

IMAGENS DE SI NO DISCURSO DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Leandro da Silva Gomes Cristóvão

Neste artigo, minhas indagações giram em torno da relação discurso – identidade docente. Proponho um estudo de caráter interdisciplinar, ao qual contribuem conhecimentos da área dos estudos do discurso e das ciências sociais. Seu principal objetivo é entender as estratégias discursivas empreendidas por sujeitos-professores de Espanhol Língua Estrangeira (doravante ELE) para construir e sustentarem suas identidades. Para tanto, mobilizo a noção de *ethos* discursivo, apresentada pela Análise do Discurso de linha francesa (AD), relacionando-a à problemática identitária.

A análise que proponho é realizada a partir da observação de duas professoras de ELE da cidade do Rio de Janeiro, participantes de um evento – um grupo de discussão – organizado por mim. Nesse grupo são discutidas questões relacionadas ao ensino de ELE no Brasil.

Minha proposta é a de (1) verificar as estratégias linguístico-discursivas de que se valem os sujeitos postos em análise na construção de suas imagens discursivas, ou seja, de seus *ethé*, e (2) perceber se tais estratégias sustentam um único *ethos*, durante todo o evento. Nesse sentido, levanto a hipótese de que as identidades docentes em questão respondem à fragmentação e fluidez dos tempos contemporâneos e de que, por isso, as estratégias discursivas de sustentação de um tal *ethos*, mostram-se ineficientes.

Gostaria de salientar que procuro refletir teoricamente sobre essas práticas de identidade das professoras em questão, localizando-as numa situação sócio-histórica específica. Informo aos meus leitores que, invariavelmente, as minhas identidades de professor e pesquisador circunscrito à área dos estudos do discurso aparecem nas construções discursivas que efetuo. Portanto, não tenho o compromisso de instituir “verdades”, já que entendo que os significados sociais que produzo são localmente situados e dependentes de minhas estratégias discursivas. Desse modo, todo o conhecimento produzido por mim neste trabalho está aberto a novas reflexões e suscetíveis a novos questionamentos.

1. *Ethos* e Práticas Identitárias

Surgida na França, na década de 60, a AD foi impulsionada principalmente pelo filósofo Michel Pêcheux. Suas primeiras preocupações estiveram relacionadas a questões políticas, às lutas de classes e aos movimentos sociais. Pêcheux acreditava que através das práticas e discursos das classes dominantes era possível depreender como funcionava sua ideologia.

Surgia assim o projeto da AD, numa convergência linguística e sócio-ideológica, a partir de uma articulação da linguística, do marxismo e da psicanálise.

A AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização de uma ideologia. Nessa visão, a fonte dos discursos é uma subjetividade marcada pela atividade ideológica e constituída na dinâmica identidade-alteridade. Neste trabalho, baseio-me nessa concepção da AD, que relaciona a linguagem ao contexto sócio-histórico em que ela se insere. O linguístico está aqui sempre relacionado ao histórico-social.

Entre tantos conceitos apresentados pela AD, interessa-me mais de perto o de *ethos* discursivo. O termo *ethos* vem do grego e significa "personagem". Aristóteles, um dos primeiros a usar o termo, entende-o como sendo a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário (destinatário, co-enunciador). Aristóteles fazia referência às modalidades verbais da apresentação de si, na interação verbal. Maingueneau, referindo-se ao trabalho do filósofo grego afirma que "a prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança" (2008, p. 13)

O conceito é utilizado em algumas perspectivas teóricas. Na Pragmática, e aqui me refiro aos trabalhos do linguista francês Oswald Ducrot na área da semântica, entende que as modalidades do dizer permitem conhecer melhor o locutor - a imagem construída por ele - do que aquilo que ele pode afirmar sobre si mesmo. Ducrot foi o primeiro autor, dentro das ciências da linguagem, a integrar o termo em suas análises, ainda que não tenha desenvolvido profundamente sua reflexão. Ao tratar da questão, enfatiza a relação não-direta do ser empírico situado fora da linguagem, o locutor "λ", com o participante do que chama ficção discursiva, o locutor "L", o sujeito da enunciação. "Analisar o locutor L no discurso consiste (...) em conhecer a aparência que lhe conferem as modalidades de sua fala. É nesse ponto preciso que Ducrot recorre à noção de *ethos*: o *ethos* está ligado a L, o locutor como tal" (AMOSSY, 2008, p. 15).

