

SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS (LM) ¹

MARIA JOSÉ R. FARIA CORACINI
(UNICAMP)

RÉSUMÉ

Cet article a pour but d'étudier l'identité du professeur de langue maternelle, à partir de l'étude des représentations qui constituent l'imaginaire des enseignants et des apprenants, à travers des entrevues et des rédactions écrites par des professeurs de l'enseignement fondamental et moyen, pour un concours réalisé dans l'Etat de São Paulo. On discutera, tout d'abord, la conception de sujet et d'identité, en adoptant la vision psychanalytique de sujet décentré et d'identification. La constitution hétérogène et complexe du sujet enseignant permet de saisir des voix dissonantes et conflictuelles émergeant des désirs étouffés, souvent refoulés, qui hantent l'inconscient. D'identité paradoxale, le sujet-enseignant se constitue d'une oscillation entre des représentations utopiques, idéalisées, qui finissent par cacher ou sublimer les difficultés du professionnel d'aujourd'hui et la réalité d'un quotidien dur, qui l'éloigne de plus en plus de l'image idéale de professeur bâtie tout au long des années et des générations.

Nos últimos anos, os estudos da linguagem, em particular a Lingüística Aplicada, vêm se preocupando, de maneira mais profunda, com a questão da identidade e das relações entre os homens. O presente texto deseja se inserir nesse discurso que pretende contribuir, ainda que modestamente, para uma reflexão sobre o sujeito e a alteridade, a partir do pressuposto básico de que a subjetividade se constrói no e pelo outro e é flagrada por identificações de vários tipos.

Buscaremos, num primeiro momento, desnaturalizar o modo de presença do sujeito na atualidade, desconstruindo, com base em Foucault, o que parece evidente, mostrando rapidamente como a noção de sujeito e, conseqüentemente de identidade, é, fundamentalmente, produto de um interesse de época. Em seguida, na tentativa de questionar a visão de identidade que perpassa grande parte dos estudos sobre sala de aula e particularmente sobre o professor, tomado, em geral, seja como indivíduo (cf. estudos etnográficos) seja como mero produto social (cf. Bourdieu & Passeron, 1970), problematizaremos a identidade do professor de língua materna, à luz de resultados obtidos a partir de entrevistas informais ou semi-estruturadas e de redações de professores da rede estadual paulista para um concurso que resultou no livro constituído das cinquenta melhores redações e intitulado "*O professor escreve sua história*".² Perseguiremos, então, a hipótese de que o professor é atravessado por uma

¹ Este artigo faz parte do projeto integrado CNPq *Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático-Pedagógico (língua materna e língua estrangeira)*, sob minha coordenação.

² Cf. Silva & alii, 1997.

multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações.

I – IDENTIDADE E SUJEITO

O termo identidade, como bem lembra Souza (1994:17), remete imediatamente à questão da diferença, já que *a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros*. A questão é que essas diferenças pressupõem um arrolamento de características estáveis, remetendo, desse modo, à idéia de unidade e estabilidade, conflitante com a descoberta freudiana do inconsciente:

Quer consideremos a identidade como um sentimento íntimo de unidade consigo mesmo, quer a consideremos como um conjunto predicativo estável atribuído ao sujeito, ela é sempre referida a conteúdos disponíveis para a consciência, implicando, portanto, uma relação de desconhecimento e alienação face ao inconsciente, determinante último da vida psíquica de cada um. (Souza, op. cit.:17)

Assim, o termo identidade pressupõe um sujeito consciente que, aliás, remonta à Antigüidade grega, ganha força entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, ocasião em que se assiste ao nascimento do «indivíduo soberano», e permanece até hoje como ideal na cultura ocidental, de modo geral, e, de modo particular, nas ciências e no ensino de línguas.

Como sabemos, com o Iluminismo, que significou uma ruptura importante com a Idade Média, o Homem, ser racional, indivíduo (in-diviso) passa a assumir o lugar de Deus como centro do mundo, julgando-se capaz de alcançar a verdade dos objetos e dos seres vivos por meios construídos por ele mesmo. Trata-se, então, do «sujeito humano», dotado de certas capacidades humanas fixas e de sentimento estável de sua própria identidade bem como do lugar que ocupa na ordem das coisas. Esse sujeito indivisível (indivíduo) constitui, assim, uma entidade unificada em seu próprio interior, uma entidade singular, distintiva, única, consciente. A força dessa concepção foi tão grande que, ainda hoje, quando falamos em humanismo é a esse sujeito centrado que nos referimos.

