



REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORAS DA ZONA RURAL NO GÊNERO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Jhonnys Ferreira do Nascimento¹
Maria Eliete de Queiroz²

RESUMO

O objetivo do presente estudo é descrever e analisar as representações discursivas que professoras oriundas da zona rural constroem de si e de sua profissão no gênero memorial acadêmico. Para a análise, escolhemos o nível semântico do texto, com base na representação discursiva. O campo teórico que norteia a pesquisa é o da Linguística Textual, com ênfase na Análise Textual dos Discursos (ATD), com base em Adam (2011). A tríade texto, gênero textual e discurso é fulcral para a ATD, por isso o gênero utilizado para essa pesquisa foi o memorial de formação dos sujeitos professores do PROFORMAÇÃO/CAPF/UERN. As categorias da referenciação, predicação, modificação e localização espacial e temporal foram evocadas para a descrição e análise dos dados. Ao final do estudo, pudemos chegar às seguintes representações de si das professoras, levando em conta suas histórias de vida: crianças sem infância, sobrevivente, guerreira, boa aluna, frustrada com a docência. No campo das representações da profissão: difícil, gratificante, renovação de pensamento e necessidade de participação social.

Palavras-chave: Profissão Docente, Identidade Profissional, Representações Discursivas, Linguística Textual, Análise Textual dos Discursos.

INICIANDO A CAMINHADA

Com base em Nascimento (2014; 2017) e ao refletirmos sobre a escolha profissional e as histórias de vida, compreendemos que a identidade do professor é construída desde a sua infância, passando pela escolha da profissão, até o trabalho desenvolvido no cotidiano, é uma identidade sempre provisória, pois as experiências de vida e profissionais também o são. A partir dessas reflexões, surgiu o interesse de retomarmos os estudos de construção de identidade pelos pressupostos das representações discursivas e pelo viés teórico da Linguística Textual (LT), com ênfase na Análise Textual dos Discursos, doravante ATD, com base em Adam (2011).

Para o linguista francês J. M. Adam, a ATD posiciona a linguística textual no quadro teórico mais amplo da análise do discurso, para o autor a ATD articula os estudos do texto e

¹ Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor no município de São Miguel (RN). Graduando no curso de Letras - Língua Inglesa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), lord.jhonnys@hotmail.com

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), eliete_queiroz@yahoo.com.br



do discurso como uma “[...] teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2011, p. 23), ao indicar elementos teóricos e metodológicos (de caráter descritivo) de análise co(n)textual de sentidos de enunciados concretos.

Visando a (re)construção dos sentidos de textos, através de análise teórica, metodológica e descritiva, a ATD compreende a articulação texto e discurso em categorias complementares que se condicionam mutuamente. A ATD se origina na LT com perspectiva teórico-metodológica enquadrada na Análise do Discurso (AD).

O nosso objetivo, neste trabalho, é descrever e analisar as representações discursivas que professoras oriundas da zona rural constroem de si mesmas e de sua profissão em memoriais acadêmicos. As representações se enquadram no nível semântico do texto, como um aspecto identitário do locutor. Segundo Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 173): “todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”.

Para a análise das representações, utilizaremos as categorias semânticas da referenciação, da predicação, da modificação e da localização espacial e temporal (RODRIGUES, PASSEGGI E SILVA NETO, 2010; QUEIROZ, 2018). O gênero textual escolhido para as análises foi o memorial de formação, que é um gênero que se situa entre o avaliativo e o (auto)biográfico. Em Nascimento (2014), houve a análise de quarenta e oito memoriais, em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de professores participantes do curso de Pedagogia no Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO), oferecido pelo *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Tendo em vista a impossibilidade de uma análise textual de um *corpus* tão amplo, escolhemos, para este estudo, dois dos memoriais de formação utilizados em Nascimento (2014). Para a seleção, utilizou-se os seguintes recortes: de gênero, mulheres; de idade, as mais velhas; e de tempo na profissão, as mais antigas. A pesquisa é de natureza qualitativa, conforme (MINAYO, 2014).

Para dar conta do objeto em estudo, representações discursivas que as professoras participantes fazem de si mesmas e de sua profissão, elencamos como parte da composição deste trabalho, os estudos teóricos da Linguística textual no quadro da ATD; o enfoque no nível semântico do texto com a representação discursiva em memorial de formação. Após essa discussão, traremos as análises dos dados e, por fim, breves apontamentos a título de considerações finais.