Na perspectiva da AD, em especial nos trabalhos de Maingueneau, o enunciador deve legitimar seu dizer; em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber. A palavra vem de alguém que, por meio dessa palavra, demonstra possuir determinadas características. Por meio do discurso, o enunciador faz sentir certo comportamento. Isto é, "por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador" (MAINGUENEAU, 2005, p. 98).

Uma das grandes contribuições da AD, em especial de Maingueneau, para a noção de *ethos* é entender que uma certa imagem discursiva de si não está presente unicamente em enunciados orais, como fez pensar a retórica clássica. Na escrita também é possível que uma *voz* e um *corpo* enunciativos se manifestem, criando uma personalidade enunciativa. "A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito" (MAINGUENEAU, 2005, p.98). É nesse sentido que se reconhece a instituição de um *fiador*, cuja representação se encarrega da responsabilidade e confiabilidade do enunciado, ao qual – enquanto ser do discurso – são associados um *caráter* e um *corpo*.

Em correspondência a um conjunto de traços psicológicos que o co-enunciador atribui ao enunciador em função do seu modo de dizer, o caráter se estabelece em acordo com estereótipos ligados aos mundos éticos, entendidos como um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si. Também assim, a representação do corpo se dá pela atribuição do co-enunciador ao enunciador da corporalidade representativa de uma maneira específica de estar no mundo, incluindo desde vestimentas até os movimentos no espaço social.

Toda a exposição teórica da noção de *ethos*, seguindo a tradição dos estudos da AD, é desenvolvida a partir de *corpora* escritos. Neste trabalho, os dados que analiso são excertos de falas de duas professoras participantes de um debate. Por serem amostras do registro oral, os dados apresentam todas as características desta modalidade da língua, tais como: fragmentação, incompletude, pouca elaboração, descontinuidade, repetições excessivas, correções e reformulações. De maneira alguma, tais características impossibilitam uma análise completa e significativa.

Mesmo não se tratando do tipo de *corpus* mais comum nos trabalhos de AD, as noções e conceitos apresentados também são aplicáveis na pesquisa. A análise proposta, por ter um viés discursivo, observa as subjetividades construídas na enunciação. Ou seja, não são analisados, nesta pesquisa, os indivíduos empíricos envolvidos no evento; são observados os sujeitos enunciativos, os coenunciadores.

A escolha da noção de *ethos* discursivo se deu por ser este um estudo que trata de práticas identitárias. O *ethos* pareceu-me, dentro das possibilidades oferecidas pela AD, a noção mais produtiva (ainda que alguns de seus desdobramentos não sejam aproveitados), já que procuro entender como se constroem as identidades dos docentes em questão. Nesse sentido, para a complementação da perspectiva discursiva, parece-me importante, apresentar, numa perspectiva mais sociológica, o conceito de identidade presente no trabalho.

Ao trabalhar com a noção de discurso anteriormente apresentada, vou ao encontro de uma concepção de linguagem como prática social, por meio da qual os indivíduos agem no mundo. Ou seja, o discurso não é entendido como representante de uma realidade previamente estruturada; é, antes, um produtor de realidade, de modos de vida. Os discursos não só representam a vida social, mas também as constituem. Quando se engajam na construção do significado, os indivíduos estão agindo no mundo por meio do discurso em relação a si próprio, à alteridade e às práticas sociais, e assim, se constituem e constituem os outros. Nesse sentido, os significados são resultados dos processos sociointeracionais em que nos envolvemos, isto é, os objetos sociais não são dados no mundo, mas são construídos, negociados, reformulados pelos seres humanos em seus esforços de produzir sentidos.

Neste artigo, o uso insistente do termo prática não é aleatório e está diretamente relacionado não só ao que entendo por discurso, mas também ao que entendo por identidade. Assim como Tadeu da Silva (2009, p. 76), entendo que "identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística". Ou seja, neste trabalho, sempre que

me refiro aos termos discurso e identidade, verdadeiramente, refiro-me a práticas discursivas e identitárias.