Descartes, provavelmente o filósofo iluminista mais importante, ao retomar a dicotomia de Platão (mundo das idéias vs. mundo das sensações, para quem o primeiro deveria ser cultivado pelo Homem, sedento de verdade, em detrimento do segundo, que deveria ser evitado e, se possível, banido), colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar, no centro da mente (*Cogito, ergo sum* – Penso, logo existo). Surge, assim, com base no dualismo «mente» e «matéria», o sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, denominado, ainda hoje, sujeito cartesiano. Diante da necessidade de superar a quebra de uma ontologia transcendental, alimentada pela dogmática católica durante a Idade Média, Descartes concebe um sujeito capaz de atingir o conhecimento pela Razão e pelo exercício da dúvida, ultrapassando, assim, a lei da natureza e a lei do desejo pela lei da razão (Assis Pacheco, 1996: 69).

Se, no século XVIII, era possível imaginar os grandes processos da vida moderna como estando centrados no indivíduo, «sujeito da razão», à medida que as sociedades foram se complexificando, adquirindo uma forma mais coletiva e social, o antropocentrismo foi sendo questionado: ao mesmo tempo em que se assistia à emergência de um cidadão cada vez mais enredado nas maquinarias burocráticas do estado moderno, vislumbrava-se uma concepção mais social de sujeito.

A segunda metade do século XX, também conhecida como modernidade tardia ou pós-modernidade, se caracteriza, entretanto, pela desagregação e pelo deslocamento do sujeito moderno, que permanece centrado, capaz de conscientemente transformar o mundo e as pessoas que o rodeiam. A visão pós-moderna vem provocando, assim, o descentramento final do sujeito cartesiano, que, apesar disso, permanece nas instituições e na estrutura de poder da modernidade³.

Segundo Hall (1992), tal impacto foi provocado por cinco importantes descentramentos, dentre os quais gostaríamos de destacar a psicanálise e o poder disciplinar de Foucault. Ao primeiro se deve a noção de sujeito cindido no seu interior, perpassado pelo inconsciente, definindo tanto a singularidade quanto o aspecto social do sujeito; ao segundo, a compreensão das micro-relações sociais como relações de poder, guiadas o tempo todo pelo desejo (inconsciente, inefável) de controle e de verdade.

Segundo Freud (apud Hall: op.cit.:40), nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona com uma «lógica» muito diferente daquela da Razão: enquanto esta se processa no consciente, centro e fonte do conhecimento, sob o controle de um sujeito racional, “provido de uma identidade fixa e unificada”, a lógica do inconsciente, em constante tensão entre desejos recalçados e busca incessante e sempre adiada de realização desses mesmos desejos – “descarga liberadora da pressão inconsciente” (Nasio, 1999:29-30) – não se submete ao controle do ego, mas se manifesta em sonho, quando o nosso consciente está adormecido, ou na língua enquanto sistema simbólico (através de chistes, atos falhos, deslizos...), apesar de sua função de tamponamento do inconsciente e graças à porosidade que a caracteriza. Freud refuta, assim, o conceito de sujeito cognoscente, in-diviso e racional (cartesiano), ao mesmo tempo em que define a subjetividade como produto de processos psíquicos inconscientes.

É, no entanto, a partir da leitura de Freud feita por Lacan, que foi possível compreender a constituição do inconsciente como o lugar do Outro, bem como as relações do inconsciente com a linguagem. Assim, de acordo com Lacan, a criança que ainda não possui qualquer auto-imagem como uma pessoa ‘inteira’, se vê ou se imagina a si própria refletida no espelho, literal e figurativamente, no «espelho do olhar do outro». A formação do eu no «olhar» do Outro inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma, sistemas esses que são internalizados de modo a constituí-la. Dá-se, assim, a sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, incluindo aí a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não

³ A despeito da emergência da noção de sujeito cindido, predomina, ainda hoje, nas ciências, a noção de sujeito cartesiano, sujeito-origem da psicologia e das suas variantes «neurais» (cognitivas) e sociais (Authier-Revuz, 1998:16).

resolvidos que acompanham essa difícil entrada - aspectos-chave da «formação inconsciente do sujeito - e que deixam o sujeito «dividido», permanecem com a pessoa por toda a vida. Entretanto, embora partido, cindido, o sujeito vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e «resolvida» ou unificada, resultado da fantasia de si mesmo como uma «pessoa» unificada, formada na fase do espelho. Aí se encontra a origem contraditória da «identidade» (Nasio, 1988).