APONTAMENTOS TEÓRICOS

A Linguística Textual (LT) vem, no decorrer das últimas décadas, elaborando seu objeto de estudo: o texto. Mesmo parecendo óbvio que o texto é objeto de estudo, há uma história de delimitação do que se entendia por texto ao longo dos tempos e espaços. O diálogo que teremos sobre a LT, nesta seção inicial, terá como alicerce teórico os estudos de Bentes (2001), Koch (2018) e Marcuschi (2012).

Os três autores citados indicam que o surgimento da LT é datado da década 1960, em território alemão em um percurso histórico que perpassa três grandes momentos: o primeiro voltado para os estudos das relações interfrasais e transfrasais (MARCUSCHI, 2012); o segundo das gramáticas textuais, indicando que o falante possui competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes; e o terceiro que procura “[...] reintroduzir, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação de comunicação[...].” (BENTES, 2001, p. 245).

Os três momentos não se desenvolveram de forma linear, haja vista que em cada época e em cada região: os estudos americanos, anglo-saxões e franceses, delinearam pressupostos distintos para o objeto texto. O que há em comum é a tentativa de afastamento da Linguística Estruturalista que tinha a língua como sistema e código. As análises denominadas transfrásticas (BENTES, 2001) e as gramáticas textuais ainda possuíam resquícios estruturalistas, pois ainda não enfatizavam as situações sociocomunicativas como salutar para a produção de sentidos dos enunciados.

As análises transfrásticas surgem com a necessidade de se analisar fenômenos linguísticos que não eram abarcados pelas análises sintáticas e semânticas, pois naquele momento partia-se do nível da frase para o nível textual. Bentes (2001) assevera que nesse momento via-se o texto como sequência pronominal ininterrupta ou mesmo como sequência coerente de enunciados (MARCUSCHI, 2012). Já as gramáticas textuais, impulsionadas pelo gerativismo de Chomsky, indicariam um sistema finito de regras, comum aos usuários da língua, “[...] se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não bem formado” (BENTES, 2001, p. 251).

Koch (2018, p. 12), ao delinear oito conceitos de texto que perpassaram a história da LT, da concepção de base gramatical à concepção de base sociocognitiva-interacional, observa que as análises transfrásticas e das gramáticas textuais, por terem uma noção de texto equivalente, pelo menos até meados da década de 1970, orientavam seus estudos na coesão, tantas vezes equiparando à coerência, como “[...] qualidades ou propriedades do texto”.



A ampliação do conceito de coerência foi sendo delineada na década de 1980, através dos estudos da perspectiva pragmático-enunciativa, não sendo mais vislumbrada apenas como uma qualidade ou propriedade do texto, mas como um fenômeno de ordem superior, “[...] visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional” (KOCH, 2018, p. 12). Essa perspectiva ganha terrenos nos estudos da LT, tanto a nível internacional, quanto nacional, além de compreender a textualidade como fator primordial para a noção de texto.

A partir dos estudos de Van Dijk na década de 1980, o interesse pelo processamento cognitivo do texto ganha terreno das discussões na LT, principalmente na década de 1990 com uma abordagem mais alinhada aos pressupostos sociocognitivos (KOCH, 2018). Investigações na área da cognição tentam dar conta de questões como o processamento do texto, no que se refere à produção e compreensão, assim como a representação do saber na memória. Entre os muitos autores que se dedicam aos estudos do texto nessa perspectiva, temos o francês J. M. Adam, que reconectando os sentidos epistêmicos de texto e discurso, alicerça o que vem denominando de Análise Textual dos Discursos (ATD).

Como indicamos na introdução deste artigo, para Adam (2011), a LT é uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que se funda na análise de textos concretos. Não apenas um estudo de ambiguidade em frases isoladas, mas que abarque o co(n)texto mais amplo. Ao defender que a noção de discurso é uma das construções mais importantes do século XX, o citado autor advoga que a LT deve ser vista no quadro mais amplo da análise de discurso. Para a descrição do texto, há que se lançar mão, no entendimento de Adam (2011, p. 25), de teorias que tenham relação com o campo do discurso, assim “[...] a linguística textual tem como ambição fornecer instrumentos de leitura das produções discursivas humanas”.

