

## NOS RELATOS DE HISTÓRIA DE VIDA DO SUJEITO-PROFESSOR: CONFISSÕES DE SI

Beatriz Maria ECKERT-HOFF<sup>1</sup>

### Resumo

Com o intuito de compreender a relação do sujeito com sua formação e, possivelmente, contribuir para deslocamentos que nos levem a (re)pensar o professor num processo contínuo de formação, este trabalho visa a analisar como o sujeito-professor se põe em cena e encena um lugar para falar de sua história de vida, como forma de se dizer. Para tanto, constituímos nosso objeto de estudo a partir de entrevistas semidirigidas com professores de Língua Portuguesa do Ensino de primeiro e segundo graus, pertencentes à região de Canoinhas/SC e à região de Campinas/SP, Brasil. Queremos problematizar os relatos de história de vida dos sujeitos-professores como uma escritura de si, como encenação de um lugar que nos permita compreender, pelas rupturas, pelo equívoco, pelos furos da linguagem, como funciona, no *corpus*, a subjetividade e a identidade dos sujeitos enunciadoreis. Os gestos de leitura e de interpretação das histórias de vida dos professores, fundamentam-se nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha Francesa, que nos permitem trabalhar com a noção de sujeito cindido, por assumir várias posições no discurso; e clivado, por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui.

### In the accounts of the life history of the subject teacher: confessions of oneself

In order to understand the relationship between subject and their formation and possibly contribute to dislocations that lead us to (re)think the teacher in a continuous process of formation, this paper aims to analyze how the subject teacher gets into scene and acts a place to talk about his life story, as a way of meaning himself. For such, we have composed our object of study from semi-structured interviews with teachers of Portuguese Language of elementary and secondary school, from the region of Canoinhas / SC and the region of Campinas / SP, Brazil. We want to question the accounts of the life history of subject teachers as a scripture of themselves as a staging place that allows us to understand the disruption, by the misunderstanding, through the holes of language, how it works, in the corpus, the subjectivity and the identity of subject enunciators. The acts of reading and interpreting the life stories of teachers have been based on the theoretical assumptions of the Discourse Analysis of the French line, allowing us to work with the notion of the split subject, by assuming various positions in the discourse, and the cleaved subject for being fragmented, since it constitutes the unconscious.

---

<sup>1</sup> Beatriz Maria Eckert-Hoff atualmente é Pós-Doutoranda no Programa de Letras Modernas da USP, com parte da pesquisa realizada na Alemanha, na Universidade *Christian-Albrechts-Universitaet zu Kiel*. É Diretora de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão no UNIANCHIETA; Professora convidada no curso de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU; Pesquisadora, integrante do grupo de pesquisa CNPq/UNICAMP, coordenado pela prof. Dr. Maria José Coracini. E-mail: [eckert01@terra.com.br](mailto:eckert01@terra.com.br)

## 1. História de vida: uma leitura discursiva

A leitura e o olhar de interpretação que lançamos aos relatos das histórias de vida dos sujeitos-enunciadores, que constituem o *corpus* deste trabalho, parte de uma base teórica que sustenta a noção de sujeito cindido, atravessado pelo inconsciente, cujo discurso, no vão desejo de controlar os sentidos, exhibe falhas, furos, desejos, ficando a linguagem entendida como o lugar do equívoco. É pertinente salientar, pois, que pretendemos abordar a história de vida não como dados completos, acabados, não como se fosse um monumento possível de ser (re)constituído, que permitiria categorizar o fazer do professor, mas sim como fragmentos de uma história, como “fragmentos de discursos que carregam consigo fragmentos de uma realidade sócio-histórica” (Coracini, 2002 p. 3), da / na qual os sujeitos-professores se e(in)screvem, o que requer que puxemos fios possíveis de diferentes lugares, de inúmeras histórias dentro de uma história, de um imenso tecido que constitui a história de vida do sujeito.

Ao dizer e se dizer, o sujeito-professor, conscientemente ou não, trabalha diferentes vozes que lhe permitem dar um outro sentido ao vivido, deslocando, inevitavelmente, o saber sobre si e sobre o seu fazer. Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer.