Como a identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento como querem algumas correntes lingüísticas. Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. Convém lembrar que toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. Nesse sentido, se continuarmos a falar de identidade, é preciso entendê-la não como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma «falta»: falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros.

Voltemos, agora, nossa atenção para o trabalho de Foucault (1979) que provoca o descentramento da identidade e do sujeito graças à noção de poder disciplinar, noção essa que não pode ser confundida com opressão ou poder estatal. Trata-se de um poder preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, com a regulação do indivíduo e do corpo: disciplinar o corpo para disciplinar a mente; afinal, a corpo dócil corresponde mente dócil. Tal poder encontra-se localizado nas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que «policiam», controlam e disciplinam as populações modernas (Foucault, op.cit.:106). O objetivo do «poder disciplinar» é manter sob controle «a vida, as atividades, o trabalho, os prazeres e as infelicidades do indivíduo», com base no poder dos regimentos administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas Ciências Sociais.

É interessante observar que, embora o poder disciplinar de Foucault seja o produto das novas instituições coletivas da própria modernidade tardia ou pós-modernidade, suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que «individualiza» o sujeito e envolve intensamente o seu corpo. Assim, “quanto mais coletiva e organizada for a natureza das instituições da pós-modernidade, maior será o isolamento e a individualização do sujeito” (Hall, op.cit.: 47-48).

É com base nessa visão de sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por vozes que provocam identificações de toda sorte que abordaremos, a seguir, a

questão da identidade do sujeito professor de língua I (chamada por alguns de língua materna)⁴.

II - A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

É, pois, dentro da visão de identidade, ou melhor, de identificação e de sujeito heterogêneo que situamos nossa pesquisa sobre o professor de língua materna. Para isso, pareceu-nos importante analisar o discurso do professor atravessado, dentre outros, pelo dizer do livro didático que, por sua vez, é tecido por inúmeros fios discursivos. Num primeiro momento, buscaremos compreender as representações que o professor tem de si e, portanto, de sua profissão (seus compromissos, suas tarefas, seus desejos...), para, em seguida, examinar, ainda que rapidamente, como o aluno e o livro didático vêem o professor (afinal, sabe-se que o sujeito se constrói pelo outro e se vê pelo olhar do(s) outro(s)). Finalmente, à guisa de conclusão, cruzaremos os fios que se entrelaçam com o objetivo de melhor capturar os momentos de identificação do sujeito professor.

AUTO-REPRESENTAÇÃO

Nos 50 textos escritos por professores de 1º e 2º graus que compõem o livro *O Professor escreve sua história*, observa-se, ao lado da tarefa de transmitir conhecimentos, um conjunto de imagens positivas, pautadas numa visão idealizada de professor, vestígio ao mesmo tempo da nostalgia de um passado em que (imagina-se) o professor ocupava lugar de destaque na sociedade, e da complexificação e conseqüente adaptação (nem sempre real) do profissional às necessidades atuais do mercado e do público de alunos: o professor precisa, ao lado de conhecimentos de informática, ter conhecimentos de psicologia, uma sensibilidade e observação aguçadas para compreender as dificuldades dos alunos e as diversas situações em que se encontram, como problemas familiares que, muitas vezes, atrapalham o seu desempenho em aula; enfim, o professor precisa estar preparado para assumir as múltiplas funções exigidas pelo mundo atual (Silva & alii, 1997:57) - pai, mãe, psicólogo, amigo... - embora perceba as dificuldades que isso acarreta, tendo em vista a sua história e a sua formação.

