

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: leitura, história, memória e suas implicações para a identidade profissional.

Filomena Elaine P. Assolini
FFCLRP-USP

INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino superior tem sido objeto da atenção de pesquisadores de várias nacionalidades, inclusive a brasileira. A partir dos anos noventa, especialmente, inúmeros estudiosos debruçam-se sobre questões relacionadas, por exemplo, às finalidades e à gestão do ensino de graduação, ao aumento do número de instituições de ensino superior, à qualidade do ensino, às condições de trabalho docente, aos seus direitos e deveres, dentre outros importantes fatores.

O interesse pelas problemáticas concernentes aos saberes e fazeres constituintes da docência instigou-nos à realização de uma pesquisa, que investigou as relações que oitenta e dois docentes de diversos cursos de Licenciatura estabeleceram com a leitura, ao longo de suas vidas. Partindo do pressuposto segundo o qual a memória discursiva não se apaga, mas continua a reverberar e a ecoar em nossas formulações discursivas, buscamos compreender as implicações para os seus saberes e fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, para as suas identidades profissionais, decorrentes de suas relações com essa prática cultural - a leitura.

Para este encontro, trazemos o recorte de nossa investigação que focaliza, especificamente, as relações e vivências com a leitura dos sujeitos docentes, durante os cursos de graduação por eles realizados.

A Análise de Discurso de matriz francesa, bem como algumas contribuições advindas da Psicanálise e dos estudos das Ciências da Educação, sobretudo os que se ocupam da formação de professores, formam o aparato teórico-metodológico que sustenta nossos trabalhos.

Com o propósito de melhor organizar este texto, assim o dividimos: 1) conceitos teórico-metodológicos basilares; 2) análises discursivas; 3) alguns gestos finalizadores.

1. ALGUNS CONCEITOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS BASILARES

De acordo com o enfoque pecheuxtiano, o discurso é pensado como movimento, como processo. Etimologicamente, o termo discurso vem do latim *discursus*, participípio passado de *discurrere*, onde “*dis*” tem o sentido de ‘de fora’ e “*currere*”, ‘correr’. Derivam daí dois importantes significados: “correr ao redor” e “curso de vários assuntos, ideais, opiniões”.

A noção de sujeito da qual se vale a Análise de Discurso de matriz francesa (doravante AD) é muito cara aos nossos estudos, pois partimos de uma noção de um sujeito fragmentado, clivado, uma vez que o inconsciente o constitui, e também de um sujeito interpelado ideologicamente.

Ainda no âmbito dessa seção, que objetiva apresentar resumidamente alguns conceitos da AD, trazemos o conceito de memória discursiva, tal como preconizado por Pêcheux (1999). Antes de apresentá-lo, convém lembrar que a memória discursiva da qual nos fala o filósofo francês é diferente da memória cognitiva, psicológica, ou a que é concebida pelo senso comum: faculdade de reter ideias, fatos e acontecimentos. A memória postulada pelo fundador da AD é a memória de sentidos, constituídos pela relação dialética que se estabelece entre Língua e História. Sendo assim,

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido

homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 1999, p. 10).

Para dialogar com o fundador da AD, selecionamos os trabalhos de PAYER (1998, 2006), que nos explica que a atuação da memória discursiva é, na maioria das vezes, inconsciente para o sujeito. Outra elucidção importante feita pela pesquisadora é a de que a memória discursiva nem sempre é clara, organizada como um texto.

Payer (2000) formula o conceito de *memória discursiva constitutiva*, que diz respeito não apenas àquilo que já se ouviu, mas que faz parte do sujeito, independentemente de ele saber ou dar-se conta disso.

Este conceito, o de memória discursiva, tem um peso significativo nesta investigação, pois, como já explicitado, temos como pressuposto que vestígios da memória discursiva sobre as relações com a leitura de sujeitos professores continuam se fazendo presentes, de diferentes formas, em suas formulações atuais.