Consideramos que a história de vida do sujeito-professor se mescla com várias vozes, ou seja, se constitui de várias histórias. Nessa imbricação, a rememoração da história de vida se dá por fagulhas da memória discursiva, já que recordar é “construir a própria existência na forma de um relato do qual cada lembrança é somente um fragmento” (Hornstein, *apud*, Bartucci, 2001, p. 30).

Desse modo, a história de vida se constitui e

não é mais o fio das lembranças pessoais, mas a densidade de uma memória pessoal e coletiva, porque o ‘eu’ que nela se diz não fala somente para lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não o si mesmo. O que surge é uma narrativa única, de imagens do inconsciente num entrelaçamento da história do autor com a ‘história dos outros’ ou do Outro (Backes, 2000, p. 32).

Esse entrelaçamento de muitas histórias numa história, sem bordas fronteiriças, tece o relato da história de vida do sujeito, que pode ser sempre outra: não há controle. Conforme o lugar, o espaço em que acontece a escritura, em função das formações imaginárias<sup>2</sup>, a história do Um, a do Outro, as dos outros se imbricam de diferentes maneiras, que implicam, sempre e inevitavelmente, numa mesma/outra história de vida — cindida, heterogênea.

Logo, edificar uma história de vida é da ordem do (im)possível, implica sempre na encenação de um lugar onde é possível a não-coincidência, a fratura, a fissura, que ocorre pela ilusão (necessária) de completude, de inteireza. A história de vida é: “em vez da síntese, a errância do pensamento; em vez do autor, o traço da vida (des)fazendo-se” (Miranda & Cascais, *apud*, Coracini, 2002, p. 10), em vez de um monumento possível de ser construído, o desmoronamento, a fragmentação de fios da história.

## 2. Analisando os nós

Partindo do pressuposto de que a história de vida se funde sempre e inevitavelmente numa mesma/outra história, já que todo contato com o outro “deixa marcas indeléveis, suturas que não podem ser apagadas, como também é impossível apagar as marcas da própria história, inscrições que passam pelo corpo, se fazem carne e sangue” (Coracini, 2003a, p. 9), nossa análise gira em torno de evidenciar “rastros” do outro na história de vida do sujeito, embora a tentativa do professor fosse sempre apagar o outro e mostrar-se uno, homogêneo.

Analisemos, pois, o seguinte recorte discursivo em que o sujeito-professor, ao ser instado a relatar acontecimentos de sua história de vida que contribuíssem para que se tornasse professor de Português, declara, inevitavelmente, o que se esconde a ele e nele próprio.

*Professor 01 – Eu me sinto / pra ser franco / profissionalmente realizado // agora pessoalmente / mais realizado ainda // até gosto de comentar isso / com o pessoal que faz essa pergunta / que já me fizeram essa pergunta uma vez e eu vou repetir porque é uma verdade // se eu tivesse que começar / eu começaria novamente // eu vejo que apesar de todos esses problemas que nós enfrentamos eu acredito que ainda vale a pena // não é só a questão de idealismo / é a questão de profissionalismo mesmo // porque depois que você passa por um momento de realização / e que o*

---

<sup>2</sup> São as formações imaginárias que regem as diferentes posições que o sujeito pode ocupar, pois é a imagem que vai guiar a produção do discurso. As formações imaginárias determinam, não as posições sociais em si próprias, mas a imagem que o sujeito faz de seu posicionamento e do posicionamento do outro no discurso.

*teu prestígio vai aumentando / e que você sente o reflexo disso na comunidade em que você vive / isso me dá um grande sabor // um sabor de viver diferente / você pode andar pelas ruas de cabeça erguida / ninguém // sempre alguém te conhece né / sempre alguém trata você como professor // o referencial / o teu referencial é de professor // eles não te chamam de outra coisa / chamam / ô professor como é que vai? / e isso dá-nos também uma certa alegria // é como se respondessem ao teu chamado / né / você trabalhou na comunidade e você obteve resposta do que você fez / então é um processo de realização / e muito importante / esse é um processo que // não sei se todos sentem isso né // quando você constrói / eles respeitam né / mas eu sinto isso aí // e é sério*

Observamos que o sujeito-professor confessa a sua satisfação, enquanto profissional, no intuito de mostrar o seu reconhecimento, de isentar-se de seus atos e de manter-se todo-poderoso. Na (im)possibilidade de se dizer, vemos que, ao relatar o porquê de ter se tornado professor de Português, ele se declara, enquanto aquele que saboreia momentos de realização por ter sido professor de Português: *eu me sinto / pra ser franco / profissionalmente realizado / agora pessoalmente / mais realizado ainda*. Ele não fala do porquê de sua escolha, mas sim de uma satisfação pessoal que advém do “ser profissional”, do “ser professor”. Observamos também uma certa satisfação em poder se dizer: *até gosto de comentar isso / com o pessoal que faz essa pergunta / que já me fizeram essa pergunta uma vez e eu vou repetir porque é uma verdade*.