Dentre as imagens idealizadas do professor destaca-se a de herói, batalhador, sempre disposto a salvar o aluno não apenas das doenças do intelecto (profissional de atividades prestadoras de serviços para a saúde intelectual, cf. Silva & alii, op.cit.: 56), isto é, da ignorância, mas também das doenças da alma que se manifestam, no vício da droga, em atitudes de insensibilidade. Nesse sentido, o professor se atribui a função de modificador de destinos.

Vejamos alguns segmentos:

S.1 - *Alisei como pude a carta. Visto-me de modéstia legítima e, pés no chão, tenho varado bonanças e brisas, vendavais e trovoadas. Professor.* (Silva & alii, op. cit.: 33)

⁴ Sobre a controvérsia em torno desse termo, ler Coracini (1998), Dabène (1994), dentre outros.

Observe-se o uso da primeira pessoa do singular que denuncia uma identificação da parte do sujeito professor com a figura heróica e, ao mesmo tempo, humana, que enfrenta dificuldades, sem, no entanto, abandonar os seus ideais.

Decorrente dessa imagem idealizada de professor-herói, permanece a concepção tradicional e, ao mesmo tempo, sedutora de professor como ser vocacionado (do It. *vocare* = chamar), espécie de missionário, chamado a educar à maneira do religioso cuja vocação é evangelizar, provável vestígio do tempo em que ensinar não era profissão, mas missão. Uma possível explicação para isso encontra-se na história da criação da escola urbana: Jones (1990) mostra que o professor de escola urbana, na Inglaterra, surgiu da necessidade de transmitir àqueles que migravam do campo os princípios de higiene e os hábitos da cidade, como modo de prevenir ou reduzir as possibilidades de doenças endêmicas; nesse momento, eram as esposas dos proprietários de indústrias que assumiam esse tipo de tarefa, transferida, mais tarde, para as mãos da Igreja, que, por sua vez, aproveitou a ocasião para colocar em prática a sua missão evangelizadora. Ora, sabemos que, no Brasil, a educação esteve, desde os primórdios, nas mãos de religiosos (sobretudo jesuítas), o que empresta ainda maior visibilidade à imagem de professor como missionário.

Por isso, embora sabendo que se trata de um sonho ou de uma utopia, o professor prossegue na sua tarefa de ajudar seus alunos a resolverem seus problemas inclusive os de ordem pessoal (Silva & alii, op. cit.: 55). Por isso, não raro as redações se encerram com conclusões que revelam atitudes heróicas por parte do professor, como a descoberta da falta de visão de uma aluna, o interesse pelos problemas pessoais de outro aluno, a missão de libertar o aluno da droga. Vale destacar, a esse respeito, o término de uma das redações analisadas:

S.2 - Lá vai o professor subindo a ladeira da escola. Segue um misto de abatimento, decisão, medo e alguma coragem (Silva & alii, op.cit.:75).

É a figura do missionário que, apesar de herói, é humano... Como o Cristo subiu o Monte das Oliveiras, o professor sobe a ladeira da escola, ladeira do sofrimento e da redenção dos homens pela educação. Como herói ou Cristo, caminha decidido, seguro de sua missão, mas, como homem, sente medo diante das dificuldades e apenas “alguma” coragem para enfrentar o descrédito de uns, o questionamento de outros, a desvalorização de que se sente acometido.

Paralelamente, emerge a imagem de professor como ator, tarefa herdada, provavelmente, do papel de animador que o professor conquistou graças aos métodos audiovisuais e que continuou ainda mais forte, a partir da década de setenta na Europa e de oitenta no Brasil, com o ensino comunicativo de línguas, abordagem que se pauta, como o próprio nome revela, na função comunicativa da linguagem. Cabe aqui lembrar a influência dos meios de comunicação sobre a sala de aula que, muitas vezes, constitui um verdadeiro palco onde são desempenhados papéis, como, aliás, parece revelar o segmento seguinte:

S.3 - Sento-me, levanto-me, procuro no ar uma explicação. Encontro-a na espreita dos olhares que me vasculham, sem perder um só movimento meu. Claro, fica claro! A cena que eu

tinha armado na saída da jardineira não só ficara perfeita como assustara. E logo havia se espalhado. Teria convencido?

