A (RE)CONFIGURAÇÃO E/OU (RE)CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DE PROFESSORA: UM ELEMENTO DA INOVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA?[1]

Milene Bazarim
UNICAMP/CNPq[2]

Resumo:

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar como os alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas-SP (re)configuram e/ou (re)constroem a(s) identidade(s) de professora em cartas trocadas entre esses alunos e a sua professora de Língua Materna (LM) durante os anos de 2004, 2005 e 2006. Este trabalho se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada (doravante LA), podendo ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa de base interpretativista. As análises são orientadas pelas concepções de identidade advindas dos Estudos Culturais (HALL, 1992; SILVA, 1997; WOODWARD, 1997), pelos estudos da interação professor-aluno inspirados na sociolinguística interacional (GARCEZ, 2008; BAZARIM 2006, 2008), bem como nos estudos sobre referenciação oriundos da análise conversacional de inspiração etnometodológica (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Palavras-chave: categorização, identidade, língua materna, Linguística Aplicada, Estudos Culturais.

Abstract

This research aims at describing and analyzing how students from 5th and 6th grades of a public elementary school in the periphery of Campinas –SP (re) configure or (re) construct the identity(es) of the teacher figure in their letters to their mother tongue teacher during the years 2004, 2005 and 2006. This study is theoretically based on Applied Linguistics (AL) and can be characterized as a qualitative research. The analyses are guided by the

[1] Este trabalho contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a escrita, desenvolvidas no âmbito do projeto integrado Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino (CNPq n.º 520427/2002; Auxílio FAPESP n.º 2002/11837-4). Agradeço ao Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos pela leitura atenta e pelas sugestões feitas à primeira versão deste trabalho.

[2] Doutoranda do programa de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL. E-mail: milene_bazarim@yahoo.com.br

conceptions of identity originated from the Cultural Studies (HALL, 1992; SILVA, 1997; WOODWARD, 1997), the studies of teacher-student interaction, inspired by Interactional Sociolinguistics (GARCEZ, 2008; BAZARIM 2006, 2008), and the studies about reference, derived from conversation analysis, a research tradition that grew out of ethnomethodology (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Key-words: categorization, identity, mother tongue, Applied Linguistics, Cultural Studies.

Introdução

Muito se tem ouvido falar sobre a chamada "crise da identidade" (HALL, 1992/2006, p. 9; WOODWARD, 1997/2000, p. 19, JACOME, 2008), uma crise que só ocorre quando as identidades, antes tratadas como algo fixo, coerente e estável, passam a ser percebidas como socialmente construídas (SILVA, 1997/2000) e, por isso, fluidas, fragmentadas e instáveis. A chamada "modernidade tardia" (HALL, 1992/2006), ou pós-modernidade, torna-se, então, o momento propício para isso, pois as várias transformações globais – entre elas a convergência de culturas e estilo de vida – têm afetado as características da vida contemporânea e, com isso, desestabilizado as identidades.

Essa desestabilização teria conseguido ultrapassar os muros da escola a ponto de afetar identidades tratadas tão essencialmente como as de "professor" e "aluno"? Em Santos (2000), fala-se de uma nova ordem mundial e de uma outra globalização, em Garcez (2008), apontam-se os indícios de "uma nova ordem comunicativa" na organização social da fala-em-interação da sala de aula contemporânea; então, seria possível falar também em uma (re)construção e/ou (re)configuração das identidades de "professor" e "aluno"? Em que medida aceitar ou, pelo menos, não ignorar que essa "crise de identidade" também se estabelece nas salas de aula, no que diz respeito às identidades de "professor" e "aluno", pode trazer impactos para o processo de ensino-aprendizagem?

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista[3], este trabalho de forma alguma pretende dar uma resposta definitiva a questões tão amplas quanto essas (nem teria instrumentos para tal). Contudo, os resultados aqui apresentados, intimamente relacionados aos fatores contextuais de

[3] Mais especificamente, trata-se de uma pesquisa-ação, já que sou a professora cujas ações estão sendo analisadas e também a pesquisadora que está analisando. Uma discussão a respeito das implicações dessa metodologia na construção dos objetos de pesquisa pode ser encontrada em BAZARIM, 2006.

gerações dos registros analisados, apontam a necessidade de tais questões serem levantadas e investigadas em diferentes contextos. No processo de análise dos registros disponíveis, surgiram outras perguntas, não sem relação com as anteriores, que são aqui colocadas e respondidas: 1) Como as identidades de professora são (re)configuradas e/ou (re)construídas nas cartas escritas pelos alunos? 2) As identidades (re)configuradas e/ou (re)construídas nas cartas são conflitantes, divergentes, dinâmicas e/ou essenciais, estáveis e fixas? 3) Há algum impacto dessa (re)configuração e/ou (re)construção identitária na inovação dos processos de ensino-aprendizagem de LM?