Ao interligar suas reflexões a de Adam (2011), Queiroz (2018, p. 290) observa que a ATD configura-se como abordagem teórica, metodológica e descritiva, tendo origem na LT, “[...] mas que a sua perspectiva teórico-metodológica se enquadra na área da Análise do Discurso”. Se a ATD articula o campo textual e o discursivo, isso só é possível pela mediação dos gêneros textuais. Assim como em outras abordagens científicas, que agregam valores epistêmicos de várias áreas, a ATD se utiliza dos princípios da análise linguística e discursiva dos textos (LT), para analisar a construção dos sentidos, haja vista o contexto de produção ideológico, político e cultural dos enunciados (AD).

A ATD toma o texto em seu aspecto interno e externo, dos encadeamentos de enunciados aos seus contextos de produção e circulação. Dessa forma,



[...] o papel da LT no cenário da AD é teorizar e descrever os encadeamentos dos enunciados que formam o texto em sua complexidade. Na definição, o autor articula a tríade: texto, gênero e discurso, construindo os campos de análises textuais e discursivas como categorias próprias que (re)definem os elementos para se estudar e refletir a materialidade textual (QUEIROZ, 2018, p. 290).

Para as análises textuais, Adam (2011) propõe oito planos de análise textual, reorganizados, detalhados, por Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) em quatro níveis: 1) nível sequencial-composicional (elementos linguístico-gramaticais); 2) nível enunciativo (vozes do texto); 3) nível semântico, o da representação discursiva; 4) nível argumentativo. São esses quatro níveis que constroem a competência textual-discursiva, responsável pelos vínculos estabelecidos entre os partícipes do processo de comunicação.

Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) asseveram que os três últimos níveis podem aparecer no texto de forma linear, quanto de forma não linearizada. Ou seja, podemos empreender a análise de uma representação discursiva através de parágrafos ou sequências que não estejam postos linearmente. Falemos agora um pouco mais do nível semântico: o da representação discursiva.

Ao introduzirmos esse artigo, afirmamos, embasados em Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), que todo texto constrói uma representação discursiva do seu enunciador, do ouvinte/alocutário e dos temas ou assuntos tratados. O conjunto de enunciados forma o plano organizacional e estrutural do texto, sempre na relação entre o produtor, receptor e temas abordados. Assim, uma representação discursiva expressa através da linguagem “[...] as estruturas conceituais de um texto ou de vários textos autênticos, ela se constrói e é construída a partir de um enunciado mínimo proposicional [...]” (QUEIROZ, 2018, p. 292).

Uma representação discursiva mínima é composta por uma rede de proposições e uma rede lexical, sendo condição de microuniverso semântico (RODRIGUES, PASSEGGI E SILVA NETO, 2010, p. 173). A dimensão referencial apresenta certa imagem do referente, visto que “[...] cada expressão utilizada categoriza ou perspectiva o referente de uma certa maneira”. Essa representação discursiva mínima pode ser construída simplesmente por um substantivo e um adjetivo (referente e modificador).

Sem nos estendermos nas discussões teóricas, importa que indiquemos as categorias semânticas utilizadas como procedimentos de análise: referenciação, predicação, modificação e localização espacial e temporal, conforme apontadas por Rodrigues, Passeggi e Silva Neto



(2010) e Queiroz (2018). A referenciação indica o referente, ou seja, de quem estamos a falar, normalmente representado por um nome substantivo ou expressão equivalente.

A predicacão seleciona os predicados que designam os processos – ações, estados, mudanças de estados – chamamos de predicados verbais ou nominais. A modificação qualifica/modifica o referente ou mesmo o predicado, gramaticalmente podemos indicar os advérbios ou locuções adverbiais. E, por fim, a localização espacial ou temporal indica os espaços físicos e temporais do texto: advérbios ou locuções adverbiais de tempo e espaço (QUEIROZ, 2018).