Diferentemente de algumas perspectivas anteriores, a partir da 2ª metade do século XX, momento aqui denominado contemporaneidade, o entendimento das identidades “perde as âncoras sociais que o faziam parecer “natural”, predeterminado e inegociável” (BAUMAN, 2005, p. 30). As identidades passam a ser vistas como fragmentadas e mutantes. Tal entendimento encontra sentido na metáfora de liquidez, segundo a qual vivemos no momento da modernidade líquida, em que “o destino dos trabalhos de autoconstrução individual (...) não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças” (Bauman, 2001, p. 14). Dessa forma, falamos não mais de identidade, mas de processos identificatórios. Falamos não mais de identidade, mas de identificação. Falamos, pois, de uma prática.

Nesse sentido, oponho-me a qualquer entendimento do conceito de identidade enquanto essência do sujeito. O vocábulo prática, entendido como processo, aponta para uma concepção discursiva e social das identidades, tidas como mutáveis, fragmentadas e múltiplas.

Conforme apresentado anteriormente, entendo por *ethos* discursivo a imagem que um determinado enunciador constrói de si, a partir de seu dizer. Ou seja, parto do princípio de que do dito – da materialidade discursiva – é possível acessar imagensⁱⁱ daquele que diz.

Chamo a atenção ao uso não-aleatório que faço no parágrafo acima do termo “imagens”, flexionado no plural. Essa escolha linguística reflete a relação que estabeleço entre a noção de *ethos* e a de prática discursiva. O estabelecimento de um tal *ethos* se dá pela relação da materialidade linguística de uma produção discursiva com determinados estereótipos sociais. À primeira vista, pode-se pensar que a identificação de um *ethos* trabalha com uma concepção essencialista das identidades. Ou seja, se ao final de um trabalho de análise chega-se à determinação de uma imagem de um dado fiador, o analista busca a essência do dizer de um dado enunciador. Consequentemente, busca a essência do locutor λ , a pessoa empírica que se situa fora da linguagem, retomando, mais uma vez, a nomenclatura de Ducrot.

Ainda que o raciocínio acima não seja de todo errado, há nele alguns pontos frágeis. É nessa fragilidade que me encontro. Certamente, o trabalho com a noção de estereótipos pode dar às análises essa visão essencialista. Porém, a noção de práticas identitárias apresentada faz-nos perceber que a construção de um *ethos* também é uma prática. Numa mesma enunciação, um determinado enunciador pode construir diferentes *ethé*, de acordo com as situações discursivas que empreende e nas quais está inserido. Ou seja, o que proponho aqui é uma concepção não essencialista, uniforme e fechada do *ethos*. Assim como as identidades, entendo que a construção de um determinado *ethos* também se dá de forma múltipla, fragmentada e, por vezes, contraditória, assim como acontece nas práticas identitárias.

2. Análise dos dados

Após a testagem de outras estratégias metodológicas, montei um grupo de discussão com professores de espanhol da cidade do Rio de Janeiro. A

escolha dos professores possuía como requisito o fato de que fossem docentes que já tivessem atuado em contextos de ensino diversos, tais como ensino regular em escolas privadas e públicas, ensino não regular em cursos livres de idiomas e preparatórios para concursos e ensino superior. Para este artigo apresento os dados de apenas duas informantes, as docentes A e Bⁱⁱⁱ.

A docente A é professora de língua espanhola há sete anos. Trabalha em duas escolas da rede particular de ensino (em uma delas, com turmas de preparação para o Vestibular) e num curso livre de idiomas, já tendo também trabalhado em empresas. Licenciada e Especialista em Letras, pretende iniciar o curso de mestrado na área de estudos linguísticos.

A docente B é professora de língua espanhola e coordenadora pedagógica de uma escola pública do Rio de Janeiro, além de trabalhar como professora substituta em uma universidade pública carioca. Licenciada e mestre em Letras, B trabalha como professora há dez anos. Já trabalhou em cursos livres de idiomas, em cursos preparatórios para o Vestibular, em escolas privadas de ensino regular e em universidades privadas.