As perguntas anteriormente colocadas partem da premissa de que há uma (re)configuração e/ou (re)construção da(s) identidade(s) de professora. Isso se deve ao fato de que estou aderindo à concepção pós-moderna, na qual a identidade é concebida como um processo provisório e variável que é (re)definido historicamente e não biologicamente (HALL, 1992, p. 12-13). Ao aderir a essa concepção, estou aceitando também a idéia de que dentro de cada indivíduo "há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas" (HALL, 1992, p. 13).

Essa fluidez das identidades, no entanto, pode não ser tão perceptível ao "eu" quanto o é para o "outro", ou seja, as nossas contradições parecem ser muito mais visíveis ao "outro". É por esse motivo que optei por partir das cartas escritas pelos alunos para a professora a fim de identificar, descrever e analisar a (re)configuração e/ou (re)construção da(s) identidade(s). O caráter contextual, logo movediço e provisório, das identidades pôde ser flagrado através dos processos de referenciação utilizados pelos alunos em suas cartas para categorizar a professora.

Tenho consciência de que a(s) identidade(s) não está (estão) na língua, mas também de que é através da língua, enquanto discurso, que as identidades são construídas, contestadas e reconstruídas (PENNA, 1998; MAHER, 1998)[4]. Por isso, neste trabalho, estou aderindo a uma concepção de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003) compatível com a de identidade. As categorizações, nessa concepção, não são tratadas como algo pré-existente e independente dos contextos, mas sim como algo construído e transformado no decorrer da interação a partir dos contextos.

Os resultados desse esforço de construção de um objeto de pesquisa que considere a complexidade do real e a transdisciplinaridade (SIGNORINI, 1998; PENNYCOOK, 2006) foram distribuídos nas três partes que seguem.

[4] Maher (1998) afirma estar convencida de que é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades. "É, assim, o discurso, isto é, a linguagem em uso, e não qualquer materialidade linguística específica (...) quem cria e faz circular o sentido de "ser índio". (MAHER, 1998, p.117). Assim também acredito que é no discurso que podem ser encontrados alguns dos sentidos de "ser professora".

Após essa breve introdução, apresento, sucintamente, uma visão histórica a respeito do conceito de identidade, detendo-me, sobretudo, na concepção pós-moderna, quando se torna possível discutir o papel do contexto na (re)configuração e/ou (re)construção das identidades. Na terceira parte, apresento: 1) a metodologia que foi utilizada para a análise do *corpus*; 2) como os alunos (re)configuram as identidades de professora; 3) a análise de dois casos que demonstram a instabilidade no processo de construção das identidades. Para concluir, nas considerações finais, discuto os possíveis impactos desses resultados no estudo que venho realizando sobre a inovação processo de ensino-aprendizagem de LM.

Identidade: um breve percurso histórico

Identidade é um dos conceitos que, na modernidade tardia, tem sido o foco de vários estudos nas ciências contemporâneas, entre elas os Estudos Culturais e a Linguística Aplicada. Não se trata, todavia, de um conceito novo, mas de um conceito que tem sido abordado por perspectivas diferentes, recebendo constantes ressignificações. Trata-se de um conceito complexo que ainda não pode ser colocado definitivamente à prova (HALL, 1992/2006, p. 8).

Em um breve percurso histórico, é possível destacar três abordagens desse conceito: a iluminista, a sociológica e pós-moderna. A abordagem iluminista de identidade, também conhecida como racionalista, encontra o contexto ideal para seu desenvolvimento e aplicação nas sociedades do século XVIII: a decadência do mundo medieval, centrado na idéia de Deus, dá lugar ao Iluminismo, "centrado na imagem de um homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância" (HALL, 1992/2006, p. 26). Há o nascimento de um indivíduo soberano, a pessoa humana é compreendida

> (...) como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou "idêntico" a ele ao longo da existência do indivíduo." (HALL, 1992/2006, p. 11-12)

Essa é uma abordagem essencialista e individualista da identidade e está inteiramente relacionada à forma cartesiana (*"cogito, ergo sum"*) como o sujeito era concebido: uma entidade indivisível, singular, distintiva e única (HALL, 1992/2006, p. 25).

A concepção iluminista é revista na modernidade, sobretudo na primeira metade do século XX, quando a complexificação das sociedades e,

por conseguinte, dos modos de viver e de compreender o mundo, são alterados significativamente. Nesse contexto, a biologia darwiniana – que propiciou o surgimento de um sujeito humano biologizado – e as novas ciências sociais – resultado de uma divisão entre as ciências sociais, a psicologia e outras disciplinas – são determinantes para a revisão do conceito de identidade.

Aliado a isso, a [nova] organização social dos indivíduos, mais coletiva, vai permitir uma abordagem mais interativa da identidade e do "eu" (HALL, 1992/2006, p.11). Passa-se a ter a consciência de que o

> núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto suficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito valores, sentidos e símbolos – a cultura dos mundos que ele/ela habitava. (HALL, 1992/2006, p. 11)

Embora concebido de uma forma mais social – "o indivíduo passou a ser visto como mais localizado e 'definido' no interior dessas grandes estruturas, formações sustentadoras da sociedade moderna" (HALL, 1992/2006, p. 30) –, nessa concepção sociológica ainda se acreditava que o sujeito possuía um "núcleo" ou "essência interior".

