

NO DIZER DA PRÁTICA: O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO

Beatriz Maria ECKERT-HOFF¹

Resumo:

Temos por objetivo, neste texto, problematizar o processo de formação de professores e a tendência à homogeneização do sujeito, a partir da análise do *dizer da prática* do sujeito-professor de língua materna (LM). Buscamos examinar como as diferentes posições-sujeito operam no fio discursivo e como esse *dizer* (discurso) aponta para o discurso-outro. O gesto de interpretação é guiado pela tessitura teórica da Análise de Discurso de linha Francesa, que envolve sujeito, discurso e sentido numa tessitura atravessada pelas condições de produção, estabelecendo uma relação entre o lingüístico, o histórico e o ideológico, no que diz respeito à constituição do sujeito e de seu discurso.

Palavras-chave: Histórias de vida. Sujeito-professor. Identidade. Discurso. Formação.

ON THE PRACTICE SAYING: THE DISCOURSE OF THE SUBJECT-TEACHER OF LANGUAGES IN FORMATION

Abstract:

This paper aims at problematizing the process of teachers formation and the trend towards the subject's homogenization, from the analysis of the *practice saying* of the mother language teacher-subject. We have examined how the different subject-positions function in the discursive line and how this *saying* (discourse) points to the other-discourse. The act of interpretation is guided by the theoretical contexture of French Discourse Analysis, which involves subject, discourse and meaning in a contexture crossed by the conditions of production, establishing a relationship among the linguistic, the historical and the ideological, regarding the constitution of the subject and their discourse.

Keywords: Life Stories. Teacher-subject. Identity. Discourse. Formation.

¹ Beatriz Maria Eckert-Hoff é Doutora em Lingüística Aplicada pela UNICAMP. Atualmente é Diretora de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão no UNIANCHIETA; Professora convidada no curso de Mestrado em Lingüística Aplicada da UNITAU; Pesquisadora, integrante do grupo de pesquisa CNPq/UNICAMP, coordenado pela prof. Dr. Maria José Coracini; Pós-doutoranda na USP, no Programa de Letras Modernas. E-mail: eckert01@terra.com.br

Introdução

*As palavras me antecedem e me ultrapassam,
elas me tentam e me modificam,
e se não tomo cuidado será tarde demais:
as coisas serão ditas sem eu as ter dito.
Ou pelo menos não era apenas isso.
Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso
me resignar a seguir um fio só;
meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas
histórias. E nem todas posso contar.
(Clarice Lispector)*

Este texto resulta de nossos estudos realizados em três âmbitos de pesquisa: no curso de Mestrado (UFSM, 2000); no curso de Doutorado (UNICAMP, 2040; e principalmente no estágio-sanduíche do Doutorado (Portugal, 2003), realizado junto ao Programa de Didática de Línguas da ESES e da Universidade de Aveiro, coordenado pela professora Clara Ferrão Tavares e junto ao grupo de pesquisa da Universidade de Lisboa, coordenado pelos professores António Nóvoa e Jorge Ramos do Ó. Nesses estudos problematizamos o discurso do sujeito-professor de línguas, *em* formação, para mostrar o imbricamento de vozes que constituem o ser e o fazer do professor. Para tanto, interpretamos os “fios” que tecem a trama do discurso do sujeito-professor, tendo, como ênfase metodológica, a relação entre interdiscurso e intradiscursos, a partir de Pêcheux (1975), de Courtine (1981) e de Orlandi (1999), que balizam a passagem entre a materialidade lingüística e o discurso.

Para melhor compreensão de nosso estudo, tecemos, ainda que de forma sucinta, um percurso histórico sobre formação de professores. Em seguida, procedemos à análise de recortes discursivos para mostrar as diferentes posições que o sujeito-professor ocupa no discurso e, num gesto finalizador, apresentamos algumas considerações acerca dos estudos sobre formação de professores de línguas.

