyse de l'interaction et le biais ethnographique

contribuent à connaître les ressources de ceux dont les voix restent en dehors de la polémique concernant leur propre formation et pour montrer que, plus importants que l’adhésion à une théorie scientifique déterminée, sont les modes d’appropriation et de prise de position du professeur. Les analyses montrent que, malgré le fait de prendre pour base des expériences de marginalisations professionnelles et sociales, dans l’école et en dehors, les professeurs participants à la recherche arrivent à bâtir des identités qui mettent en question les stéréotypes et prennent des positions de manière plus favorable par rapport à leur profession et à eux-mêmes.

Mots-clés : Prise de position discursive. Identité. Interaction. Formation professionnelle.

## Referências

AMOSSY, Ruth. *Ethos at the Crossroads of Disciplines: Rhetoric, Pragmatics, Sociology*. **Poetics today**. v. 22, n. 1, p. 2-23, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de professoras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006.

HOLLAND, Dorothy *et al.* **Identity and agency in cultural worlds**. 4. ed. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard University Press, 2003.

IVANIČ, Roz. **Writing and Identity**: the discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins BV, 1998.

KLEIMAN, Angela Bustos. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, Angela Bustos. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves (Org.). **Ensino de línguas**: letramento e representações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela Bustos; BORGES DA SILVA, Simone B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Bustos. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

MAHER, Terezinha Machado. “Sendo índio em português...”. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. **Identidades**: recortes

multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SITO, Luanda Rejane Soares. **“Ali tá a palavra deles”**. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas: 2010.

VARGHESE, Manka *et al.* Theorizing Language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**. v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.

VIANNA, Carolina Assis Dias. **A formação continuada de professores e a EAD**: novas possibilidades. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 2009.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. / BAKHTIN Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2001. Original publicado em 1929.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