Esse dizer aponta para o dispositivo da confissão cristã, em relação a afirmar uma verdade: a verdade de sua realização como professor. É possível ver que tanto no início do recorte *eu vou repetir porque é uma verdade*, como no final *eu sinto isso aí // e é sério* o sujeito-professor busca legitimar o seu dizer. Esse discurso produz verdade, produz poder; conseqüentemente, produz saber: “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder” (Foucault, 1973, p. 51).

Podemos atestar, também, uma confissão político-social, por ter cumprido com seu compromisso. A confissão no sentido de reconhecimento e isenção foi deslocada de seu cunho puramente cristão, também, pelos modelos comunistas na sociedade, que acabaram por ser uma forma laica de declinar o conceito de confissão para autocrítica. Disso decorre que a confissão é sempre um reconhecimento e o que reina é o ideal de racionalismo clássico (logocentrismo), em que “ser crítico é ser consciente; é saber o que se faz, por que se faz e como se deve fazer; é saber julgar o certo e o errado no outro e em si próprio (autocrítica)” (Coracini, 2003, p. 272). No caso da profissão-professor, este assume um compromisso social de fazer com que as classes menos favorecidas ascendam socialmente; se sua prática não possibilita isso, ocorre a culpa. No dizer do

sujeito-professor, não há culpa, já que ele respondeu “idealmente ao chamado” e a realização é plena, ideal.

Podemos presumir que o sujeito-professor constrói o seu dizer dando ênfase à questão de profissionalismo e não de idealismo — *eu vejo que apesar de todos esses problemas que nós enfrentamos eu acredito que ainda vale a pena // não é só a questão de idealismo / é a questão de profissionalismo mesmo*, no decorrer de sua “construção” discursiva ele destaca apenas as questões de idealismo, como: *realização, prestígio, reconhecimento, o referencial de professor*, isso denuncia o idealismo que o constitui. Nesse *inconfessável-confesso* é possível, discursivamente, descavar o jogo que se esconde ao dizer construído pelo sujeito-professor, que se dá numa articulação entre os discursos que circulam acerca do que é ser um professor ideal, e o desejo de cada um, que é construído a partir do olhar do outro. A incisão em dizer *acredito que ainda vale a pena* reflete a necessidade de enfatizar o quanto se vê valorizado, valor esse ligado ao idealismo. Já a incisão em ressaltar que *é questão de profissionalismo mesmo*, desata o imaginário de hoje, que entende o professor como um profissional. Para não parecer arcaico, ele afirma ser uma questão não só de idealismo, mas de profissionalismo.

Como o “eu particular só adquire sentido no pano de fundo de uma ‘experiência histórica’” (Backes, 2000, p. 32), podemos atribuir o dizer desse professor ao discurso da formação mais recente, em que o “ser” professor é uma questão de profissionalismo (imaginário), isso incita o sujeito-professor ao desejo de pertencer a esse grupo. No entanto, o professor ideal o constitui, levando-o a construir um dizer idealizado, e(in)screvendo-se como aquele professor realizado, satisfeito, que sente o sabor de ser professor e, como tal, ser reconhecido: *depois que você passa por um momento de realização / e que o teu prestígio vai aumentando / e que você sente o reflexo disso na comunidade em que você vive / isso me dá um grande sabor*.

Esse dizer faz emergir aquilo que se esconde ao próprio sujeito, que, na (vã) tentativa de edificar uma identidade, de revelar a sua inteireza, denuncia desejos adormecidos. Na ilusão de ser inteiro, completo, o sujeito-professor mostra a sua realização, a sua satisfação, dizendo do *sabor* de ser chamado de professor, depois de uma longa carreira: *porque depois que você passa por um momento de realização / e que o teu prestígio vai aumentando / e que você sente o reflexo disso na comunidade em que você vive / isso me dá um grande sabor // um sabor de viver diferente*. Podemos entender esse dizer como uma construção e o que está em jogo é uma luta de saber. Na sua

origem, sabor e saber provêm do verbo latino *sapare*, que significa, ao mesmo tempo, *saber* e *ter sabor*. Fica evidente, no dizer, que o sentido de “ser professor” *se sabe*, (no sentido de sabor) porque pode ser experimentado, pode ser saboreado.