Sentados em círculo, os professores iniciavam as discussões a partir da leitura de temas escritos em tiras de papel. Foram no total cinco temas de discussão. Para este trabalho são mais relevantes os seguintes: "Documentos como PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) são importantes para a formação do professor de espanhol"; "Os estudos acadêmicos auxiliam a prática do professor"; "O ensino de espanhol tem sido prejudicado por falantes nativos que se autodenominam professores".

Com o *corpus* já constituído, composto de falas sobre a prática e a formação do professor de ELE, iniciei um novo processo, a leitura analítica comprometida com a perspectiva teórica da pesquisa. Para isso, precisava buscar na materialidade discursiva dos dados, elementos que fornecessem pistas sobre as práticas identitárias empreendidas pelos sujeitos.

Como dito anteriormente, objetivo verificar de que estratégias discursivas se valem as professoras em questão na construção e manutenção de seus *ethé*. Dessa forma, a análise que empreendo não é a de uma marca linguística específica, mas sim de pistas diversas que aparecem na materialidade linguístico-discursiva e que se relacionam com os objetivos visados, levando em consideração a preocupação pelas questões identitárias e a fundamentação teórica na AD. Tais pistas dizem respeito à relação do sujeito com o seu dizer, determinante de suas escolhas linguísticas.

Nesse sentido, observou-se principalmente: as escolhas lexicais; risos, ironias e outras manifestações expressas por meio de marcas prosódicas e/ou gestuais.

2.1. Docente A: a professora cética?

Nesta seção, são analisadas as sequências discursivas^{iv} da docente A.

Excerto 1-A:

A- me formei em 2003 /.../ comecei a dar aula em EMPRESA / dava aula pra EMPRESÁRIO, não tinha dado aula em escola / depois comecei a dar aula em escola, uns três anos depois / tanto é que eu demorei a fazer licenciatura, porque eu já dava aula em empresa e não queria muito essa história de dar aula em escola / mas aí decidi terminar a licenciatura e comecei a dar aula em escola / a primeira escola onde dei aula foi no ((escola em que trabalhou)), na escola ((escola em que trabalhou)), pro ensino médio, aí fiquei apaixonada por escola / hoje em dia não quero mais...

Excerto 2-A:

A- agora resolvi fazer, um ano atrás, um curso de especialização / na ((universidade em que cursou a especialização)), pra continuar ESTUDANDO, né, porque eu acho que professor não pode ficar SÓ dando aula, a gente EMBURRECE dando SÓ aula / você tem que começar a progredir / aí pra começar a voltar a estudar, eu fiquei muito tempo parada, depois que me formei não estudei mais, comecei nessa especialização.

Notam-se nos fragmentos anteriores alguns primeiros indícios identitários da professora. Chamo a atenção para duas estruturas utilizadas nos fragmentos: "essa história de dar aula em escola" e "a gente emburrece só dando aula". Conforme veremos a seguir, essas frases de impacto são comuns no discurso da professora ao tratar das questões relacionadas à educação.

No primeiro excerto, a docente divide sua atuação profissional em antes e depois do curso de licenciatura. Ela afirma não ter se interessado pelo curso das disciplinas de formação de professores, porque "já dava aula em empresa". Sobre esse momento ela afirma que não se interessava pelo trabalho na escola regular e para isso usa a expressão "essa história de dar aula em escola". É constante, na linguagem cotidiana, o uso dessa expressão, substituível por outras como "esse papo". Essas designações trazem ao enunciado um tom de ironia e descrédito ao assunto a que se refere. Ao fazer essa escolha léxica, a professora parece trazer à atividade docente da escola regular uma carga de descrédito e incerteza.

No discurso da professora, percebe-se, a princípio, que o curso de licenciatura mudou sua concepção sobre o trabalho na educação regular, uma vez que ela afirma ter se apaixonado por essa atividade. Porém, como veremos mais adiante, essa visão positiva sobre a formação da licenciatura não se mantém durante toda sua participação no grupo de discussão.