Decido, então, entrar no jogo. Imposto a voz, verifico a presença, inicio os temas preparados. Faço tipo. Leio, mando ler. Explico, proponho exercícios. Respondem em silêncio, não há as costumeiras perguntas. O tempo passa. O clima não é tenso; no mínimo, revela cumplicidade. (Silva & alii: op.cit.: 36)

Início de uma aula, aparentemente, inusitado, já que “os olhares o vasculham”: o professor armara uma cena; a aula começa quando ele decide “entrar no jogo”. E a encenação prossegue: depois de sentar-se, levantar-se, procurar, armar, decidir, o professor imposta a voz, faz tipo, lê, manda ler, explica, propõe exercícios. Observe-se a série de ações que o professor atribui a si, centro das atenções, como um diretor e ator no palco, que assume, ao mesmo tempo, a posição de espectador que observa seu desempenho e analisa a reação do público (“o clima não é tenso”, “revela cumplicidade”). Os alunos espreitam, tentam compreender, respondem: exatamente como a escola prevê e o professor deseja...

Mas, resultado de uma frustração provocada pela desmitificação e sobretudo pela desvalorização da profissão e do profissional da educação, detentor de um saber que se vê questionado e, portanto, não legitimado, a favor de um saber tecnológico que valoriza o desempenho, a produção e “a operacionalidade das informações” (Lyotard [1979] 1983: 84), essas imagens positivas, tradicionais - professor como autoridade que encontra sua explicação na autoridade divina, de quem recebe uma missão, a missão de salvar a juventude (e, em decorrência, a humanidade) das trevas da ignorância - permanecem como desejos ou como ideais inatingíveis, atravessados o tempo todo por imagens negativas, que parecem separar o presente do passado por um sentimento de nostalgia e, ao mesmo tempo, de frustração: não raro, nas redações analisadas, emerge a imagem do professor humilhado, incompreendido, desiludido, vítima de uma sociedade injusta e ingrata (cf. S.2).

Identificando-se ao mesmo tempo e confusamente com o herói e a vítima, o professor se vê como imprescindível e desnecessário, paradoxo apenas aparente, se considerarmos a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso. Tal constatação se encontra reforçada pelo dizer dos professores entrevistados, nas respostas à pergunta: *por que você escolheu ser professor(a)?* Vejamos algumas:

- S.4
- a) *Sou professora de língua portuguesa porque sempre gostei de escrever*
 - b) *...sempre gostei de língua portuguesa*
 - c) *... por ideal*
 - d) *...temos bastantes professores na família*
 - e) *Meu sonho era ser professor*
 - f) *Quando optei pela Faculdade escolhi Língua Portuguesa por achar que tinha muita dificuldade nela*
 - g) *Na verdade eu nem sei porque que eu escolhi ser professora até hoje fico me perguntando e essa pergunta está batendo muito mais na minha cabeça este ano porque estou me formando / mas eu acho que eu acabei escolhendo essa profissão / pelo fato do retorno gratificante no momento que você percebe o olho do aluno brilhando quando ele entendeu aquilo que você disse / ou no retorno mesmo quando você lê algum outro texto / alguma coisa que ele tinha produzido em função do que você explicou pra ele / isso sem dúvida é o mais gratificante de tudo*

Como é possível constatar, com exceção de **f**, que expressa a resposta a um desafio, na ânsia, talvez, de corresponder a uma imagem positiva de si como capaz de se auto-superar ou, pelo menos, de superar suas dificuldades, as demais respostas expressam uma forma ideal de escolher a profissão: por gosto, por afinidade com o conteúdo, por ideal, por amor, pelo «retorno gratificante», maneira de manifestar o desejo que constitui os seres humanos de busca incessante de prazer, de felicidade que advém, na verdade, de uma espécie de espelhamento: o sujeito se vê no outro e pelo outro. Assim, mesmo quando aparentemente buscamos a felicidade dos outros (cf. **g**), atitude ainda valorizada por uma parte da sociedade, é nossa própria imagem que desejamos construir ou proteger: afinal, a própria felicidade, o próprio prazer é o alvo de tudo. Freud (1997:23-24), em resposta à questão fundamental “O que pedem /os homens/ da vida e o que desejam nela realizar?” responde:

Esforçam-se para obter a felicidade; querem ser felizes e assim permanecer. Essa empresa apresenta dois aspectos: uma meta positiva e uma meta negativa. Por um lado, visa a uma ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, à experiência de intensos sentimentos de prazer. Em seu sentido mais restrito, a palavra “felicidade” só se relaciona a esses últimos [...] Como vemos, o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer.