Dotado de inteireza, o dizer desse professor exhibe o desejo “de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação” (Foucault, 1971, p. 43). Notamos a necessidade de o sujeito-professor sentir-se um dentre outros, mas não um anônimo, um desconhecido, o que nos leva a observar um certo narcisismo em seu dizer.

Podemos verificar que o falar de sua história de vida constitui um exercício de escritura, num movimento de auto-narração que permite diversas maneiras de experimentar sua identidade — que é sempre fluida, inapreensível, metamorfoseada. O sujeito-professor fala de sua história de vida na tentativa de construir e edificar uma identidade; porém, as vozes que ecoam do interdiscurso mostram o não-controle, a contradição, o lugar fugidio e camaleônico que a identidade ocupa.

Nesse mesmo sentido, situa-se o seguinte recorte discursivo:

Professor 02 – *Eu tenho uma angústia muito grande porque eu gostaria de fazer coisas assim bem mais diferente // trabalhar com mais tempo na sala de aula / eu sempre acho que tem pouco tempo // as aulas deveriam ser mais aulas / ter mais espaço para a Língua Portuguesa // e eu me vejo assim uma professora que busca coisas novas / eu nunca me contento com o que eu dou na sala de aula / tem dias que eu chego em casa e me pergunto será que eu fiz certo? // mas sabe / eu me vejo como uma pessoa que se realiza em sala de aula / como professora / gosto / só dou aula e gostaria de estudar mais só para dar aulas melhores para os meus alunos*

É possível interpretar que o sujeito-professor — instado a relatar acontecimentos de sua história de vida que contribuíram para que se tornasse professor de Português — se confessa como aquele que está em constante busca de fazer mais: *mais aulas (...) mais espaço para a Língua Portuguesa (...) estudar mais só para dar melhores aulas*. É o desejo de completude que habita o sujeito e o incita a essa angústia pelo novo, pelo algo a mais; angústia em preencher o que (sempre) falta.

Percebemos que essa angústia é enunciada com um certo sabor, o sabor de mostrar-se na posição de professor questionador, como aquele que, constantemente, faz um exame de consciência: *tem dias que eu chego em casa e me pergunto será que eu fiz certo?* Esse sabor pode

ser atestado, a seguir, quando ele revela a sua realização profissional: *eu me vejo como uma pessoa que se realiza em sala de aula / como professora / gosto*. É possível atestar, também, o sabor da culpa quando questiona: *será que eu fiz certo?*, culpa que é, de certa forma, redimida pela angústia por *mais*. Relacionamos o dito: “minha culpa, minha máxima culpa” do discurso religioso à constituição do dizer do professor, visto que este dito perpassa o dizer do professor e denuncia sua culpa por não poder *mais*: *mais aulas (...) mais espaço (...) estudar mais*. Vemos que falar de si, como a tentativa de completar-se e preencher o que falta, designa o horizonte dessa fissura — fissura sempre impregnada, constitutiva.

O dizer revela uma confissão que denuncia as frustrações do sujeito: *eu nunca me contento com o que eu dou na sala de aula*; seus anseios por *mais*: *mais tempo, mais aulas, mais espaço*, inclusive por *mais aulas mais aulas*; seus desejos: *eu gostaria de fazer coisas assim bem mais diferentes (...) gostaria de estudar mais só para dar aulas melhores para os meus alunos*. Isso revela o que se esconde ao próprio sujeito: a constante busca de preencher a falta, o desejo de completude.