Posteriormente, a docente aponta sua visão sobre a atividade de sua profissão. Ela afirma que a prática contínua da sala de aula sem o contato com a academia traz como consequência o "emburrecimento", valendo-me de expressão próxima à usada pela informante. Percebe-se, assim, o descrédito votado à sala de aula como espaço de construção de conhecimento. Interessante, nesse sentido, o uso do adjetivo "parada" para expressar seu afastamento da academia, trazendo à sala de aula uma estaticidade no que se refere à construção de conhecimento válido para o professor.

Vejamos este outro fragmento.

Excerto 3-A:

A- eles ((documentos como os PCN e as OCEM)) norteiam, né, você /.../ são / importantes, importantes é, né, porque ele vai nortear o caminho que ele pode, pode seguir, mas / é o que a gente tava falando aqui, às vezes nem sempre, às vezes, eles funcionam, né /.../ eu acho, eu num sei, eu sou um pouco CÉTICA com coisa de educação, dessas, dessas, desses modismos de educação, eu acho que é tudo TÃO no plano da fantasia, tem umas coisas que é tão no plano da fantasia que a gente que vive a REALIDADE / cê vai numa faculdade de EDUCAÇÃO, a professora lá falando dos MÉTODOS, "ai que lindo, que lindo" né, aí você chega com essas fantasias na cabeça, aí você começa, cê entra numa sala de aula com quarenta crianças te olhando, que num tão nem aí pra essas / né, pra tudo que você aprendeu, se é bonito... acho que a realidade é um pouco diferente.



Neste momento, discutia-se o tema "Documentos como PCN e OCEM são importantes para a formação do professor de espanhol". Chamo a atenção para o enunciado "eu num sei, eu sou um pouco cética com coisa de educação, dessas, dessas, desses modismos de educação". O uso do adjetivo **cética** para qualificar-se a si próprio dá início a uma série de expressões que vão opor as reflexões dos documentos em questão às práticas reais de educação. Ora referindo-se a perspectivas teóricas, ora a atuantes da área educacional, o discurso da docente ao se referir à educação é, predominantemente, negativo.

Toda essa sequência é construída a partir de oposições. Vejamos:

- as construções "coisa de educação", "tudo tão no plano da fantasia", "métodos" e "fantasias na cabeça" para referir-se às reflexões educacionais opõem-se ao substantivo "realidade" para tratar do efetivo trabalho do professor em sala de aula.

- os complementos circunstanciais "numa faculdade de educação" e "numa sala de aula com quarenta crianças" se opõem a partir dos verbos indicativos das ações que se realizam nesses espaços. **Falar** em "professora lá falando" representa a atividade da professora da faculdade de educação, enquanto **olhar**, em "quarenta crianças te **olhando**", a passividade dos discentes na escola.

- os adjetivos "bonito" e "diferente" para a qualificação da formação e da prática do professor, respectivamente.

A seleção lexical parece sedimentar um *ethos* de docente descrente de ações educacionais como as propostas dos PCN. Além de ter explicitado sua postura "cética" para com os "modismos de educação", observam-se no âmbito linguístico-discursivo escolhas lexicais que produzem "uma confusão entre o enunciado e o mundo representado" (MAINGUENEAU, 2005, p. 96). O ceticismo da docente A é incorporado a seu discurso, atestando a legitimidade do que é dito.

Passo a um momento do evento em que há uma interação entre as duas docentes:

Excerto 4-A:

A- dentro das ESCOLAS a gente tem isso ((a escolha do material didático pela coordenação da escola, sem a consulta dos professores)), a coordena, às vezes tem escola que a gente vai / que não é A GENTE que escolhe o material didático é a coordenadora / olha, esse aí nós vamos... não é nem da ÁREA, normalmente os coordenadores são pedagogos / desculpe, você é pedagoga, não né? ((dirigindo-se à docente B, que parece não ter entendido o motivo da pergunta)) / você tem alguma formação em pedagogia? não, né?

B- não...

A- não, porque eu não gosto de pedagogo (inint) eu acho que o pedagogo atrasa.

B- sou coordenadora pedagógica só ((risos)).