Se a ATD estrutura-se na tríade texto, gênero e discurso, importante falarmos do gênero em estudo: o memorial de formação. Diferente do memorial descritivo, normalmente solicitado em concursos públicos para seleção ou promoção na carreira docente universitária, que possui caráter mais descritivo da trajetória profissional, o memorial de formação estrutura-se na tipologia narrativa, no qual o sujeito em formação deverá relatar suas experiências de vida e profissionais de forma mais (auto)reflexiva (PRADO, CUNHA e SOLIGO, 2008).

Evidente que os memoriais de formação utilizados no âmbito do PROFORMAÇÃO/CAPF/UERN, assim como em outras instituições, não possuía aspecto apenas formativo, pois o sujeito narrador de si passaria por uma banca de avaliação, haja vista que o trabalho figurava-se como TCC. Desta forma, o objetivo do gênero, reconfigurar as experiências de vida de professores já atuantes, passava pelo olhar julgador do outro. Destarte, e alinhado com a teoria aqui discutida, a representação de si e da profissão estava tutelada à imagem que estas professoras queriam que a banca tivessem delas. No próximo item, trazemos a descrição e análise dos dados.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste momento de exposição e análise dos dados, importante indicarmos que os memoriais de formação, como TCC's, são documentos públicos, ou seja, podem ser consultados livremente. Dessa forma, utilizamos, para referenciar os dados, o sistema autor-data, assim como a indicação numérica das linhas de onde foram retirados os excertos. Os memoriais são compostos de uma apresentação e mais três capítulos: I) reflexão sobre a infância e primeiros anos escolares; II) discussão acerca das experiências profissionais antes do PROFORMAÇÃO; III) análise das contribuições que a graduação propiciou para o fazer pedagógico.



Mesmo com essa linearidade na composição textual dos memoriais, da infância à prática docente, não nos deteremos a ela, haja vista que as representações discursivas podem vir de forma não linear, como expusemos no item anterior. Representações de si e da profissão apareceram no decorrer de toda a organização textual. Os dois memoriais selecionados foram os de Aquino (2002), com 40 anos de idade e 18 de profissão e o de Souza (2002), com 54 anos de idade e 22 de docência.

Se uma representação discursiva é aspecto identitário do sujeito, afirmamos que a identidade do professor é (re)construída desde a infância, por suas experiências como alunos, formação e prática profissional. Pensando dessa forma, vejamos nos próximos parágrafos as representações de si na infância das partícipes do estudo. Lembrando que todos os destaques em negrito são nossos, para fins de análises.

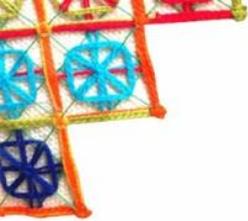
Excerto 01

“Fui criança, porém, nunca tive infância, pois vim de uma família muito pobre, numerosa. **[eu]Comecei minha vida trabalhando na roça desde os 07 (sete) anos e nunca tive o direito de brincar”** (SOUZA, 2002, L. 15 a 17).

“E assim cheguei na cidade do Encanto/RN, no ano de 1977, muitas dificuldades encontrei lá, pois além das necessidades econômicas aumentarem a cada dia **eu já não era aquela menina livre sem preocupações com a vida,** já conseguia entender algumas coisas e de certa forma já compartilhava com **eles alguns pontos daquele dura realidade em que vivia”** (AQUINO, 2002, L. 65 a 69).

Algo é comum no constructo textual do gênero em análise: a predicação realiza-se no pretérito (perfeito/imperfeito), tendo em vista que ao assumir uma posição de narrador de si, o sujeito se põe em processo de reflexão, característico dos gêneros (auto)biográficos e, para isso, necessita visitar o passado e refletir sobre ele. Além disso, lugares e datas são sempre encontrados, pois o sujeito locutor ocupou, no decorrer de uma história de vida, tempos e espaços distintos.

Quando, no **excerto 01**, Souza (2002) afirma que foi criança, mas não teve infância por causa da família numerosa e das dificuldades econômicas, foi buscar o sustento no trabalho da roça, deixando de lado, pelas forças das condições, aquilo que é próprio do ser criança para ela: o brincar, que constrói uma representação de si, na infância, como criança sem infância. Vejamos que o referente **eu**, presente por meio da partícula (desinência) verbal **fui**, é modificado pelo advérbio **nunca**, e pela expressão **sem infância**, como localização temporal em um percurso de vida. A predicação verbal tem o verbo **comecei** (pretérito perfeito) que interliga o **eu**, desinencial, a uma localização espacial, **na roça**, e uma temporal, **aos 07 (sete) anos**, para introduzir outra vez o modificar **nunca** que, nesse caso, reafirma o direito de brincar.