Em síntese: atravessada por identificações conflitantes, a subjetividade do professor de português, sempre alienada, se constitui na e da tensão entre um discurso que o valoriza, produto de um desejo, e outro que o desvaloriza, resultante de uma realidade social em mutação.

REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR PELO OUTRO - ALUNO E LIVRO DIDÁTICO

Partindo do pressuposto de que o imaginário de todo sujeito se constrói através do outro (afinal, o sujeito se constitui no e pelo olhar do outro) e de que os sujeitos professor e aluno se constituem mutuamente⁵, interessamo-nos por indagar sobre como os alunos vêem seus professores de língua portuguesa; afinal, além das experiências pessoais e dos contatos com professores, ao longo dos anos de escolaridade, que atravessam cada resposta, sabemos que afloram, ainda que involuntariamente, através do imaginário socialmente construído, valores, crenças e expectativas que habitam a memória discursiva dos sujeitos.

Vejamos, sinteticamente, como os alunos definem os professores:

- a) por imagens positivas: sábio; amigo; modelo; ser vocacionado, modificador de destinos, herói; paciente, responsável;
- b) por imagens negativas: incompetente; desocupado (*só dá aula, não trabalha*); mal educado; insuportável; autoritário; esnobe; sofredor; humilhado.

⁵ Não nos parece possível falar de professor sem que surja, de maneira constitutiva, a figura do aluno e vice-versa.

Não fica difícil perceber - através dos adjetivos utilizados para caracterizar o professor -, de um lado, as ressonâncias do dizer do professor e, de outro, a imagem conflituosa e aparentemente paradoxal do sujeito-professor, proveniente de vozes desencontradas e dissonantes: ao mesmo tempo em que é visto como herói, modificador de destinos, o professor é vítima e sofredor; ao mesmo tempo em que é caracterizado como insuportável, autoritário, mal-educado, incompetente e até mesmo desocupado (imagem de professor como não profissional), ele é visto pelo aluno como modelo, sábio, responsável e paciente.

Resta-nos trazer à baila a imagem que os livros didáticos analisados veiculam do professor, imagem que, certamente, atravessa o imaginário de professores e alunos, já que as vozes que constituem o livro didático constituem também, inevitavelmente, o dizer dos sujeitos do discurso de sala de aula.

De um lado, os livros didáticos, carregados de instruções endereçadas a alunos e professores, sugerindo (mas, na verdade, impondo, tendo em vista a autoridade que ele e seu autor representam no imaginário de uns e de outros) atividades e procedimentos, supõem um professor despreparado para exercer a profissão, incapaz de, sozinho, construir atividades, decidir o quê e como ensinar, um professor reproduzidor de conteúdos, despolitizado e ideologicamente neutro, mero executor de tarefas, despreparado até mesmo para aquelas que pretende ou precisa ensinar (como por exemplo, produzir textos, cf. Carmagnani, 1999:129-132).

Enfim, emerge dos livros didáticos analisados a imagem de um professor que não tem voz nem opinião, já que deve funcionar em sala de aula como porta-voz do livro didático (LD) - freqüentemente acompanhado pelo guia ou manual do professor -, e de toda a ideologia (valores, crenças, concepções de ensino e aprendizagem) que o perpassa, veículo da ideologia vigente ou hegemônica, atendendo às expectativas de uma sociedade dominada pelo desejo de deixar inalteradas as relações sociais e, conseqüentemente, as relações de poder que colocam alguns no centro, nos lugares de decisão, e os demais (a maioria) nas margens, na periferia, e cujo único papel é o de dar sustentação e legitimidade a essa ordem social e discursiva. Embora possa parecer exagerada e incoerente tal afirmação, acredito poder afirmar que o livro didático adotado pela escola, molde do que será ensinado, e, portanto, aprendido (ou memorizado), deve vir ao encontro das expectativas das famílias dos alunos e da sociedade que valoriza um ensino utilitarista ou prático, de que decorre um bom desempenho social e profissional, o que fica ainda mais evidente quando se trata de escolas da rede particular de ensino.