((A docente B mostra-se incomodada com a situação, mantendo a cabeça baixa, buscando o olhar do pesquisador e expressando um semblante sério))

A- eu acho que o pedagogo atrasa a prática pedagógica só ((risos)) / desculpa, mas eu acho o pedagogo um atraso na nossa vida, entendeu? o pedagogo ele vai lá / ele não entende nada / joga aquele livro pra você trabalhar (inint.) / desculpa, você é pedagoga mesmo? ((em tom bem baixo))

B- eu sou professora de ESPANHOL, se você não percebeu ainda não? ((tom de ironia e risos))

A- não, sim, mas de repente a pessoa tem alguma, alguma / alguma ligação, né? / tem várias pessoas que fazem pedagogia depois vão fazer...

((ocorre um silêncio de 4 segundos; a docente B se mantém de cabeça baixa, e a docente A busca o olhar do pesquisador))

A análise do plano linguístico-discursivo da sequência anterior exige considerações sobre a chamada teoria das faces, desenvolvida por Brown & Levinson e apresentada por Maingueneau (2005). Segundo o autor, na comunicação verbal entre dois interlocutores estão envolvidas quatro faces: a face positiva e a face negativa de cada um deles.

Sobre a primeira, Maingueneau (2005, p. 38) diz que se refere “à “fachada” social, à nossa própria imagem valorizante que tentamos apresentar aos outros”. Como a teoria está diretamente relacionada ao conceito de polidez nas relações sociais, a face positiva do locutor ou do destinatário pode ser ameaçada, por exemplo, por um pedido de desculpas do locutor (ferindo sua “fachada” social, por ter de admitir uma falha) ou um insulto ao destinatário (ferindo sua “fachada” social, por ter uma característica sua avaliada negativamente).

Para a sequência discursiva em questão, a noção de face negativa é mais adequada. Maingueneau (2005) afirma que a ameaça à face negativa pode acontecer quando ocorrem, por exemplo, perguntas indiscretas ou conselhos não solicitados. Tais atitudes verbais movem o chamado “território” de cada indivíduo, ameaçando a estabilidade subjetiva interna dos interlocutores.

Atentando ao episódio ocorrido no grupo de discussão, a docente A parece ter ameaçado a face negativa da docente B, a quem é endereçado o questionamento “você é pedagoga?”. O silêncio ao final da discussão e o incômodo percebido pelo comportamento corporal de B evidenciam a desestabilização de seu “território”, revelando uma não satisfação em ser identificada como pedagoga. Isso fica ainda mais claro quando, ao identificar sua profissão, B enfatiza a disciplina que ensina e ri ironicamente.

Além das declarações explícitas sobre a não relevância do trabalho de pedagogos, as marcas não verbais – como o riso e o baixo tom de voz ao fazer a pergunta pela segunda vez – no discurso da docente A relacionam-se com a imagem discursiva da professora cética já identificada anteriormente.

Entretanto, percebemos no excerto 2-A que a docente considerou importante, num dado momento de sua trajetória profissional, a prática reflexiva e a formação continuada. Referindo-se a isso, fez uso das expressões “em movimento”, “em estudo”, que se contrapõem ao verbo “emburrecer”, referindo-se à atividade única da sala de aula. Parece, então, que seu ceticismo havia dado espaço a uma credibilidade nas reflexões educacionais, já que, conforme explica em outro momento do evento de discussão, buscou um curso de especialização que tem como foco a reflexão sobre a compreensão leitora no ensino de ELE.

Ainda que a professora tenha, desde o início do evento, marcado sua posição de não-credibilidade quanto às reflexões da educação, em alguns momentos se posiciona exatamente no lado oposto dessa imagem. Ou seja, para ela seriam os estudos acadêmicos (no caso da professora, aqueles que discutem o ensino de ELE) que afugentariam o emburrecimento causado pelo trabalho na escola.

O seguinte fragmento também demonstra a “liquefação” do *ethos* de professora cética. Trata-se de um excerto da discussão sobre o tema “O ensino de espanhol tem sido prejudicado por falantes nativos que se autodenominam professores”.

Excerto 6-A:

A- por exemplo, eu dou aula no Y ((um curso livre de idiomas)), só eu e o B ((um companheiro de trabalho)) / que somos professores que o resto que o cursinho na realidade é se você SABE FALAR, você é simpático você sabe falar / te jogam pra dar aula porque lá ninguém é PROFESSOR, é INSTRUTOR né /.../ aí... acho que existe uma diferença de professor e instrutor.