Cumpramos ressaltar que o nosso *corpus* foi constituído por depoimentos escritos de oitenta e dois sujeitos-professores de diferentes instituições brasileiras de ensino superior. Esses depoimentos, que versam sobre suas relações com a leitura e também sobre suas práticas pedagógicas no exercício da docência, dentre outras questões, foram por nós coletados ao longo dos anos de 2009 e 2010.

Enfatizamos que nossas atenções voltar-se-ão tanto para o intradiscurso (fio discursivo) quanto para o interdiscurso (exterioridade discursiva). A relação entre o intra e o interdiscurso permite-nos buscar os discursos outros (no intradiscurso) e remetê-los às suas tramas e emaranhados concernentes às vivências com a leitura, e suas repercussões para os saberes e fazeres do sujeito-professor, assim como para a constituição de sua identidade profissional.

2. ANÁLISES DISCURSIVAS:

Recorte nº 1 – Referente à formação inicial.

“Olha eu não tenho muito a dizer a respeito de minha formação inicial, quer dizer do curso de graduação, né? Sabe... eu acho que foi normal, a gente estudava e lia os textos das matérias; os que os professores mandavam, a gente fazia as tarefas que tinha que fazer, nunca falávamos de nós. Isso era proibido. Como dizia minha amiga S., tudo certo no quartel do Alberto... ah, eu quis dizer, na escola, viu?”. (sujeito-professor “D”).

Nas sequências discursivas acima destacadas, chama-nos a atenção, no recorte número 1, inicialmente, o atributo “normal”, enunciado pelo sujeito-professor “D”, quando convidado a falar sobre sua formação inicial. Nossos gestos de interpretação levam-nos a pensar no significante “normal” no sentido de habitual, dentro das normas, de acordo com o esperado (naturalizado). Parece-nos que o sujeito-professor esteve inscrito em formações discursivas, desde muito antes da realização do curso de Pedagogia, nas quais predominavam marcas de um discurso pedagógico escolar (doravante D.P.E.), tradicional - magistrocêntrico, conteudista e livresco -, caracterizado pela valorização da obediência resignada do estudante que, nessas condições de produção, quase nunca é instigado a falar ou questionar o que está institucionalmente posto.

Lembremos que as formações discursivas podem ser vistas como “regionalizações do interdiscurso” (Orlandi, 1999, p. 44). Elas são o lugar da constituição do sentido e da

identificação do sujeito. Contudo, vale esclarecer que a relação que o sujeito estabelece com a formação discursiva dominante (com a qual se identifica), e com as outras que aí se entrecruzam, é própria da história desse sujeito, e não preexiste a ele.

No caso do sujeito-professor “D”, parece-nos que ele se identifica com o D.P.E. tradicional, acreditando serem “normais” (naturais) situações de ensino que indiciam práticas pedagógicas autoritárias. Ao trazer o significante “quartel”, numa espécie de rima e/ou lapso, não se dá conta de que, inconscientemente, associa escola a quartel, ou seja, em seu aparente “tropeço” linguístico emergem sentidos que, certamente, constituíram seu interdiscurso, sua memória discursiva. A relação do sujeito-professor “D” com a leitura de textos acadêmicos fora, assim, marcada pelo entendimento de que esses documentos (os textos) não poderiam ser submetidos ao que Orlandi (1987) denomina de “pluralidade de leituras”, ou seja, à possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras.

O que ocorre com o D.P.E. tradicional é que as injunções à estabilização dos sentidos preponderam sobre as possibilidades de deslocamentos, de gestos outros de interpretação, que incitam a multiplicidade de sentidos para as formulações do sujeito do discurso. Dessa forma, o sujeito estudante pode aprender o conteúdo, mas aprende também que deve se subordinar a ele.

Recorte Nº 2- Referente à formação inicial

“Sou do tempo em que o curso Letras durava quatro anos. O meu foi bem puxado, lemos muito, textos literários na íntegra, nada de resumos nem resenhas. Estudamos muito. Podíamos falar sobre nossos entendimentos. Identifiquei-me mesmo com os professores exigentes. Para mim, os melhores” (sujeito professor W.G.).