Levada ao extremo, a concepção chamada de sociológica resultou em uma abordagem radicalmente interativa do processo de identificação, na qual era defendida a idéia de "internalização" do exterior no sujeito e "externalização" do interior através do mundo social (HALL, 1992/2006, p. 31).

Uma concepção de identidade descentrada, fragmentada, instável só vai ter lugar na modernidade tardia ou pós-modernidade. Essas mudanças na forma de conceber as identidades estão inteiramente associadas ao processo de globalização, o qual torna evidente que as sociedades modernas são sociedades da mudança constante, rápida e permanente. Isso só foi possível devido às rupturas nos discursos do conhecimento moderno provocadas: 1) pelo pensamento marxista; 2) pela descoberta do Inconsciente por Freud, com consequente nascimento da Psicanálise; 3) pela linguística estrutural de Saussure; 4) pelos estudos de Foucault sobre o poder disciplinar; 5) pelo surgimento da política de identidade.

Nesse cenário, instaura-se, então, a chamada "crise de identidade", pois se percebe que uma identidade unificada, completa e coerente não passa de uma fantasia.

> O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes

> contraditórias ou não-resolvidas. (...) O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 1992/2006, p. 12)

Assume-se que as identidades são construções tanto simbólicas quanto sociais. E as mudanças se dão não apenas em nível global e nacional, mas também nos locais e individuais (WOODWARD, 1997/2000, p. 10 e 28). O sujeito passa a ser confrontado como uma multiplicidade de identidades possíveis com as quais poderia, mesmo que temporariamente, identificar-se (HALL, 1992/2006, p. 13).

> Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que P. Bourdieu chama de "campos sociais", tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou "campos sociais" exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos. (WOODWARD, 1997/2000, p. 30)

É somente na pós-modernidade, portanto, que se torna possível estabelecer uma relação entre identidade e contexto, uma relação que é mais complexa, nebulosa e instável do que o imaginado. Dada a natureza dessa relação entre identidade e contexto, podem surgir os seguintes questionamentos: 1) cada contexto estaria fatalmente ligado a uma identidade ou mesmo em um contexto específico podem emergir diferentes identidades? 2) Uma determinada identidade estaria fadada a emergir em um único contexto ou poderia aparecer em contextos diversos? Dito de outra forma, tendo em vista o *corpus* que estou analisando: 1) Na interação que se estabelece entre professora-alunos, a "professora" seria sempre e somente "professora"? A identidade de "professora" seria algo restrito ao espaço da sala de aula?

Para que esses questionamentos se tornem viáveis não é possível conceber o contexto apenas com um pano de fundo, ou seja, como um quadro estável de referências, ou como referências que podem ser recuperadas, por exemplo, na fala-em-interação após o processo de entextualização (BLOMAERT, 2008, p. 92); mas sim como uma construção e, sobretudo, como um conceito teórico (HANKS, 2008). Para Hanks (2008, p. 174), o contexto é algo estritamente baseado em relação: "Não há um contexto que não seja 'contexto de' ou 'contexto para'" (HANKS, 2008, p. 174). Para fins analíticos,

assumir que tanto as identidades quanto os contextos são construções traz implicações, pois também é preciso assumir a incerteza e a fluidez das interpretações.

Tendo em vista os dados analisados, a meu ver, as identidades não estariam fadadas a emergir somente em contexto; caso contrário, nas cartas, não se teria a (re)configuração e/ou (re)construção da identidade de professora, mas sim, a emergência de uma outra. Mesmo em um outro espaço interacional que não a sala de aula, a identidade de professora – e também de aluno – não é abandonada, mas sim (re)configurada e (re)construída, em um processo cheio de idas e vindas, contradições e tensões, conforme será demonstrado na seção a seguir.

A (re)configuração e a (re)construção da(s) identidade(s) de professora

Algumas considerações metodológicas

Ter assumido as aulas de Língua Portuguesa a um mês do término do ano letivo de 2004 e após consecutivas trocas de professores gerou uma situação de instabilidade e tensão que foi agravada pelo discurso desqualificador[5] a respeito dos alunos, da escola e do bairro a que tive acesso antes de iniciar as minhas atividades como professora na escola em que foram gerados os dados analisados para a elaboração deste trabalho.

Diante de um quadro pouco animador, foram criadas algumas estratégias que pudessem, se não reverter, ao menos amenizar essa tensão. Entre essas estratégias está a troca de cartas. A princípio, o objetivo da troca era promover a minha aproximação, enquanto professora, com as turmas, mas também gerar uma situação espontânea a partir da qual pudesse ser feito um diagnóstico das habilidades de escrita dos alunos. As cartas, portanto, não se constituíram como um objeto de instrução em sala de aula, mas sim como uma atividade extraclasse, com adesão voluntária. Como houve uma boa receptação dos alunos, a troca de cartas se expandiu para os anos de 2005 e 2006, mas não com os mesmos objetivos.