Por outro lado, os livros didáticos atuais e, como decorrência, o discurso da sala de aula são atravessados por múltiplos discursos, cada qual constituído de múltiplas vozes, de modo que, além da voz da gramática, construída para salvaguardar o bem dizer e o bem escrever, ou seja, para manter a ordem e a unidade, além do jogo com os vocábulos (como se fosse possível a existência de vocábulos descontextualizados), discursos exteriores os constituem: cartas comerciais e pessoais; lugares-comuns; diálogos em situações exteriores à sala de aula; textos literários que funcionam como modelos ainda muito recorrentes no LD de língua portuguesa; contos de fada (embora com pequena reincidência), todos perpassados por “pré-conceitos” de toda ordem: com relação à

família, aos sexos, às raças, às classes sociais (só são representadas as classes médias), aos esportes, à moral (tradicional); textos jornalísticos, com estatísticas, gráficos (alterados ou vulgarizados); texto científico; textos publicitários, cada qual carregando múltiplas vozes que, por sua vez, entram na constituição de outros discursos como o religioso e o político. Todas essas vozes, no entanto, ecoam uma concepção de língua enquanto objeto, transparente e inequívoco, independente do sujeito que dela se serve para se comunicar.

E como fica o professor em meio a tudo isso? Mero instrumento, perdido no seu interior entre identificações aparentemente antagônicas: umas que o colocam a serviço de um saber acadêmico tradicional (nem sempre muito profundo), e outras, a serviço de uma concepção de ensino atravessada pelas “novas tecnologias”, que invadem o seu dia a dia e atravessam os livros didáticos mais recentes, e para as quais não se sente preparado, conforme revela o seguinte excerto extraído de uma das redações analisadas:

S.5 *E aí está a minha história. Uma vida dedicada à educação, mas que foi pouco a pouco sendo esvaziada de sonho, de idealismo de objetivo. Hoje, dou-me conta da perfeita inutilidade desse trabalho. Primeiro, porque sinto que CD-ROMs e outras maravilhas da tecnologia dentro em breve farão o métier melhor do que eu. Segundo, porque como dizer ao aluno que ele deve estudar, se quem passou a vida estudando só merece ganhar três reais por aula? Qualquer atividade deve ser mais honrosa e gratificante que a minha. Ah! Se eu pudesse nascer de novo! Como é humilhante ser professor nesta terra! Para o diabo com a vocação, o sacerdócio do magistério e outras baboseiras. (Silva & alii, op.cit.:80)*

À GUIA DE CONCLUSÃO

Souza (1994, anexo ii) define identificação como a marca simbólica a partir da qual cada sujeito e/ou cada grupo social (ou nação) adquire, não sua unidade (que se refere ao ser), mas sua singularidade (que diz respeito ao dizer):

Todo o dizer e o agir diferenciados de que dão provas os sujeitos no percurso de suas vidas encontram referência última nos movimentos identificatórios desses sujeitos, que são, por assim dizer, ações subjetivas inconscientes, e não atribuições a eles conferidas por alguma instância que lhes é externa.

Foi no desejo de melhor compreender o sujeito professor de língua portuguesa (para não dizer nós mesmos) na sua singularidade e, portanto, no seu interior, que buscamos capturar algumas identificações, fios que tecem e entrecem sua subjetividade heterogênea e contraditória, a partir de seu dizer e do dizer de outros.

Foi com base, ainda, no pressuposto psicanalítico segundo o qual, em qualquer uso da linguagem, o sujeito mais é dito do que diz, que analisamos as redações dos professores, sem nos preocuparmos com a veracidade dos fatos narrados, ou seja, sem nos interrogarmos se o que o autor narra ou comenta aconteceu de fato durante sua carreira profissional ou se tudo não passa de «invenção». Invenção ou não, o que importa é que nada se diz ou por nada nos interessamos que, de alguma maneira, já não esteja lá, no inconsciente, isto é, que não tenha sido internalizado; assim, só há identificação possível com um fato, objeto exterior ou com outro sujeito, quando este

encontra eco no inconsciente que o reconhece ou identifica sem necessariamente o consentimento do consciente.