O sujeito-professor *em* formação: um percurso de sentidos

Repensar o processo de formação de professores implica a necessidade de compreender um trabalho de reflexão que não pode ser confundido com mera informação e mero aprendizado. O professor busca uma formação e se considera pronto para o seu fazer, como se a formação ocorresse num tempo determinado. Ele se identifica como aquele que transmite, inculca ou ‘doa’ um saber. Porém, se a aprendizagem designa aquisição de um saber-fazer, a formação é a aquisição de uma competência global, que inclui uma pluralidade de saber-fazer (Nóvoa, 1992).

Pensar sobre a formação do professor se torna indispensável para o nosso trabalho, pois *falar da prática* é falar de uma teoria, e, conseqüentemente, da formação. Os discursos *sobre* a formação, ao longo da história, são fundamentais para a interpretação de nosso objeto de estudo, uma vez que entendemos que “os ‘discursos sobre’ são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*)” (Orlandi, 1990, p. 37). O discurso *sobre* a formação é parte integrante da arregimentação e da interpretação dos sentidos produzidos no discurso *da prática* do sujeito-professor de LM, uma vez que é o discurso *sobre* que “organiza, disciplina a memória e a reduz” (Ibid.).

Interpretar o discurso do sujeito-professor, quando ele fala *da prática* e compreender como ele se posiciona no discurso, implica reportar o discurso às suas condições de produção² e estabelecer as relações que o sujeito mantém com a memória (saber discursivo, já-dito), uma vez que o percurso da formação do professor se constitui como um elemento fundamental da memória discursiva³. Nesse sentido, faz-se necessário descrever o processo histórico, — logo, social e ideológico — da formação, identificando práticas de formação, em determinadas situações históricas, que constituem determinadas linguagens e apontam sentidos possíveis.

As instâncias formadoras, segundo Nóvoa (1992), sempre tiveram um papel legitimador de um saber que veicula uma concepção de formação centrada na propagação e na transmissão de

² Conforme Pêcheux (1969), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido.

³ Memória discursiva, conforme Courtine (1981, p. 53), é aquilo que concerne à “existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas determinadas pelos aparelhos ideológicos”.

conhecimentos e são entendidas, historicamente, como o “lugar do progresso”, o que gerou uma visão sublimada da escola — ora vista como salvadora, ora como mera reprodutora da sociedade — e contribuiu para que os professores acreditassem que a eles “estava cometida a missão de arautos do progresso” (Nóvoa, 1998, p. 20). Isso gerou, também, diferentes imagens acerca do professor, que foram se instituindo no imaginário social: a do “professor-modelo”, a do “professor-escultor”, a do “professor-salvador”, a do professor-espelho”, a de que o “professor sabe tudo”⁴. Essas imagens levaram à desconsideração do professor enquanto sujeito de seu fazer: seu fazer era pensado por outros, o que o reduzia a um mero aplicador de métodos.

Alves (1986) lembra que, nas décadas de 60 e 70, mais especificamente, a formação era vista como treinamento; portanto, bastavam as técnicas e os modelos, orientados pelas teorias tecnicistas e psicologizantes, que impunham um determinado perfil de professor, o que ele deveria “aprender a ser”. Já na década de 80, assinala-se um período em que se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, reduzindo-os a meros executores de tarefas estabelecidas normativa e acriticamente. É característico, desse período, o surgimento dos cursos de treinamento, os quais tinham como pretensão habilitar o professor, formado em técnicas e estratégias para “transmitir” — da forma mais eficiente possível — os saberes socialmente valorizados. A partir da década de 90, a formação se volta para os sujeitos da sala de aula (alunos e professores), para a relação entre uns e outros. O professor passa a ser visto como mediador do conhecimento e como sujeito no processo de sua formação (Coracini, 1995). A formação começa a ser vista não como acúmulo de quantificações repetitivas, mas como um saber-fazer em movimento, o qual passa a ser pensado no seu valor de transformação e não mais como um método e uma técnica a serem aplicados. A formação, que antes era inculcada, ensinada, agora passa a ser questionada⁵.