Na sequência acima, a docente estabelece uma oposição entre as figuras do professor e do instrutor do centro de idiomas. A este último, são atribuídas algumas características, tais como a de saber falar o idioma a ser ensinado e a de ser simpático. Logo após, a docente afirma categórica e enfaticamente que “lá ninguém é PROFESSOR”. Ou seja, A destaca a importância da formação, incluindo aí a formação pedagógica. Mais uma vez seu ceticismo cedeu lugar à credibilidade no componente educativo na formação e na prática do professor de ELE.

Ao diferenciar as atividades de trabalho do professor e do instrutor de idiomas, a docente A parece perceber a importância de uma formação completa do professor, que inclua, além de conhecimentos sobre a língua, reflexões sobre sua ação pedagógica. Dessa forma, A, mais uma vez, se afasta da imagem da professora cética.

2.2. Docente B: a professora otimista?

Vejamos este primeiro excerto do tema sobre os PCN e as OCEM.

Excerto 1-B:

C- bom, a minha formação é um pouco diferente da de vocês, né ((risos)) eu já já tive essa realidade de PCN na formação do professor / e, BOM, acredito sim que seja / que HAJA né situações UTÓPICAS, sim / os PCN ele traz né essas / situações utópicas, mas eu, até tava conversando com um amigo outro dia, que ele foi um grande AVANÇO pra nossa educação principalmente no que a gente vê como língua hoje / eu acho que ele hoje é ele traz pra gente uma realidade de do trabalho com LINGUAGEM, com a língua, que eu acho que é mais palpável né, num sei, até pra realidade de escolas com quarenta alunos em sala de aula (...) então eu acho que, os PCN eles trouxeram pra gente uma nova, uma nova perspectiva de trabalho / então assim, existe o seu lado utópico sim, existe porque, e aí, só que você tem que pensar, né, o quer que você quer para o seu público, né, o que você como professor, é o ONDE, COMO e QUANDO né ensinar espanhol, ensinar uma língua estrangeira, como fazer isso. Então os PCN eles trouxeram um norte sim e eu acho que o norte é positivo sim, acho que hoje a gente tem um pouco mais, é.. um instrumento a mais pra trabalhar

em sala de aula, eu acho que ele / trouxe, como é que vou dizer, trouxe... é forma de a gente pensar né, pensar o trabalho com língua estrangeira, ou com a linguagem, né, no caso da língua portuguesa também acho que foi um avanço / eu acho que os PCN, os documentos foram um avanço sim, pra esses aprendizados de língua sim.

Esta sequência ocorre exatamente depois de uma exposição da docente A (já analisada em 2.1) sobre seu ceticismo com relação a ações educacionais. Chamo a atenção para a seleção lexical feita pela docente para caracterizar os PCN: "avanço"; "realidade de trabalho com linguagem mais palpável"; "nova perspectiva de trabalho", "um norte positivo". Percebe-se, a partir desses vocábulos a credibilidade da professora no documento educacional em questão. Dessa forma, B inicia a construção de seu *ethos*, tendo como espelho o estereótipo do indivíduo crente e otimista.

Ainda na discussão desse tema, a docente, a partir de suas escolhas linguístico-discursivas, mais uma vez legitima o *ethos* da professora otimista.

Excerto 2-B:

C- é pra você PENSAR né / traz aí o que é a língua hoje né / socio-interacionismo etc, ou seja, uma realidade que eu acho que é mais PALPÁVEL, como eu já disse, né / traz essa é, é... essa, essa metodologia que é a língua hoje, enfim, e aí faz você PENSAR / né sobre sua própria prática e acho que nesse sentido é importante / quando eu coloquei num coloquei que ele É OBRIGATÓRIO e tem que ser, não, achei que ele foi importante pra fazer a gente pensar / né, pra fazer a gente...

Vemos aqui como a docente B vê nos documentos de referência algo positivo para a prática do professor. O uso da palavra "pensar" é interessante, uma vez que marca a consequência dos documentos no sujeito-professor. Segundo a professora, os PCN "é pra você PENSAR", oferecendo ao professor uma possibilidade de trabalho "mais PALPÁVEL". Depreende-se, então, a relação documento → reflexão sobre a prática → trabalho mais efetivo. Dessa forma, B ratifica sua imagem de docente crente e otimista nas reflexões de cunho educativo, tanto na formação, quanto na prática do professor de ELE.