[5] (Ele) Fez-me várias observações um tanto quanto negativas sobre o bairro, mas com o intuito de me informar, já que eu disse que não era de Campinas. Ele me disse que se trata de uma população carente; que há muita violência, principalmente por causa do tráfico de drogas... E que os alunos, às vezes, são violentos também... (Diário de campo, p. 3, 05/10/2004)

A interação entre professora e alunos mediada pelas cartas tem sido considerada por mim como um dos elementos do processo de inovação[6], cujos significados e impactos estou descrevendo e analisando[7], porque: a) permitiu o surgimento de um novo espaço interacional; b) possibilitou a exercício da escrita como uma prática social; c) provocou o surgimento de um novo papel interacional, o de interlocutor interessado (BAZARIM, 2006; 2006a; 2008).

Apenas com as cartas trocadas em 2004, no entanto, não havia sido possível perceber que esse novo espaço interacional também poderia ser o *locus* para a (re)configuração e/ou (re)construção de identidade(s). No momento, detenho-me na(s) identidade(s) de professora, mas é possível que o mesmo tenha ocorrido em relação à de "aluno".

Neste trabalho, (re)configuração e (re)construção são consideradas como processos diferentes. Assim como é comum, sobretudo, entre os profissionais da informática, entender (re)configuração como o ajuste das "características de um componente, dispositivo ou computador, de modo a permitir que este funcione harmoniosamente com os demais elementos a que está conectado" (Dicionário Houaiss); aqui, entendo (re)configuração como o processo pelo qual o aluno, dando prosseguimento ao tom da interação iniciada pela primeira carta recebida da professora, adiciona novas categorizações positivas à "professora". No processo de (re)configuração não há contradição e/ou divergência, o que não significa que ele seja estável e fixo.

Já a (re)construção pressupõe que algo, anteriormente construído, tenha sido desconstruído e novamente construído, adquirindo com isso novos significados. Nas cartas analisadas, a (re)construção é um processo quase dialético em que, em um primeiro momento, a categorização positiva da "professora" é desconstruída pelo aluno e em seu lugar emerge categorização negativa. Posteriormente, essa categorização negativa é novamente substituída por outra categorização positiva. Como se pode perceber, ao contrário da (re)configuração, a (re)construção é um processo descontínuo.

Para a elaboração deste trabalho foram utilizadas 64 cartas trocadas com 32 alunos nos anos de 2004, 2005 e 2006. Dessas, 44 foram escritas pelos

[6] Estou aderindo à concepção proposta por Signorini (2007), na qual a inovação é concebida como um movimento constante, no sentido de transformação, mantendo uma relação de interdependência com os contextos em que foi inserida. Sendo um elemento de um processo complexo, a inovação é dinâmica, deixando de existir quando não pode ser mais re-criada. Entendida dessa forma, sempre que emerge na escola, a inovação pode gerar transformações significativas nas práticas antes cristalizadas no/pelo letramento escolar, adquirir novos significados (re-criação da inovação) ou mesmo ser rejeitada dada a sua característica de (des)construção e (re)construção de práticas estabelecidas.

[7] Projeto de doutorado em Linguística Aplicada, IEL-UNICAMP, "Os significados da inovação nas aulas de língua materna e seus impactos no letramento escolar de alunos de quinta e sexta séries do ensino fundamental", iniciado em 2008 sob a orientação da Profa. Dra. Inês Signorini.

alunos e 20 pela professora. Esse *corpus* é o resultado de uma pré-seleção feita entre mais ou menos 500 cartas de que disponho. O intuito dessa pré-seleção era verificar se nas cartas havia qualquer indício que apontasse para a (des) estabilização das identidade(s) de professora e/ou aluno(s). Dada a complexidade do tema e as diversas possibilidades de abordagem, acabei me focando somente na identidade de professora, pois, já em um primeiro momento percebi duas tendências que estou analisando aqui: (re)configuração e (re)construção.

Após a seleção do *corpus*, todas as 64 cartas foram digitadas. Tendo em vista o uso de uma ferramenta computacional, o software Word Smith Tools[8], houve a necessidade de padronização da ortografia. Esse pequeno *corpus* foi então submetido ao processamento[9] do programa para: 1º) identificar as unidades lexicais mais frequentes; 2º) a partir da lista com as unidades lexicais mais recorrentes, selecionar os adjetivos e outras unidades que podem compor as expressões predicativas que categorizam a professora; 3º) identificar os trechos nos quais as expressões predicativas que caracterizam professora ocorrem. Os resultados conseguidos com o processamento do programa me ajudaram a perceber como a(s) identidade(s) de professora estavam sendo (re)configuradas e/ou (re)construídas, conforme demonstrado nas duas seções a seguir.