Vejamos o seguinte recorte discursivo:

*Professor 03 – o meu aluno é um ser social // que tem toda uma expectativa de vida // e vem para sala de aula / senta aí / fica quatro horas ali / a gente vai lá / dá suas aulas // às vezes eu questiono sabe / será que o que eu estou sendo para aquele aluno / eu estou sendo um caminho para ele / será que eu estou sendo um crescimento para ele?(...)*  
*no momento em que eu entrar na sala de aula para dar aula pro meu aluno né / ele vai ser meu aluno / meu discípulo / é uma responsabilidade muito grande né // já pensou depois de alguns anos você encontrar seu aluno lá // se ele estiver numa boa né / numa boa profissão / bem encaminhado / você vai gostar / mas que tal que você o encontre em lugares que você não gostaria de encontrar / aí você vai pensar cruzes esse foi meu aluno / o que é que eu fiz? // eu vejo assim*

Podemos constatar, novamente, que o sujeito-professor não fala exatamente de como transcorreu a sua formação; embora, numa confissão às avessas, ele denuncie fragmentos de sua formação, tanto a que remete à doação, *a gente vai lá / dá suas aulas*, quanto a que induz ao pacto social de libertação *eu questiono sabe / será que o que eu estou sendo para aquele aluno...* Contemplamos que, em seu dizer, há uma preocupação com o aluno, uma confissão que remete a um exame de consciência, tal qual aquele ditado pelas práticas cristãs e sociais de autocrítica: *será que (...) eu estou sendo um caminho para ele / será que eu estou sendo um crescimento para ele*. A questão recorrente — *será que eu...?* — revela um constante exame de consciência, que se

relaciona à posição de professor que se avalia, que se questiona, que é preocupado com o seu aluno, já que a promessa social consiste na recuperação e na ascensão do aluno.

Vale analisar também o verbo “dar”: *a gente vai lá / dá suas aulas*, como um indício de tudo saber, uma vez que, no imaginário, “está instituído que o professor ‘sabe tudo’, e se espera que ele ‘dê tudo’” (Eckert-Hoff, 2002, p 87), afinal, o desejo messiânico o habita e o faz crer ter o poder de *dar* tudo.

Há indício também de uma certa culpa, quando o sujeito-professor revela sua preocupação com o aluno, enunciando que *ele tem toda uma expectativa de vida // e vem para sala de aula / senta aí / fica quatro horas ali / a gente vai lá / dá suas aulas*. Culpa que advém de seu exame de consciência e que solicita uma certa absolvição: *às vezes eu questiono sabe / será que (...) será que (...)*. Percebemos que o fato de ele questionar o que está sendo para o aluno e fazendo por este, o redime de suas possíveis falhas e o coloca numa posição de professor-questionador e responsável. Essa posição de professor-questionador-reflexivo é típica dos cursos de formação, em geral, em que o lema é “tornar o professor crítico e reflexivo”.

Emerge aí uma questão de idealismo, de professor exemplar, que nomeia o seu aluno de discípulo, como aquele que é o seu seguidor: *meu aluno, meu discípulo*, como sua propriedade. O pronome possessivo *meu* indica a posse (poder), o sujeito-professor se coloca no lugar de proprietário ao mesmo tempo em que vê seu aluno como um seguidor: *meu discípulo*, aquele que segue, propaga os seus ensinamentos, as suas doutrinas. Perpassa nesse dizer o discurso religioso que, segundo Foucault (1973), sempre teve a função de vigilância, pelo próprio sujeito, de todos os impulsos corporais e de todas as representações mentais, além de orientar as escolhas morais. Pelo cristianismo, institui-se que a prática do livre exercício, da curiosidade e da formação de idéias é indesejada, desde a época da inquisição. Observamos que, quando o sujeito-professor questiona se está *sendo um caminho* para seu aluno, ele revela marcas desse discurso, visto que a religião se coloca como “o Caminho, a Verdade e a Vida”, já que todo cristão deve servir de exemplo, ser modelo para o outro. Assim como compete ao cristianismo a formação do cidadão calcada na moral cristã, o que, de certa forma, permite que ela exerça um controle social, por meio do cultivo da disciplina, compete, também, ao missionário-professor mostrar o caminho ao seu aluno-discípulo.

Esse dizer revela a imagem de professor todo-poderoso, único responsável pela formação do aluno, por seu sucesso: *já pensou depois de alguns anos você encontrar seu aluno lá // se ele estiver numa boa né / numa boa profissão / bem encaminhado / você vai gostar*. Assim também o insucesso do aluno é culpa sua: *mas que tal que você o encontre em lugares que você não gostaria de encontrar / aí você vai pensar cruzeiros esse foi meu aluno / o que é que eu fiz?* Desse questionamento *o que é que eu fiz?* emerge vestígios de um sentimento de culpa. Observamos que a carga da culpa subjaz ao dizer do professor, ela advém da promessa social inserida no discurso da doação, da concepção messiânica de professor.