Em Aquino (2002), temos logo no início do trecho localizações espacial (deslocamento), na **cidade do Encanto/RN**, e uma temporal, **ano de 1977**, introduzindo a necessidade da família de se locomover espacialmente para conseguir o sustento: o modificador **muitas dificuldades**, a partícula verbal no pretérito perfeito **encontrei**, e o advérbio **lá**, que retoma cidade do Encanto, indicam problemas de ordem econômica e, assim como Souza (2002), uma infância baseada nos poucos recursos econômicos. Quando o referente **eu** retoma uma infância anterior com o pronome **aquela**, e modifica com o advérbio **não** e pelo **menina livre**, que constrói uma representação si, naquele período, como um sujeito que já não era mais livre, enfrentando a dura realidade da vida, ou seja, uma criança sem infância.

Mesmo em histórias de vida distintas, como todas são, há na construção linguística e discursiva de Souza (2002) e Aquino (2002), a representação de si na infância como **crianças sem infância**, por causa dos duros fatores econômicos daquele momento histórico.

Vejamos, agora, a Rd construída na vida adulta dessas mulheres.

Excerto 02

“Com 24 (vinte e quatro) anos comecei minha vida de estudante, **precisei resgatar uma vida antes marcada pela fuga da miséria, da seca**, da terrível contradição de sentimentos que habitam os corações de **homens e mulheres**, que muitas vezes são chamados de acomodados, analfabetos, mas que em suas práticas, na arte do fazer cotidiano, criam múltiplas estratégias, **insistindo bravamente na luta pela sobrevivência**” (SOUZA, 2002, L. 22 a 27).

“Foi fugindo desse contexto de miséria absoluta que parti do Sítio Caatingueira para a cidade de Luis Gomes, **trazendo além do sonho, a esperança, o desejo e a coragem de lutar por um futuro que se traduzia em uma oportunidade de estudar e trabalhar**” (SOUZA, 2002, L. 29 a 32).

No primeiro trecho, através de um discurso que se assemelha aos romances literários, tais como “Vidas secas”, do Graciliano Ramos, Souza (2002) constrói uma representação de si como **sobrevivente**, ao agregar sua voz a de homens e mulheres que insistem na luta pela sobrevivência. Quando introduz os referentes **minha vida de estudante e vida**, e a predicação **precisei resgatar** (locução verbal no pretérito perfeito), com as locuções **da miséria, da seca**, funcionando como modificadores do tipo de fuga a ser feita pelos corações que habitam os referentes **homens e mulheres**, com a predicação **insistindo** (gerúndio), o modificador **bravamente** (advérbio), reafirmando a semântica do substantivo **sobrevivência**. Ou seja, assim como outros homens e mulheres, também é uma sobrevivente dos horrores da seca.

No segundo excerto, Souza (2002), reafirmando a miséria a necessidade de fuga, insere dois localizadores espaciais, **Sítio Caatingueira** e **Luiz Gomes**, antes da predicação



parti [eu], verbo no pretérito perfeito, o gerúndio do verbo trazer (trazendo), indicando sua atual localização: a cidade de Luiz Gomes. O sentido construído aqui é o levar consigo: sonho, esperança, desejo e coragem. Sabemos que a professora obteve êxito em sua vida, pois conseguiu seu emprego, sua formação em nível superior, assim, tanto a predicação como os modificadores, estruturam uma representação de **guerreira**, aquela que luta por um futuro melhor. Souza (2002), ao narrar seus deslocamentos espaciais e temporais, em busca de dias melhores, fugindo as dificuldades econômicas, constrói representações discursivas de si como sobrevivente e guerreira, uma atrelada a outra: para sobreviver àquelas situações era preciso lutar. Nos próximos trechos abaixo, observaremos as imagens construídas acerca do ser aluna, mesmo que em períodos diferentes de escolaridade.