Nas mensagens que constituem o *corpus*, a (re)configuração e/ou (re)construção da identidade de professora são marcadas linguisticamente pelas predicações, as quais constituem um mecanismo de categorização. Aqui, conforme Mondada & Dubois (2003), a categorização é entendida como uma atividade referencial à qual, dada a sua natureza discursiva, está associada uma visão não-referencial da língua e da linguagem, que aceita a instabilidade da relação entre as palavras e as coisas.

A (re)configuração

O que venho chamando de (re)configuração pode ser também ser entendido como uma construção social das identidades. A (re)configuração da(s) identidade(s) de professora a que me refiro se deu na interação mediada pela escrita de cartas. Por meio de categorizações positivas, os alunos (re)configuram a(s) identidade(s) de professora para professora-mãe, professora-irmã, professora-amiga.

Essa categorização, no entanto, é iniciada pela própria professora quando da escrita da primeira carta para os alunos, conforme exemplo abaixo.

[8] Word Smith Tools é um programa que disponibiliza um conjunto de ferramentas computacionais para análise quantitativa de textos. É um dos principais programas utilizados por pesquisadores que empregam métodos da Linguística de Corpus.

[9] Foram processadas separadamente as cartas escritas pelos alunos e pela professora.

07/11/04

Oi João

Sabe por que eu estou escrevendo?
Só para saber se você está bem e, principalmente, para dizer o quanto me sinto *feliz* por te conhecer e por dar aula nesta escola.
Sabe como eu ficaria ainda mais *feliz*?
Se você também escrevesse para mim.

Abraços!

Profa. Milene

Exemplo 1 – Carta Milene para João

Ao dizer "o quanto me sinto *feliz* por te conhecer e por dar aula nesta escola", percebe-se que a própria professora se categoriza positivamente, assim como seu sentimento a respeito do aluno e da sua chegada na escola. Nas cartas escritas pelos alunos, eles não só aderem a essa categorização positiva, como acrescentam outros adjetivos os quais mantêm o tom da interação. Além de "feliz" (35%) e "contente" (5%), presentes na carta que os alunos receberam, aparece também: legal (48%), inteligente (15%), bonita (14%), boa (14%), simpática (12%), carinhosa (10%), gentil (10%), especial (5%), alegre (5%), anjo (5%), atenciosa (5%). Abaixo, alguns exemplos.

a) Milene!!! Continue sempre assim alegre e simpática. (Lúcia para Milene 09/11/04)
b) E que você seja sempre a pessoa boa que você é. (Bento para Milene 19/11/04)
c) Continue sempre assim legal, bonita, carinhosa com os seus alunos e sempre gentil. (Maciel para Milene 22/02/05)
d) Então não mude a pessoa simpática e inteligente que você é, professora. (Luciana para Milene 21/03/05)
e) Milene, eu sei que você é uma professora aplicada nos estudos, é muito inteligente, atenciosa com os alunos. (Willian para Milene 22/02/05)
f) Quero que saiba que você é uma pessoa muito especial para mim, porque você me ensina a ver o mundo com outros olhos... (Laina para Milene 17/03/05)

g) Eu te acho legal, bonita, gentil e inteligente eu nunca mais vou esquecer de você... (Tatiane de Freitas para Milene 25/05/06)
h) A senhora é um anjo que veio ajudar a aprender para ser alguém na vida. (Aracélia para Milene 24/03/06)

Exemplo 2 - Trechos com categorizações positivas

Nesses trechos, é possível perceber características que, por agradarem aos alunos, dão indícios de como um professor teria que ser para, naquele contexto, conseguir uma boa interação com eles. Há características que podem ser associadas à identidade profissional, tais como o domínio de uma determinada área do conhecimento, aqui expresso por "inteligente"; aplicação nos estudos; atenção com os alunos. Há outras, no entanto, que, a princípio, não fariam parte da identidade profissional/institucional, tais como ser bonita, legal, alegre, simpática. É possível perceber com esses exemplos que as características referentes à capacidade de relacionamento interpessoal são muito mais valorizadas que as habilidades técnicas. Provavelmente isso esteja relacionado ao gênero carta pessoal – no qual, geralmente, encontramos uma apreciação valorativa positiva do interlocutor – bem como ao fato de que é a "professora" que está sendo categorizada, não a aula.

No exemplo abaixo, contudo, muito mais que valorizar características que não estão necessariamente relacionadas à identidade profissional/institucional de professora, na carta da aluna, a identidade de professora parece estar sendo configurada e se transformando em algo como "professora-mãe".