Orlandi (1987, 1999) esclarece que nos identificamos com certas ideias, assuntos e afirmações, porque temos a sensação de que eles “batem” com algo que temos em nós. Este “algo” é o interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos constituída ao longo de nossa relação com a linguagem.

Considerando os postulados da autora, e tendo em vista a sequência discursiva sublinhada para análise, é importante atermo-nos ao complexo conceito de identidade. Para concretizar nossa tentativa de melhor compreender tal conceito, embasamo-nos, inicialmente, em Stuart Hall, que em seu texto *A identidade cultural na Pós-Modernidade* (2006), mostra-nos que a identidade fixa, imutável e permanente é uma ilusão, posto que assumimos identidades diferentes, em diferentes ocasiões. Decorre daí sua proposta de entendimento de identidade enquanto *identificações*, pois estas se alteram, mudam, (trans)formam-se, e (des)constroem-se ininterruptamente, por meio da relação com o *outro*, de acordo com as nossas vivências e, também, em função das formas pelas quais somos representados ou interpelados, nos sistemas culturais onde estamos inseridos. Sendo assim:

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Para dialogar com o autor acima citado, trazemos Sousa Santos (2010), que compreende identidade enquanto “identificações em curso”, e Robin (1997), que nos mostra que a identidade na pós-modernidade é incerta, fugidia, camaleônica, posto que, se por um lado, temos a ilusão de poder realizar escolhas, por outro, vivenciamos desmonoramentos de sentidos e descentramentos do ego.

Refletindo sobre o recorte acima à luz do que expusemos até então, podemos pensar que a identificação do sujeito W.G. com professores por ele denominados de “exigentes”, “melhores”, não é permanente, não é eterna.

A sequência discursiva “podíamos falar sobre nossos entendimentos” traz indícios de que o sujeito pode ter ocupado a posição de intérprete, ou seja, a posição que lhe assegura direitos a interpretações outras (que não aquelas cristalizadas pelo D.P.E.), bem como possibilidades de atribuição e produção de sentidos.

As observações de cinco aulas dadas pelo sujeito W.G., em uma instituição de ensino superior privado, no curso de Letras, permite-nos dizer que, na posição de sujeito-professor, preocupa-se em oferecer oportunidades para que os estudantes pelos quais é responsável possam expor suas leituras e interpretações. Interessante notar que, em sua prática cotidiana, não notamos cobranças, tais como a entrega de trabalhos na data por ele estabelecida, assinatura das listas de presença, comparecimento no dia de prova. Parece que se inscreve em formações discursivas que tentam romper com a ordem do discurso acadêmico. Por outro lado, é perceptível a sua desolação, quando da indiferença de alguns estudantes no que diz respeito às suas entusiasmadas exposições sobre uma obra ou autor da literatura brasileira.

Se tivermos em mente que a docência se refere não apenas ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo à compreensão da política educacional na qual essa prática se insere, como defendem Pimenta e Lima (2004), é justificável nossa preocupação e inquietação com as condições de produção da leitura nos cursos de licenciatura, sobretudo quando essas contribuem para a formação de “escreventes” (Pêcheux, 1997), ou seja, de estudantes que aprendem, desde os semestres iniciais, que o seu lugar é o de enunciador de sentidos estabilizados, cabendo-lhe, portanto, engrossar a massa de sujeitos que reproduzem e sustentam sentidos estabilizados, pré-fixados, na ilusão de que um mundo “semanticamente normal” (Pêcheux, 1999) é mesmo possível.

Recorte nº 3 – Referente à prática pedagógica escolar.

“Aprendi que o professor tem que dar muito, dar sempre; tento dizer assim, né, dar o texto, dar a matéria, dar o conteúdo, dar carinho, dar afeto, dar broncas, dar conselhos, dar sempre o melhor de si, o melhor do que sabe para os alunos. É uma missão sagrada ser professor. Posso dizer que sou uma professora apaixonada. Gostaria de ser melhor, de conseguir conhecer todos os novos métodos, as novas teorias; nossa, tem tanta coisa nova que eu não sei; estou ciente de que tem tanta novidade” (sujeito-professor “D”).