O professor oscila entre imagens e posições conflituosas e contraditórias (Alves, 1986; Beillerot, 1988; Nóvoa, 1992, 1995; Coracini, 1999), o que converge para a perspectiva da impossibilidade de uma relação pedagógica estruturante, uma vez que o movimento da formação

⁴ Este estudo sobre o percurso histórico da formação e as conseqüências disso para o ensino está melhor descrito em Eckert-Hoff (2002).

inclui um trabalho de transformação, como parte integral da formação em si, já que o saber-fazer é integrado, interiorizado e se desenvolve num movimento de identificações que não terminam e não têm fronteiras. Esse movimento aponta para práticas diversas, conflituosas, contraditórias, produtoras de sentidos, que se constituem de múltiplas vozes. Vozes essas que se constituem como um campo de significações sócio-histórico e ideologicamente instituídas, que habitam — como pré-construído⁶ — o imaginário dos sujeitos-professores.

No movimento de sentidos: os deslizos de posição-sujeito

Partimos do pressuposto de que o sujeito se constitui pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições. Essas posições marcam a heterogeneidade que é constituída de redes de filiações históricas e ideológicas. O discurso produz sentido em relação às posições-sujeito, e em relação às formações discursivas (FDs) em que essas se inscrevem. As FDs se constituem como práticas em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio do interdiscurso. Elas são constitutivamente freqüentadas pelo discurso do outro e suas fronteiras são fundamentalmente instáveis; por isso é entendida como heterogênea a ela mesma, pois, internamente, pode haver oposição de saberes, gerando conflitos e contradições (Foucault, 1969; Pêcheux, 1975).

Assim, o sujeito, embora acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do mesmo. Sob esse enfoque, o discurso é intrinsecamente heterogêneo, isto é, marcado pela multiplicidade e pela alteridade, pois as palavras vêm sempre de um já-dito na fala de outro. Conforme Authier-Revuz (1990, p. 72) “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’” pelos *outros* discursos e pelos discursos do *outro*.

⁵ Cabe trazer a contribuição de Beillerot (1988), que distingue ensinar de formar, entendendo que há uma diferença radical entre formar e ensinar, apesar de não conseguirmos delimitar as fronteiras entre os significados. Entende ensinar como inculcar algo, e formar como um processo em movimento.

⁶ Entendemos pré-construído como o “que remete simultaneamente ‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender (Pêcheux, 1975, p. 171).

Considerando que o sujeito é heterogêneo e, fundamentalmente, histórico e ideológico, entendemos que ele se mostra no discurso, à medida que ele simula o interdiscurso⁷ no intradiscurso. O que permite atar o fio do discurso (intradiscurso) à sua exterioridade (interdiscurso) é a memória discursiva do dizer. Ao enunciar, o sujeito-professor tece discursos e, para tanto, mobiliza a memória discursiva, produzindo *uma mexida na rede de filiação dos sentidos*, e o faz — ainda que inconscientemente — com palavras já-ditas. Tais efeitos ganham corpo e presença, no seguinte recorte discursivo⁸:

“...bem na minha prática // eu dou tudo na sala de aula / Nós temos que ser psicólogo um pouquinho / não tem que ser mãe mas tem que ser mãe madrinha tia né companheiro amigo tem que ser confiável porque o aluno confessa muitas coisas através de textos / você tem que ser responsável pelas informações que você recebe / tem que ser um mediador né um orientador né / é uma formação de um cidadão...”

Observemos que o sujeito-professor, instado a *falar da prática*, enuncia: *“eu dou tudo na sala de aula”*. Intradiscursivamente, o *dar tudo* aparece para marcar o fazer desse sujeito. Em seguida, ele passa a enumerar o que julga precisar *ser*, para poder *dar* e reporta seu dizer à representação de mãe, madrinha, tia, que indicam sentidos de âmbito familiar; e, por outro lado, de companheiro, amigo, que apontam para relações sociais. Inicialmente, ele se assume na posição-sujeito psicólogo *“nós temos que ser psicólogo um pouquinho”*, o que, por sua vez, desata o sentido de doação, de *dar* o seu tempo, colocando-se numa posição de escuta, de compreensão. Ao mesmo tempo, rejeita o instituído: *“não tem que ser mãe”*, e volta a deslizar no mesmo sentido — deslizar, no sentido de transferência de sentidos — *“mas tem que ser mãe”*. Na posição-sujeito *mãe*, ele leva ao sentido da proteção, do acalento, da compreensão, do carinho. Nessa mesma ordem, desliza para a posição-sujeito *madrinha*, reafirmando o instituído: *dar* presentes, ser responsável e ser aquela que ampara. *Tia* (a mãe reserva), a que dá carinho, a que protege, a que ajuda. A posição-sujeito *companheiro* e *amigo* indicia *dar* ajuda nos momentos em que necessitamos; *dar* apoio, fazer companhia, manter uma amizade. Esta posição-