Para a complementação da análise do discurso de B, remeto-me à análise do excerto 4-A. Nele, aponte para o constrangimento de B, ao ser questionada por A sobre sua relação com a formação em Pedagogia. Percebo nesse episódio a não sustentação do *ethos* de professora otimista de B. Retomando a teoria das faces (MAINGUENEAU, 2005), proponho a questão: se B se mostrou tão otimista e crente nas propostas de cunho educativo (PCN, por exemplo), por que teve seu "território" desestabilizado ao ter de responder à questão "você é pedagoga?"?

Uma possível resposta à pergunta está na concepção plural das identidades. Por não ter uma identidade única e imutável, B não constrói um único *ethos* durante o evento. Sua imagem de professora otimista vai de encontro à sua reação aparentemente negativa à pergunta feita por A. Ou seja, por não ser somente otimista, B não constrói um *ethos* unicamente otimista.

Percebemos em seu discurso, num determinado momento, uma negatividade referente às mesmas práticas, às quais parece ter sido simpática em momentos anteriores.

3. Considerações Finais

As análises que realizei evidenciaram a constituição fragmentada e plural das identidades discursivas em questão, respondendo negativamente às perguntas-título das seções 2.1, 2.2. Entendo que as estratégias discursivas de A e B caminharam no cumprimento de suas constituições enquanto sujeitos plurais e ideologicamente marcados. Ou seja, por serem indivíduos dotados dessas características, as estratégias discursivas de construção de seus *ethé* também trilharam diferentes caminhos, indo ao encontro da visão de identidade enquanto prática e processo. A meu ver, o que ocorreu com as professoras em questão ocorreria com qualquer outro indivíduo. Isso nos mostra o quão flexíveis e fragmentados somos, mesmo que, em alguns momentos, queiramos mostrar exatamente o contrário. O grupo de discussão da pesquisa, por exemplo, pode ser visto como um desses momentos. Não se pode deixar de considerar que as duas professoras estavam cientes de que seus discursos seriam analisados. Possivelmente, esse fator influenciou suas estratégias discursivas na tentativa da fixação de uma imagem de si.

Ao propor tais objetivos, apresentar tais hipóteses, empreender tais análises e chegar a tais conclusões, acredito ter contribuído à comunidade acadêmica da qual faço parte. Não são muitos os estudos que conjugam a noção de *ethos* discursivo apresentada pela AD, com a de práticas identitárias. A análise empreendida propôs uma visão plural, fragmentada e líquida de uma noção que trabalha com a ideia de estereótipos sociais. Isto é, proponho que, com o tipo de *corpus* com que trabalhei, seja possível entender o *ethos* discursivo a partir de um olhar menos unificador. Dessa forma, proponho a seguinte relação: identidades fragmentadas → estratégias discursivas diversas → *ethé* variados.

4. Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Z. 'Prefácio: Ser leve e Líquido'. In: ----. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- . Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- AMOSSY, R. 'Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso'. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- . A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R. & SALGADO, L. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- TADEU DA SILVA, T. 'A produção social da identidade e da diferença'. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

i Este trabalho é uma versão condensada de minha dissertação de mestrado defendida em junho de 2010, na Faculdade de Letras da UFRJ, pelo programa de pós-graduação em Letras Neolatinas, sob orientação da Profa. Dra. Mercedes Sebold.

ii Uso como sinônimas as expressões *ethos* discursivo e imagem discursiva.

iii O corpus completo está composto por duas professoras e um professor.

iv Para a apresentação da transcrição dos dados, opto por uma adaptação simplificada dos símbolos sugeridos por Marchuschi, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991. Assim, uma barra indica pausa curta; /.../ indica pausa longa; a indicação (inint.) substitui os trechos duvidosos e incompreensíveis; as palavras em caixa alta sinalizam ênfase ou acento forte; as reticências são as falas suspensas; parênteses duplos indicam comentários do pesquisador; (...) representam eliminação de trechos.