Prosseguindo com as nossas análises, vamos nos ater ao recorte número 3, especialmente à sequência: “*aprendi que o professor tem que dar muito, tem que dar sempre*”.

A multiplicidade de significações que são atribuídas ao verbo dar “*dar o texto*”, “*dar a matéria*”, “*dar o conteúdo*”, “*dar carinho*”, “*dar afeto*”, “*dar broncas*”, “*dar conselhos*” e outras que aqui poderíamos citar – indiciam que o sujeito-professor “D” reproduz um discurso instituído, incorporado em sua formação inicial, ou até mesmo antes dela, bem como discursos-outros que foram por ele assimilados ao longo de sua história no

magistério. São diferentes vozes que ecoam nesses enunciados, marcando, assim, a heterogeneidade constitutiva do dizer, que se dá no jogo entre o interdiscurso e o inconsciente.

Nessa perspectiva, vale destacar os trabalhos da linguista Jacqueline Authier Revuz (1982, 1990, 1998). Ancorando-se no princípio do dialogismo, tal como pensado por Bakhtin (1992), Authier-Revuz (1982, 1990, 1998) traz para o debate o postulado segundo o qual as palavras são sempre, inevitavelmente, as palavras do outro. Assim, de toda fala emergem outros discursos, pelo discurso do *outro*, que não é um objeto exterior do qual se fala, mas uma condição constitutiva do discurso de um falante. Cumpre mencionar que esse falante não é a fonte primeira desse discurso. Dessa forma, “nossas” palavras, “nossos” dizeres trazem marcas de um “já dito” na fala do outro. Podemos dizer, então, que: “[...] nenhuma palavra é ‘neutra’, mas, inevitavelmente ‘carregada’, ‘habitada’, ‘ocupada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada” (AUTHIER-REVUZ, 1990).

A outra ancoragem teórica da citada pesquisadora é a Psicanálise. Recorrendo inicialmente a Freud, que “[...] já revolucionara a noção de sujeito ao revelar que a consciência é a parte mínima da vida psíquica”, tendo nos mostrado, também, desde o século XIX, “[...] a existência de uma alteridade na interioridade,” (CHNAIDERMAN, 1998), Authier-Revuz (1998) articula a heterogeneidade do discurso ao descentramento do sujeito, destacando que esse é sempre “barrado pelo desejo, é a própria expressão de uma divisão” (AUTHIER-REVUZ, 1998). E é essa a polissemia do vocábulo “não um”: alteridade, heterogeneidade, sujeito dividido, clivado, fragmentado.

Temos, assim, um sujeito que não ocupa o centro da enunciação, não sendo mais considerado uno, individual, movido e apreendido pela ilusão de que poderia ser a origem do sentido, controlando-o de acordo com a sua vontade. No sujeito dividido, não há centro fora da ilusão e do fantasmagórico – não há centro de onde emanaria, em particular, o sentido de sua fala. O sujeito, explica a autora, não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem que lhe serviria para “traduzir” em palavras um sentido do qual seria a fonte consciente, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito de linguagem e, por conseguinte, clivado, cindido (por assumir várias posições), incapaz de controlar os efeitos de sentido de seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1982).

Dando sequência à nossa análise, convocamos o educador português, Antonio Nóvoa (1992), que, ao discorrer sobre os sentidos produzidos historicamente em relação ao professor, destaca que um dos que teve maior impacto, no contexto social, é o de professor “doador”. Esse sentido, que continua reverberando no atual sistema superior de ensino brasileiro, contribui sobremaneira para a difusão da imagem equivocada de que o professor pode ocupar o lugar de mãe, pai, tio (a), avô (avó), enfermeiro (a), psicólogo (a), dentre outros. As identificações do sujeito-professor com tais posições, bem como o seu entendimento e aceitação resignados da imagem de “eterno doador” como um “discurso da verdade”, interferem negativamente na consolidação do entendimento de docência como profissão, uma vez que essa tem sido tratada, historicamente, como “missão”.