⁷ O interdiscurso é definido como a memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (Orlandi, 1999).

sujeito, no entanto, evidencia menos uma posição de assimetria e mais uma posição de igualdade, ou seja, a de estar ao lado de.

Relacionadas ao *dar tudo*, emergem, ainda, outras posições-sujeito: a de mediador, a de orientador “*tem que ser um mediador... um orientador*”, as quais apontam para o sentido de mostrar caminhos; intermediar. Elas não estão em outra ordem discursiva, uma vez que *ser mãe* é também mostrar caminhos.

É a partir do referencial discursivo da formação que o sujeito fala *de sua prática*, à medida que ele se identifica com uma dada FD. Podemos entender que os diferentes discursos, acerca da formação, levam o sujeito a produzir enunciados — no gesto de *falar da prática* — que estão na memória discursiva. O sujeito-professor atribui vários sentidos para a *prática*, identificando-se, ou contra-identificando-se ao sujeito de saber de sua FD. Os enunciados “*ser psicólogo... tem que ser mãe madrinha tia né companheiro amigo...*”, no sentido parafrástico, podem ser entendidos como “ser professor implica dar, ensinar”, o que indicia uma relação de doação. Haja vista que os sentidos, produzidos historicamente, em relação ao professor, tiveram um impacto no contexto social e contribuíram para que o professor fosse visto como um doador, como “professor modelo” (Nóvoa, 1998). Já os enunciados “*tem que ser aberto a críticas... tem que ser um mediador né um orientador*” diferenciam-se dos anteriores, uma vez que desvelam uma postura de professor contrária à da doação.

A FD da qual o sujeito-professor fala não é considerada homogênea, pois há oposição de saberes, gerando uma contradição interna; logo, essa FD é aberta, permeável, podendo abarcar outros saberes, vindos do interdiscurso. É nesse interdiscurso que se define o dizível pela relação entre as diferentes FDs de formação, pois o interdiscurso remete a uma filiação de dizeres. O sujeito-professor, ao enunciar o *dar tudo*, desliza nas diferentes posições, pelas diferentes FDs de formação, isto é: o *dar-se* enquanto professor-mãe, como professor-psicólogo, enquanto *companheiro*, como *mediador*: “*eu dou tudo na sala de aula / Nós temos que ser psicólogo tem que ser mãe madrinha tia né companheiro amigo tem que ser confiável tem que ser um mediador né um orientador*”. Esses enunciados indicam diferentes domínios de saber — da formação

⁸ Os recortes utilizados para este estudo foram retirados das entrevistas realizadas com sete professores de LM pertencentes a 18ª CRE de Canoinhas/SC, tanto para o estudo de Mestrado como para o estudo de Doutorado.

inicial e da formação continuada —, e fazem parte da memória discursiva, do interdiscurso, uma vez que foram institucionalizados, em diferentes períodos de formação, e sustentam um já-dito. As teorias tecnicistas e psicologizantes, veiculadas em cursos de formação, impunham um determinado perfil de professor, o que ele deveria “aprender a ser” (Alves, 1986); bem como as teorias dos anos oitenta e noventa, nas quais o professor passa a ser um mediador, estão, ambas, presentes no discurso e conduzem às relações de diferença — entendida como diversidade, variedade de posições-sujeito (Indursky, 1997) — que o professor assume dentro da mesma FD.

As FDs, pelos efeitos de pré-construídos, são o lugar de um trabalho de (re)configuração de diferentes saberes: o da *mãe*, o da *tia*, o do *psicólogo*, o da *madrinha*, o do *orientador* etc... Assim, o sujeito-professor *fala de sua prática* a partir de determinada FD e configura e reconfigura as relações de sentidos produzidas em seu percurso de formação.