De: Luciana
Para: Milene

Minha professora Milene do coração
Professora, você é muito legal Então
não mude a pessoa simpática e
inteligente que você é professora
Milene eu te amo como se fosse
minha mãe e eu te desejo tudo de
bom na sua vida. Professora Milene Eu
espero que você goste do verso que vou escrever

Exemplo 3 – Carta Luciana para Milene (21/03/05)

Assim como a relação professa-aluna, sabe-se que a relação mãe-filha

é marcada pela assimetria. Visto dessa forma, ao dizer que a professora é como uma mãe, a aluna poderia estar fazendo referência, sobretudo, ao respeito e obediência que são devidos tanto à mãe quanto a professora. No entanto, essas relações ocorrem em "campos sociais" diferentes: a de professora-aluna, *a priori*, se dá na sala de aula de uma instituição de ensino. Tal relação tende a ser mais institucionalizada (burocratizada) e menos afetiva que as relações familiares, pois: 1) em uma sala são, em média, 30 alunos para uma única professora; 2) o encontro é programado e planejado antecipadamente; 3) a duração do encontro já está previamente determinada, neste caso, 6 horas/aula por semana; 4) o tema do encontro já foi definido anteriormente, estando relacionado aos objetos de saber que são transformados em objeto de ensino, não a vida particular tanto de professores quanto de alunos.

Mesmo com todas essas diferenças, a aluna em questão considera uma professora como uma segunda mãe. Isso pôde ocorrer porque a escrita permitiu que algumas características da interação fossem alteradas: via carta, a interação passou a ser um-para-um, os "encontros", mediados pela escrita, não são mais programados e nem com temas previamente definidos, passa a haver espaço para confissões, conselhos etc. A relação se torna menos institucional e mais particular (afetiva).

Esse tipo de identificação, professora-mãe, aparece explicitamente em três cartas, de três alunas diferentes, em 2005 (1) e 2006 (2). No caso da identificação professora-irmã, há apenas um caso (Dona Milene eu adoro demais a senhora, a senhora é como se fosse a minha irmã a senhora é a minha melhor amiga (...) – Aracélia para Milene 24/03/06).

A identificação professora-amiga, ao contrário das anteriores, já aparece em 2004, há quatro ocorrências: 2004 (2), 2005 (1), 2006 (1).

> Professora Milene a senhora é a mais
> legal do que as minhas professoras gostaria que
> a senhora fosse a minha amiga eu não sei falar
> o português direito e nem escrever carta você
> gostaria que chamasse de você ou de senhora, etc.
> Eu gostaria que você conhecesse a minha
> família, seja a nossa professora até a nossa
> faculdade por que a senhora é muito legal
> a senhora é 1000 x mais legal eu nunca vi
> uma professora legal como a senhora.
> *Quando a senhora falta* na escola eu
> acho a sala de português triste
> Eu vi na carta a senhora gostaria de
> saber o que eu gosto eu vou escrever o que eu

> gosto da minha família, da senhora, de
> assistir televisão, de ouvir música e de ver desenho
> A senhora é a mais legal do que todas
> as minhas professora eu fiz um desenho de um
> cisne do rio de janeiro é o desenho
> mais lindo mas a senhora é mais bonita
> ainda.

Exemplo 4 – Carta Jaqueline para Milene 17/11/04

Assim como ocorre nos demais exemplos, a categorização da professora como amiga ocorre simultaneamente a outras categorizações. A meu ver, são essas categorizações positivas, como um todo, que possibilitam a compreensão do que seria uma professora-mãe, professora-irmã, professora-amiga, mesmo que isso não tenha sido materializado no texto. Nesta carta, além disso, aparece uma característica muito mencionada quando se trata de identidade do professor da rede pública de ensino: o absenteísmo. Ao dizer "Quando a senhora falta", a aluna deixa evidente que isso ocorre e que para ela isso é prejudicial.

A reconfiguração da identidade de professora em professora-mãe, professora-irmã e professora-amiga, aliada às demais categorizações, se dá através do uso de predicações, as quais dão mais ênfase à capacidade de relacionamento interpessoal da professora com os alunos do que às suas habilidades técnicas.

A (re)construção

Se a (re)configuração é um processo marcado pela harmonia, o mesmo não se pode dizer em relação à (re)construção. Aqui, há espaço para o conflitante, o divergente e o instável tão presentes na construção social das identidades. Esse processo de (re)construção é algo que só aparece nas cartas a partir de 2005; isso pode estar relacionado: 1) à mudança do contexto – professora e alunos começam o ano juntos; 2) ao contato prolongado entre professora-alunos, o que dá margem para conflitos e/ou tensões; 3) à quebra de expectativa dos alunos em relação à professora. Assim, além das categorizações positivas, conforme analisado na seção anterior, começam a aparecer também categorizações negativas, tais como "chata", "nervosa", "estressada".

> 10-03-05
>
> De: Dora

Para: Milene

Milene você era tão legal e agora
de uma hora para outra ficou *chata*
dando *carcada* em todo mundo *gritando*
dona mude o seu jeito por favor volte
a ser aquela pessoa de antes aquela
pessoa legal e gentil.