Na esteira dessa reflexão, Imbérnon (2010) fala-nos da “solidão pedagógica” do educador e das consequências para a constituição de sua identidade profissional, advindas dessa solidão. Concordamos com o educador e destacamos que, em nossas investigações, temos observado que o professor deseja e anseia por encontrar-se com seus pares, para compartilhar experiências, angústias, preocupações, feitos, dúvidas. Contudo, nem sempre o faz, mesmo quando existem oportunidades concretas para encontros coletivos. Notamos que nos espaços escolares e, portanto, institucionais, o sujeito-professor opta, muitas vezes, por manter-se calado a expressar questões que

envolvam sua subjetividade, entendida aqui como “um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (Kristeva, 1994, p. 283). Assujeitado, apagado e silenciado, ele busca, também nessas ocasiões, corresponder a uma imagem socialmente idealizada, ou seja, a de um profissional que, sozinho, conseguiria responder às demandas e desafios da sala de aula, de forma particular e de sua profissão, de maneira ampla.

3- ALGUNS GESTOS FINALIZADORES

Mais do que nunca, a formação de sujeitos-professores que, de fato, constituam-se como sujeitos-leitores, é fundamental, sobretudo porque a profissão de educador é uma prática social que intervém na realidade social.

Tendo em vista a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização de alunos historicamente situados (PIMENTA; LIMA, 2004), é de suma importância que os processos de formação inicial desenvolvam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos futuros professores construir seus saberes e fazeres, considerando as necessidades e desafios que a sociedade contemporânea e o ensino, em particular, lhe apresentam.

Articulando o que acima expusemos com as questões que dizem respeito à identidade e à subjetividade do sujeito professor, salientamos a urgência de os cursos de formação inicial levarem para a sala de aula situações de ensino-aprendizagem que incitem o estudante universitário a problematizar as maneiras de ler, a estranhar o que se lhe apresenta como transparente e óbvio; a desconfiar do que está posto, cristalizado, legitimado.

Temos defendido também (ASSOLINI, 2011) que o contexto escolar de Ensino Superior poderia considerar a possibilidade de criar espaços discursivos que oferecessem ao sujeito-estudante universitário e futuro professor, condições favoráveis de produção para que pudesse expressar sua subjetividade (emoções, sentimentos, fantasias, angústias). Nestes espaços, o futuro professor poderia, portanto, “falar de si”, dizer de si, expor suas opiniões, razões, pontos de vista e pensamentos - requisitos essenciais para que possa compreender-se como um sujeito em ininterrupto processo de formação, e de constantes (re)formulações de sua identidade.

As problemáticas, sempre complexas, que envolvem o sujeito-professor já em exercício profissional, não podem ser pensadas sem que se considerem suas histórias e memórias discursivas, visto que elas continuam ecoando e produzindo sentidos que incidem e interferem em suas ações educacionais e pedagógicas.

4- REFERÊNCIAS:

ASSOLINI, F. E. P. Leitura e Formação inicial de professores: sentido, memória e história, a partir da perspectiva discursiva. **Pro-Posições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação UNICAMP, v. 22, n. 1, p. 33-44, jan./abr. 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV**, Revue de Linguistique, n. 26, p. 91-151, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s), linguagem(ns), identidade(s), movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

KRISTEVA, J. **Estrangeiros a nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes Editora, 1987.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PAYER, M.O. As diferentes memórias discursivas no processo de leitura. In: **Leitura**: Teoria e Prática. Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. 2000.p.18-21.

PAYER, M.O. Memória da língua: imigração e nacionalidade. Ed. Escuta. São Paulo: 2006.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P.(Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). **O papel da memória**. Campinas: UNICAMP, 1999.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M.S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.