Entendemos que essas diferentes posições-sujeito mostram o atravessamento de diferentes FDs e apontam para uma heterogeneidade de domínios de saber, dentro da FD dominante. O que determina a dominação de uma FD é o interdiscurso que, sob a forma de pré-construído, remete àquilo que todo mundo sabe, ao saber do sujeito universal, “suporte da identificação” (Pêcheux, 1975, p. 171).

Há um pré-construído, nesse funcionamento discursivo, o qual instaura um novo dizer e leva o professor a transitar entre a posição de repassador de conhecimentos, e a de mediador, orientador. O pré-construído indicia que o sujeito-professor enuncie: “*tem que ser um mediador né um orientador né*”, porque esse é o discurso que circula nos cursos de formação, atualmente. O sujeito, interpelado pelas relações de poder-saber⁹, não pode deixar de abarcar esse discurso de ser, também, “um *mediador*, um *orientador*”. Mas, ao mesmo tempo, ele se coloca nesse discurso: “*é uma formação de um cidadão*” e retorna à ordem anterior: o cuidado que deve ser dispensado na formação de alguém, o *dar tudo* de si para essa formação se realizar. Esse deslize

⁹ Neste estudo, aproximamos a questão da interpelação ideológica, como possibilidade de resistência — apresentada por Pêcheux (1975) —, à concepção de ideologia de Foucault (1979), aqui entendida como possibilidade de resistência, a partir das relações de poder-saber. Conforme Lecourt (1971), a ideologia, em Foucault, é pensada sob a categoria do saber, enquanto sistema de relações estruturado de forma hierárquica e investido em práticas, nos quais a ideologia é entendida como uma instância de toda formação social.

final esmaga o discurso anterior — de *mediador* e *orientador* — e leva a um domínio de saber, aquele da formação inicial.

“*Dar tudo*” envolve: “*ser psicólogo ser mãe madrinha tia né companheiro amigo tem que ser confiável ser um mediador né um orientador*”, como envolve *formar um cidadão*, e nos remete “àquilo que todo mundo sabe” (Pêcheux, 1975) o que é da competência de. Está instituído que o professor “sabe tudo”, e se espera que ele “*dê tudo*”.

As imagens que foram instituídas acerca do professor, como vimos, permanecem na memória discursiva desse sujeito e têm efeitos de poder. Os deslizos de posição-sujeito para os quais *dar tudo* aponta, no recorte: “*dar tudo: dar-se como psicólogo, dar-se como mãe, dar-se como mediador, etc...*”, desatam uma diferenciação de posições-sujeito, sendo o pré-construído — marca de discursos anteriores — que possibilita desvelar essa variedade. A pista da diferenciação (de posições-sujeito) é dada pelos enunciados “*eu dou tudo na sala de aula; é uma formação de um cidadão*”, que revelam determinado domínio de saber que vem de encontro aos enunciados “*tem que ser um mediador, né, um orientador*”, que indiciam um domínio de saber em outra ordem discursiva. Esses diferentes domínios de saber, por sua vez, relacionam-se diferentemente com a forma-sujeito¹⁰.

O sujeito-professor assujeita-se ao saber/poder/dever dizer de *sua prática* e, em diferentes posições-sujeito, sustenta um discurso que desliza para diferentes sentidos, sem romper com a FD que o domina. São diversos domínios de saber — atravessados pelo saber de diferentes FDs — que convivem no interior da FD, mostrando a sua heterogeneidade. Esses diversos saberes foram se construindo, a partir de dizeres da formação que circularam nos diferentes momentos de sua carreira.

Entendemos que são os pré-construídos que permeiam o discurso *da prática*: “*temos que ser psicólogo..., tem que ser mãe..., tem que ser confiável..., tem que ser responsável..., tem que ser um mediador..*”. Há um universo de dizeres com o qual a posição-sujeito se identifica, em função da relação entre as FDs, porque há um entrecruzamento de várias FDs. A posição-sujeito é interpelada a se identificar com o universo do dizível que a ela está ligado. Os deslizos de

¹⁰ É a “forma-sujeito (pela qual o ‘sujeito do discurso’ se identifica com a formação discursiva que o constitui) que tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso” (Pêcheux, 1975, p. 167).

posição-sujeito — no recorte discursivo em análise — sinalizam a identificação e/ou contra-identificação do sujeito-professor com o sujeito de saber da FD, o que indicia um movimento de sentidos, evidenciando a historicidade da microfísica da formação e a não-homogeneidade do sujeito.