De sua
aluna
Dora

Exemplo 5 – Carta de Dora para Milene

Sabe-se que a relação entre professora-alunos é marcada pela diferença de direitos e deveres. A professora, em muitas situações, acaba sendo a pessoa que não permite que o aluno faça o que quer ou que deixe de fazer algo. Isso quase nunca é recebido pelos alunos de forma confortável. No exemplo acima, a aluna dá indícios de que a relação com os alunos está passando por um momento de tensão, pois, de repente, a professora que era "legal" tornava-se "chata", i.e., chamava a atenção dos alunos ("dando carcada em todo mundo gritando"). Em uma carta escrita para uma outra aluna, identifica-se uma possível explicação da professora para essa forma de proceder.

Bem Josi, eu quero ser sempre assim [muito legal]. Adoro
o que faço e quero fazer da melhor forma.
Às vezes, porém tenho que ser "mais enérgica"
com a sala, mas eu não gosto. Preferiria
não ter que falar alto, não ter que chamar
a atenção de ninguém.
Na verdade, eu sou da maneira que a
sala quer que eu seja. Sozinha, eu não consigo
fazer nada. Preciso da colaboração de
vocês, não existe aula sem aluno...

O que a aluna categoriza como "chata", gritar, dar "carcada", sob o ponto de vista da professora pode ser "ser 'mais enérgica'", "falar alto", "chamar a atenção". A professora, no entanto, também responsabiliza o aluno por essa sua forma de agir. A construção da sua identidade, portanto, é explicitamente compartilhada com os alunos: "eu sou da maneira que a sala quer que eu seja".

Com a análise das anotações na caderneta e dos roteiros de aula, foi possível identificar alguns elementos que permitem (re)construir um contexto que tenha provocado a tensão entre professora e alunos. No dia 08/03/05 consta que a atividade realizada foi "Cópia do texto 'Primeira Página', livro ALP, p. 12". Essa não era a atividade programada. Conforme consta no planejamento, nessa aula era para ser feita a leitura de uma charge e na seguinte a reescrita de uma produção que teria sido solicitada no dia 09.

ROTEIRO – 09 de março
Duração: 100 minutos

- *Objetivo*

Leitura do texto "A questão da terra numa charge", Ensinar e aprender vol 2, História, ficha individual 1.

1ª. Etapa: leitura da charge e execução das atividades propostas; duração 100 minutos.

ROTEIRO – 10 de março
Duração: 50 minutos

- *Objetivo*

Reescrita do texto.

1ª. Etapa: Orientações gerais para reescrita, com base nas dificuldades que o alunos apresentaram para a produção do texto; duração 50 minutos.

Exemplo 6 - Roteiro de aula, criado em 07/03/2005

O planejado não foi realizado, não houve a produção de texto nem a leitura da charge, mas sim uma cópia. Essa foi a primeira e única vez que a cópia de um texto, tão criticada pela professora em questão[10], aparece como atividade. Será o motivo pelo qual a professora teve que alterar seu planejamento o mesmo que fez com que a aluna (des)construísse a sua forma de categorizar a professora? É em uma observação feita na própria caderneta que se encontra uma possível resposta para isso: "Devido à indisciplina, os alunos tiveram que "copiar" o texto do livro", ou seja, a mudança na forma de

[10] [Eu caí lá de pára-quedas], com um discurso e uma postura totalmente diferentes, qual [foi] a primeira reação: recusa, resultado de um estranhamento talvez. Uma forma de me testar, imagino, para saber se eu sou diferente mesmo, ou se é só mais uma ilusão, mais uma que fala, mas não faz, que não está nem aí pra eles, que irá encher o quadro e botá-los para copiar... (Diário de Campo, 09 de novembro de 2004)

conduzir a aula foi resultado de uma mudança nas formas de agir da professora provocada por elementos do contexto (indisciplina dos alunos), mudança essa percebida pela aluna e responsável pela (re)construção realizada.

Graças à triangulação, nesse caso, foi possível recuperar alguns elementos contextuais que podem ter interferido na (re)construção da identidade da professora feita pela aluna, mas nem sempre há registros que permitem isso.

No exemplo a seguir, além dos elementos contextuais que foram recuperados na análise do exemplo 6 (pois se trata de uma aluna da mesma turma), um evento singular, o fato de a professora não ter auxiliado a aluna a resolver um problema com outras duas colegas de turma, provoca a (re)construção.