Observemos o seguinte dizer:

Professor 04 – *Eu sempre procurei fazer as coisas acontecerem de maneira correta e quando eu trabalho na sala de aula né / quando eu me vejo como professora / eu acho que a gente precisa ensinar a ler / porque a gente não aprendeu a ler // ler pra ver os aspectos todos que a gente vive / o cotidiano / e isso é muito difícil fazer isso // porque eu acho que vai contra muitas coisas que a sociedade prega / então você tem que fazer a leitura das coisas que muitas pessoas querem e não como a gente quer // essa Língua Portuguesa / esse trabalho / às vezes eu penso estar errada // eu não me sinto satisfeita*

Observamos que o sujeito-professor, solicitado a relatar acontecimentos de sua história de vida que contribuíram para que se tornasse professor de Língua Portuguesa, ele confessa, às avessas, alguns fragmentos de sua história que o levaram a essa opção. Revela o desejo de ensinar diferente de como aprendeu: *eu acho que a gente precisa ensinar a ler / porque a gente não aprendeu a ler*, tal afirmativa o leva a negar a sua experiência com leitura, acreditando fazer diferente. Porém ele incorre numa contradição: por um lado, a busca da verdade: *eu sempre procurei fazer as coisas acontecerem de maneira correta*, o que denuncia um certo maniqueísmo do certo e do errado; por outro lado, a posição de professor aberto a várias possibilidades: *ler pra ver os aspectos todos que a gente vive / o cotidiano*. Em seguida, traído pela linguagem, denuncia a sua fragilidade: *então você tem que fazer a leitura das coisas que muitas pessoas querem e não como a gente quer*. Esse dizer indica para a incompletude que habita o sujeito, suas incertezas, suas frustrações, enfim, a complexidade que envolve o ser e o fazer.

Rastreamos angústias, dúvidas, incertezas de quem se vê incapaz de cumprir com os ideais, com os sonhos, surgidos ao assumir a missão de educador e ao firmar o pacto social. Observamos o uso do verbo “pregar”: *a sociedade prega* que denuncia a obediência às regras da

sociedade, em se tratando de formar a leitura no aluno e ensiná-lo a ler com criticidade. O sentido fundador de *pregar* vem da prática cristã, quem prega é o sacerdote — o representante terreno do poder divino — que tem o saber e o poder de ditar, de pregar a verdade. No discurso religioso, pregar é o mesmo que catequizar; visto que, no dizer do sujeito-professor, não é o sacerdote que prega, mas a sociedade que prega; portanto ela também catequiza. Já a obediência é a mesma, dado o pacto social de educador, afinal o desejo de libertação, o desejo messiânico o habita, conforme Eckert-Hoff (2002).

Aparece a frustração do sujeito-professor, seu dizer denota a completude, mas se revela inefável, impotente diante do contingente, diante do outro. Há uma certa confissão de culpa que subjaz a esse dizer, quando o professor denuncia sua insatisfação: *às vezes eu penso estar errada // eu não me sinto satisfeita*, tal denúncia revela a busca de redenção. As possíveis falhas são redimidas pelo confesso de frustração, de dúvida, que remete à imagem de professor autocrítico, consciente de seus atos.

### **Arremate final**

Observamos que o sujeito que fala é também aquele de quem ele fala; pois, em todo dizer emergem traços, fragmentos desse sujeito cindido, verdadeiras confissões de si. Sempre e inevitavelmente, ao falar de acontecimentos, de fatos, de ações, é de si mesmo, de sua história de vida que o sujeito-professor fala; visto que é a palavra que fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra, o que revela que não é apenas a voz do sujeito que se presentifica (de forma consciente) no dizer, mas seus próprios sonhos, desejos, devaneios, recalques, frustrações que encontraram lugar para irromperem.

Se eles encontram lugar para irromperem, torna-se imprescindível que a leitura de histórias de vida de professores encontre lugar, espaço nos cursos de formação, como forma de (talvez) compreender a complexidade que constitui o sujeito, a complexidade de sua subjetividade e de sua identidade, visto que, segundo Coracini (2000, p. 7), o sujeito-professor se constitui por

vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação.