A historicidade da microfísica da formação — como nos referimos anteriormente —, constituiu-se e constitui o professor em diferentes imagens e posições, e mostra que o sujeito, atravessado por uma multiplicidade de vozes, ocupa várias posições ao *falar de sua prática*, o que podemos, também, observar no seguinte recorte discursivo:

“... a prática tem que ser renovada diariamente né porque tem professores que estão sempre na mesma maneira trabalhando né // Eu não consigo dar a mesma aula em outra turma / não é para fazer diferenciação né mas você tem que fazer essa diferenciação né // você tem que dar motivos prá ele [aluno] caminhar prá ele buscar // porque o meu aluno vejo como se fosse uma flor né / Se você tirar a água dele o fruto dele ele morre / Então você tem que estar sempre alimentando motivando né.”

O sujeito-professor, ao ser instado a falar *de sua prática*, coloca-se, inicialmente, numa posição que remete ao sentido da inovação, diferenciando-se dos que trabalham sempre da mesma forma: *“a prática tem que ser renovada diariamente né porque têm professores que estão sempre na mesma maneira trabalhando”*. Ele reafirma seu discurso, tentando fixar sua posição de inovador: *“eu não consigo dar a mesma aula em outra turma”*. O *dar a mesma aula*, nesse dizer, desata a contradição: *“não é para fazer diferenciação né mas você tem que fazer essa diferenciação né”*. Esse paradoxo coloca o sujeito em posições-sujeito divergentes, convivendo no mesmo domínio de saber, mas numa certa tensão (Indursky, 1997).

Há um pré-construído que diz que não pode haver diferenciação entre turmas e alunos, como se fosse possível a homogeneidade entre salas de aula e entre alunos. O pré-construído é ativado pela memória discursiva, e os dizeres que circulavam em cursos de formação, como *“o professor deve tratar os alunos com igualdade”*, vêm à tona. Entretanto, o sujeito desliza de posição-sujeito e resiste: *“mas você tem que fazer essa diferenciação né”*. Lingüisticamente, *tem que* marca uma ruptura no fio intradiscursivo e mobiliza um discurso que aponta

(discursivamente) para a resistência a dizeres instituídos. Todo discurso faz circular discursos anteriores, “d’autres formulations, qu’elle répète, réfute, transforme, dénie” (Courtine, 1981, p. 52). A resistência leva o sujeito-professor a ocupar outra posição-sujeito.

“*Dar a mesma aula e não diferenciar as turmas*” indica a repetição e a manutenção de um já-dito, o de conservar uma aparente homogeneidade na sala de aula. No entanto, o sujeito desliza dessa posição para marcar sua diferença, refutando esse discurso. Há, pelo menos, duas posições-sujeito em conflito que indicam diferentes domínios de saber e que causam uma tensão dentro da FD. O sujeito é tomado numa ordem anterior e exterior a ele, incorpora o interdiscurso — de forma livre, assujeitada — e dissimula / esquece seus elementos no intradiscurso, o que lhe dá a ilusão de ser a origem de seu dizer (Pêcheux, 1975). Ele dissimula um discurso instituído, a fim de se esquivar de um confronto direto, procurando evitar que seu dizer possa transparecer um saber equivocados.

Coracini (1995) observa que, no imaginário social, foi se construindo uma imagem de professor como dono do saber — competência autorizada —, sendo que ele foi formado, ou é, para não ter dúvidas. Para corresponder a esse modelo, quando as dúvidas surgem, o professor procura cerceá-las. Disso, entendemos, resulta o dizer *tem que fazer*, que se apresenta de forma autoritária, o que incita uma tomada de poder-saber. O sujeito-professor assume um poder que engendra um saber, o que marca a resistência. É a voz do outro (interdiscurso) que ecoa no discurso.