Desse modo, as imagens ou representações que constituem o imaginário e se manifestam via linguagem, extraídas das redações e das falas de professores, bem como das falas de alunos e de livros didáticos, apontam para a sua constituição heterogênea: pluralidade de vozes, outros que constituem e constroem a verdade do sujeito que, por ser

intersubjetiva, ou melhor interegóica [...], passa pela mediação do outro imaginizado, que é onde o sujeito se pode ver, dizer-se e reconhecer-se como é. (Assis Pacheco, 1996: 43).

Tais representações, como vimos, se constituem da memória do passado - em que o professor era valorizado enquanto «missionário», enquanto fonte do saber e transformador da sociedade - e das experiências presentes em que o profissional da educação, mal preparado e mal remunerado, é a todo momento desvalorizado, colocado em xeque pelas novas tecnologias, ridicularizado. No entanto, permeando essas representações conscientes, o sujeito professor guarda em si o desejo de autoridade, de controle do outro, de poder; enfim, desejo que, embora frustrado, recalcado, emerge a todo momento via linguagem e via atitudes que garantem a tentativa de manutenção do centro, mesmo que ele perceba que esse centro lhe escapa a todo momento, deixando em seu lugar uma sensação difusa de desconforto e insegurança.

De identidade paradoxal, o sujeito professor de português oscila entre representações utópicas, idealizadas, que acabam por encobrir ou sublimar as dificuldades do profissional nos dias de hoje, e a realidade de um cotidiano penoso, que o distancia cada vez mais da imagem ideal de professor construída ao longo dos anos e das gerações e que chega até nós pela memória discursiva. Como não é possível uma realização profissional digna, proveniente de um reconhecimento real de sua importância e de seu saber, o professor se refugia ou busca compensações na visão idílica daquele que, apesar de tudo, continua sua missão...

Busca da felicidade e do prazer, represados pela vida em sociedade – já que uma das fontes de sofrimento provém “de nossos relacionamentos com os outros homens”, sofrimento esse que Freud (1997:25) considera “mais penoso do que qualquer outro” –, inibidos pela hierarquia que domina a escola e o sistema educacional de modo geral, busca da completude e da totalidade, através do controle de si e dos outros pela apropriação (ilusória) da verdade, são marcas profundas que constituem a subjetividade humana e, particularmente, a subjetividade heterogênea do professor de língua materna.

Hoje tenho uma classe especial cheia de Tiões que querem enxergar o mundo através da escuridão.

... E, por acaso, coloquei também o mundo aos meus pés. Eu, cúmplice de uma terna e majestosa batalha arrancando de mim pedaços de sorrisos de gratidão. (Silva & alii, op. cit.: 86)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS PACHECO, A.M.C. (1996). *Sujeito e Singularidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1998). *Palavras Incertas - as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- CARMAGNANI, A.M. (1999). A Concepção de Professor e Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação de LM e LE. In Coracini, M.J.R.F. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*, pp. 127-133. Campinas: Pontes Editores.
- CORACINI, M.J.R.F. (1998). Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras*, vol. 14, nº1, pp.153-170. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
- DERRIDA, J. (1997). *Le Monolinguisme de l'Autre*. Paris: Galilée.
- _____. (1972). *Positions*. Paris: Les Editions de Minuit.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FREUD, S. (1997). *O Mal-estar na Civilização*. Trad. Bras. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago.
- HALL, S. (1992). *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Trad. Bras.: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora. 1997.
- JONES, D. (1990). The genealogy of the urban schoolteacher. In (ed.) *Foucault and Education*. Londres: Routledge.
- LYOTARD, J.-F. (1983). *O Pós-Moderno*. Tradução brasileira: Ricardo Corrêa Barbosa. São Paulo: José Olympio Editora. 3ª edição.
- NASIO, J.D. (1988). *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Trad. bras.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1995.
- _____. (1994). *O Prazer de ler Freud*. Trad. bras.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1999.
- SILVA, A. G. da & alii (1997). *O Professor escreve sua história*. São Paulo: ABRELIVROS/ FDE/UNICEF.
- SOUZA, O. (1994). *Fantasia de Brasil*. São Paulo: Escuta.