Daí, compreendermos que o trabalho com escrituras de si, tal qual lidas e interpretadas neste trabalho, permite ao professor (quase sempre silenciado por alguma razão) espaço para se dizer. Acreditamos que, oportunizar o sujeito-professor a falar de sua história possibilita um olhar outro sobre o ser professor e sobre a sua formação; pressupõe impedir que se abafem as múltiplas vozes, ou que se sufoque a disseminação dos sentidos. Presume, também, que se abra espaço para a alteridade, para o estranhamento do outro, inerente à constituição da subjetividade e identidade do sujeito-professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Érès / EAP, 1982.
- BACKES, C. *O que é ser brasileiro?* São Paulo: Escuta, 2000.
- BARTUCCI, G. (2001). Uma psicanálise finda: sobre a eficácia clínica do processo de leitura. In: BARTUCCI, G. (org.). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001, p.17-38.
- BRANDÃO, R. S. (2001). A vida escrita: os impasses do escrever. In: BARTUCCI, G. (org.). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001, p.145-170.
- CARMAGNANI A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: Coracini, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 127-133.
- CATANI, D. *et. al.* Docência memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. In: *Psicologia USP*. São Paulo, vol. 4, nº 1/2, 1993.
- \_\_\_\_\_. *et. al.* *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CORACINI, M. J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Subjetividade e Identidade do professor de Português (LM). In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, nº 36, p. 147-158, jul./dez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A subjetividade na escrita do professor*. Pelotas: Educat / UCPEL, 2002.
- \_\_\_\_\_. A consciência crítica nos discursos sobre a sala de aula. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre / na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 271-289.
- \_\_\_\_\_. *Nossa língua: materna ou madrasta?* (no prelo), 2003a.
- \_\_\_\_\_. *O monolinguismo do outro: ou a prótese de origem*. Trad. F. Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.
- DOMINICE, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- ECKERT-HOFF, B. M. E. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.

- FERRÃO TAVARES, C. Former autrement des professeurs de langues étrangères. In: BONE, T. R. and McCALL, J. *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow: Jordanhill College, 1990, p. 289-297.
- \_\_\_\_\_. Il etait une fois... le discours narratif dans la formation des enseignants. In: *Intercompreensão: revista de didáctica das línguas*. vol. 2, set., 1992, p. 99-132.
- \_\_\_\_\_. L'observation du non verbal en classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n° 114, 1999, p. 153-170.
- \_\_\_\_\_. Regards croisés sur la classe de langue et la télévision. In: ÉLA. *Revue de didactologie des langues-cultures*. Paris: Sorbonne, n° 117, jan-mar., 2000, p. 97-107.
- \_\_\_\_\_. *Intercompreensão: desafios e ações*. Numéro d'hommage à Robert Galisson. Santarém: Escola Superior de Educação, vol. 1, 2001.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 6 ed. Trad. L. F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1971. (ed. consultada: 2000)
- \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 2 ed. Trad. R. C. De M. Machado e E. J. Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1973. (ed. consultada: 2001)
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, (1992), p. 63-78.
- GRIGOLETTO, M. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas: UNICAMP, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, 1992, p. 31-61.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 35-50.
- \_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. Trad. J. Cláudio e J. Ferreira. Lisboa: EDUCA.
- NÓVOA; A. (1995). Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA A. (org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Porto editora, 2002, p. 11-30.
- \_\_\_\_\_. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, L.E. et al. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 19-39.

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, 1969, p. 61-162. (ed. consultada: 1997).

PINEAU, G. *Méthodologie des histoires de vie en formation de formateurs*. Paris: Peuple et Culture, 1992.

\_\_\_\_\_. *Histoires de vie et formation de formateurs*. In: *Les métiers de la formation*. Paris: La documentation française, 1994, p. 107-112.

ROBIN, R. *Le Golem de l'écriture: de l'autofiction au Cybersoi*. Montréal: XYZ, 1997.

SCHERER, A. E. *La formation d'enseignants et ses effets sur l'enseignement du F.L.E. dans le contexte brésilien*. Tese de Doutorado. Université de Franche-Comté, França, 1992.

SOUZA, C. P. *et. al.* Memória e autobiografia : formação de mulheres e formação de professoras. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 2, 1996, p. 61-76.

\_\_\_\_\_. (org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.