Em seguida, o sujeito-professor desliza para a posição-sujeito que indica o sentido da doação: “*você tem que dar motivos prá ele [aluno] caminhar prá ele buscar*”. *Dar motivos* desata o sentido da dedicação, da devoção. Faz entender o sujeito-professor como responsável pelo “progresso” do aluno: se ele não *der motivos*, o aluno não caminha, não busca saberes. Relacionado ao “*dar motivos*”, o sujeito enuncia “*tem que estar sempre alimentando, motivando*”, depois retoma a imagem do jardineiro e imagina seu aluno “*como se fosse uma flor né / Se você tirar a água dele o fruto dele ele morre*”. O sujeito desliza de posição, e esse deslizar evidencia um movimento marcado pela multiplicidade e pela alteridade, pois, em todo discurso, há uma alteridade, considerada como “o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única” (Coracini, 1997, p. 40).

Os enunciados “*you have to give reasons for him [student] walking for him to search // because my student sees like if he were a flower né Se you take the water from the fruit from him he dies*” nos levam à imagem do professor como um modelo de jardineiro. São imagens de um professor construídas ao longo da história da formação, como vimos anteriormente, nas quais o sujeito-professor aparece em diferentes posições que marcam o movimento de sua formação. Todo enunciado traz, nele mesmo, uma memória de sua relação com a exterioridade e das condições em que foi produzido. Relação essa que faz emergir os discursos-outros que habitam o dizer do sujeito, isto é, descortinam um “enunciador externo ao seu discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

Gesto finalizador

Os gestos de interpretação de nosso estudo nos levam a entender que o discurso do *dizer da prática* do sujeito-professor de LM não é independente das redes da memória discursiva e das filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação. Do *falar da prática* emergem diferentes domínios de saber, por vezes conflituosos e contraditórios, que marcam um movimento de configuração e reconfiguração dos saberes da/na/pela formação.

Nossa análise mostra que o sujeito-professor é sempre atravessado pelo discurso do outro, e identifica-se ao sujeito de saber de sua FD, seja pelos diferentes discursos da formação inicial, seja pelos discursos atuais da formação, seja pela oposição / sujeição a esses discursos, assim como no conflito entre esses discursos, uma vez que “não é difícil perceber, na fala dos professores, as vozes múltiplas, e muitas vezes conflitantes” (Coracini, 1997, p. 53).

O discurso do *falar da prática*, como todo discurso é, também, atravessado de anteriores e diferentes vozes, de diferentes situações do percurso de formação do professor. Ao *falar da prática*, o sujeito-professor fala de si, fala também do outro e fala de uma prática social de formação. Esse falar não tem origem nele, mas vem da incorporação de uma multiplicidade de outros fazeres e dizeres que são dissimulados, o que é evidenciado pelos deslizamentos de posição-sujeito.

A multiplicidade de dizeres e de fazeres, isto é, de sentidos que emergem do discurso, inscreve-se no sujeito ao longo de sua história, sem que ele tenha consciência, ou controle sobre eles. Esses discursos estão imbricados, entrelaçados e constituem o sujeito em sua formação, embora ele imagine ser a fonte daquilo que diz e acredite ser compreendido como pretendia, ao se enunciar, como se o sentido fosse transparente. O confronto contínuo com essa multiplicidade de dizeres e de fazeres leva a um movimento que gera contradições e conflitos, seja a partir da mesma FD, seja no entrecruzamento de várias, esse movimento produz um efeito de heterogeneidade. Esse sujeito-professor é múltiplo e ocupa várias posições. Posições marcadas, em suas relações discursivas com o outro sujeito, cindidas entre diferentes interdiscursos, que vão estabelecer contradições.

Ao *falar da prática*, levando em conta a heterogeneidade e a multiplicidade de discursos incorporados pelo sujeito ao longo de sua formação — da formação inicial e da formação continuada —, o sujeito-professor faz emergir vozes que provêm de diferentes situações e de diferentes concepções de professor, uma vez que foram institucionalizados, em diferentes períodos de formação, e estão na memória discursiva do sujeito, sustentando um já-dito.