(...) Milene, Escrevo só para dizer o quanto *me sinto feliz* por te conhecer você e ser a sua aluna. (Valquíria para Milene 25/11/04)	Milene Eu *estou muito triste* por você não ter resolvido o meu problema agora não adianta mais. Milene desde que você entrou nesta escola eu achava que você era boazinha agora entendi que você *não é a professora certa para dar aula* Eu preferia a Elizangela ou a Tatiana *estou triste* por você dar aula eu pensava que era boa, mas não, você é chata Milene desculpe do que eu falei sobre o meu problema com a Ju e a Fran Adeus professora Fim (Valquíria para Milene 15/03/05)	Querida Milene Eu adoro você só que *estou muito triste não com você e pela escola*. Eu preferia estudar no Ciro que lá e melhor Você deve estar muito feliz de dar aula nesta escola e também tem alguns alunos que me deixam muito nervosa e alguns dias fico triste por brigar eu não sou assim de brigas e xingar eu odeio isso mas sou obrigada a brigar. (...) Milene me perdoe se eu falei que preferia a Tatiana ou a Elizangela mas preferia que você voltasse (a ser) como você era essa professora que não gritava tanto

		conosco (pois) daí eu penso que você está brava comigo Milene. (...) Eu adoro você Milene. (Valquíria para Milene 15/04/05)

Exemplo 7 - Cartas de Valquíria para Milene

Assim, como acontece em todos os casos, em 2004 a aluna mantém o tom cordial e afetivo da interação. No lugar da categorização positiva, em 15/03/05, a aluna afirma que a professora em questão "não é a professora certa para dar aula". Nesse contexto, o contrário de "boa" passa a ser "chata".

Apesar de não ter a carta que foi escrita pela professora[11], é possível que essa resposta, aliada a outros elementos contextuais, tenha provocado uma nova mudança na forma de categorizar a professora. Em 15/04/05, a aluna afirma estar triste com a escola, não com a professora. Apesar do pedido de desculpa e de dizer que "adora" a professora, um elemento da carta anterior permanece: o fato de que a professora tem gritado tanto parece ser determinante para essa (re)construção identitária.

Nos exemplos analisados é possível perceber que os elementos contextuais parecem ser de fundamental importância para a compreensão do processo de (re)construção em que aparecem elementos divergentes e contraditórios.

O caráter fragmentado da identidade (o sujeito é "composto de não uma única, mas várias identidades algumas vezes contraditórias ou não resolvidas" – HALL, 1992/2006, p. 12) é o que pode explicar o fato de a professora ora ser categorizada como "legal", "paciente", "meiga", "atenciosa"; ora como "chata", "nervosa", "estressada", "que grita". Isso porque a professora em questão é "professora-mãe", "professora-amiga", "professora-irmã" *e é também* chata, nervosa e estressada, entre outras identidades que não puderam ser flagradas nos registros analisados.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa apontam que a "professora" em questão não é sempre a mesma em todos os contextos e que isso é percebido pelos alunos. Assim, as identidades de "professor" e, consequentemente, de "aluno", não podem ser tratadas de maneira essencializada.

[11] Está anotado que a resposta foi encaminhada para a aluna em 03/04/05.

Das características da professora apresentadas pelos alunos, as que recebem maior destaque, positiva e negativamente, são as que estão vinculadas à capacidade de relacionamento interpessoal. Isso pode ser um ponto a ser explorado tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

A meu ver, os resultados aqui apresentados evidenciam a complexidade dos processos de construção das identidades: vários elementos num dado espaço/tempo corroboram para essa construção; qualquer alteração em um desses elementos pode acarretar tanto uma (re)configuração como uma (re)construção identitária (tanto por parte do "eu", quanto por parte do "outro").

Considerar essa fragmentação, complexidade, dinamicidade e instabilidade da identidade de professora otimiza a minha capacidade de compreender, agora no papel de analista, práticas conflitantes e divergentes encontradas nos outros registros de que disponho. Então, passa a ser possível entender que o processo de inovação nas aulas de LM que tenho estudado é dinâmico (e também conflitante e divergente) porque o são os atores que nele atuam.

Referências

BAZARIM, M. Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas. Dissertação de Mestrado inédita. Campinas: Unicamp/IEL, 2006. Disponível em: < http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000405937>

BAZARIM, 2006

_____. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. A interação professora-alunos mediada pela escrita como um elemento da inovação nas aulas de Língua Materna (LM). In: *XV Congresso Internacional de La Asociación de Linguistica y Filologia de América Latina – ALFAL*, 2008, Montevideo. Atas da XVAlfal. Montevideo: ALFAL, 2008. v. 1.Disponível em: <http://alfal.easyplanners.info/programa/programaExtendido.php?casillero=522083000&sala_=Sala%202501&dia_=Miércoles%2020%20de%20agosto>

BLOMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.) *Situar a lingua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008.

JACOME, A.J.P.C. de. O relato reflexivo e a construção identitária profissional: um estudo de caso com professor de língua materna. *Anais do I SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: < http://www.fflch.usp.br/eventos/simelp/new/pdf/slp03/03.pdf >

GARCEZ, P. M. A organização social da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: indicações de uma nova ordem comunicativa. Trabalho apresentado no VII Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: FEUSP, 2008. (mimeo)

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*.11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANKS, W.F. *A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. São Paulo-SP: Contexto, 2008.

MAHER, T.M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI; RODRIGUES; CIULLA (orgs). *Referenciação*. São Paulo, Contexto, 2003.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SIGNORINI,I; CAVALCANTI, M.C. (orgs). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP, Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I; (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo, Parábola, 2006.

SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença. In: SILVA, T.T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.