Entendemos a formação do professor (e nosso estudo nos mostra isso) como um processo contínuo, um movimento que não ocorre num determinado tempo, mas num tempo entrelaçado da vida, num desenrolar duradouro: “les apprentissages qui sont toujours ponctuels sont le matériau de l’Apprentissage, de l’action de durée“ (Beillerot, 1988, p. 34). Logo, sua constituição e seu processo de formação — tanto inicial como continuada — devem ser compreendidos de forma inacabada, onde o poder convive com a resistência, numa relação de conflitos e contradições, de forma que, em seu percurso de formação, o sujeito-professor possa trabalhar o movimento de sua identidade e elaborar a sua história de sentidos (Eckert-Hoff, 2002). Isso porque há uma multiplicidade de discursos-outros que entram na constituição do sujeito-professor e de seu dizer — ao *falar da prática* —, que se entrelaçam, que se dividem e que se multiplicam em sentidos vários.

Os cursos de formação devem ser vistos, então, não como uma repetição que não historiciza, mas como uma formação que acolhe as inovações e possibilita o atravessamento da memória ideológica, que permite a (re)significação do movimento de identificações do sujeito-

professor e a construção histórica dos sentidos. O sujeito-professor vai acolhendo as inovações, as mudanças e vai tecendo um pano (no sentido de Derrida), de sentidos múltiplos, variados, heterogêneos (Eckert-Hoff, 2008).

Metaforicamente, podemos entender esse pano como um manto de Arlequim, pois, como ensina Serres (1992, p. 8), “vous ne cessez de coudre et tisser votre propre manteau d’Arlequim”. Esse pano que se tece ao *falar da prática*, tal como o *manteau d’Arlequim*¹¹, se constitui por uma trama de sentidos “multicoloridos”, pela diferença, pela multiplicidade, pela heterogeneidade, o que marca sua incompletude, sempre aberto a outras possibilidades. Compreendemos que permitir que cada sujeito-professor “teça” seu próprio *manteau d’Arlequim*, é permitir a produção de sentidos, no fazer do sujeito-professor, é admitir a necessidade de “pôr as mãos no ‘objeto’, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos” (Derrida, 1972, p. 7).

¹¹ O *manteau d’Arlequim* acolhe a idéia de que a constituição do sujeito é marcada pela multiplicidade, pela continuidade, pela incompletude, o que, no processo de formação, leva-nos à certeza de que nada está pronto (Eckert-Hoff, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. *Formação do jovem professor para educação básica*. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez/CEDES, (17), p. 05-20, 1986.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19. Trad. J. W. Geraldi. Campinas, IEL, São Paulo: UNICAMP, 1990.
- BEILLEROT, J. *Voies et voix de la formation*. Paris, Editions Universitaires, 1988.
- CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995.
- _____. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. *Alteridade e heterogeneidade*, Revista Letras: UFSM, n. 14, p. 39-63, jan./jun., 1997.
- _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- COURTINE, J. J. *Analyse du discours politique*. Langages, Paris, n. 62, 127 p., juin, 1981.
- ECKERT-HOFF, B. M. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.
- _____. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 2008.
- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. 2. ed. Trad. R. Costa. São Paulo: Iluminuras. (ed. consultada: 1997), 1972.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. (ed. consultada: 1997), 1969.
- _____. *Microfísica do poder*. 12 ed. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal. (ed. consultada: 1995), 1979.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. São Paulo: UNICAMP, 1997.
- LECOURT, D. A arqueologia e o saber. In: FOUCAULT, M. et al. *O homem e o discurso a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 43-66, 1971.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-31, 1992.
- _____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, L.E. et

al. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, p. 19-39, 1998.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, Campinas: UNICAMP, 1990.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69) *In*: GADET, F., HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: UNICAMP, p. 61-162. (ed. consultada: 1997), 1969.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi, et al. Campinas: UNICAMP. (ed. consultada: 1995), 1975.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: Pontes. (ed. consultada: 1997), 1988.

SERRES, M. Appartenance et identité. *In*: AUTHIER, M. et PIERRE, L. *Les arbres de connaissances: préface de Michel Serres*. Éditions la découverte, Paris XIII, 1992.