Excerto 03

“[...] **eu nunca fui reprovada**, sempre gostei de ler e **fui considerada uma boa aluna**, estudava a fim de passar para alcançar no menor espaço de tempo possível, o meu objetivo que era terminar meus estudos e adquirir capacidade para conseguir um trabalho e viver com mais dignidade (SOUZA, 2002, L. 60 a 63).

“Entendendo que já havia passado do tempo de estudar, eu não queria mais fazer o vestibular, pois nunca havia tentado antes por falta de condições. E hoje, **me considerava já sem chances para concorrer com os colegas mais jovens**” (SOUZA, 2002, L. 356 a 358).

Nós, professores, passamos anos de nossas vidas em contato direto com a profissão, na condição primeira de alunos. As imagens que construímos sobre o ser docente e o fazer pedagógico são construídas no decorrer desse processo enquanto alunos. Destarte, a nossa identidade profissional começa a ser construída desde esse momento: crenças, saberes, e a escolha advêm do nosso encanto inicial com nossos primeiros mestres/experiências (NASCIMENTO, 2014). Então, importante que compreendamos as representações discursivas das professoras enquanto alunas, haja vista que é um viés identitário.

Quando Souza (2002) ao utilizar os referentes **eu** e **aluna**, os modificadores **nunca** e **boa**, e o verbo da predicação **fui** (pretérito perfeito), duas vezes, busca construir uma representação de si como **boa aluna**, pois acreditava que era o importante para conseguir progredir nos estudos e na vida profissional, visando superar as dificuldades socioeconômicas. Mesmo que pareça repetitivo, é importante o destaque que as representações de si, como professoras oriundas da zona rural, sempre vão estar atreladas às dificuldades históricas vivenciadas por essa população.

Interessante que após o casamento, ter concluído o curso de magistério, conseguir um emprego, a imagem de si tenha se modificado, conforme o segundo trecho. Quando surge a oportunidade do curso de nível superior, através do PROFORMAÇÃO/UERN, há o receio em



concorrer com os colegas que ela considerava mais jovens, como se a idade fosse indicadora de maiores habilidades acadêmicas. Nos próximos excertos, veremos representações de si e da profissão.

Excerto 04

“Por compreender que o conhecimento se esgotava, ainda **cheguei a ficar frustrada**, pois quando escolhi o magistério, foi pensando em ter o prazer de ser professora com bons resultados por toda minha vida [...]” (SOUZA, 2002, L. 267 a 269).

“Com isso [experiência docente] **pude perceber que a tarefa de educar não é nada fácil**, porém torna-se **gratificante poder contribuir para o processo de aprendizagem dos indivíduos e ser reconhecida por essa tarefa**” (AQUINO, 2002, L. 205 a 207).

Entramos em um terreno onde há simbiose entre as representações de si e da profissão. Ora, estamos a falar de professoras que estão a narrar sua vida, em um momento de formação profissional, evidente que as representações da profissão e de si seriam conectadas. Souza (2002) observa que ao mesmo tempo em que o conhecimento adquirido se esgotava, começava a ficar frustrada, pois sempre pensou o magistério como eternos bons resultados. Em Aquino (2002), vemos a defesa de que educar não é fácil, mas é gratificante, principalmente quando há o reconhecimento pelo trabalho.

Quando Souza (2002) usa a predicação **cheguei a ficar**, referente **eu** pela desinência, e o modificador **frustrada**, indica uma representação de si, enquanto professora, como **frustrada** por não obter sempre bons resultados. Não esqueçamos que o eu pessoal de um docente não pode ser separado de seu eu profissional. Podemos, na base epistêmica que estamos trabalhando, afirmar que: as representações discursivas de si de um professor não podem ser analisadas sem levar em conta as representações que ele faz da sua profissão. Aquino (2002), através das predicações **pude perceber** e **poder contribuir**, duas locuções verbais, e os modificadores **não/ nada fácil**, **gratificante**, evocam representações da profissão como **difícil**, mas **gratificante**.

Excerto 05

“[...] o professor tem que conhecer seus alunos, se manter atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes a partir do conhecimento das fases em que se encontra a criança no processo de alfabetização: estes são alguns dos **principais desafios da profissão educador**” (SOUZA, 2002, L. 377 a 380).

“Em todos os momentos da vida docente **é necessário sempre renovar nosso pensamento**, principalmente aquele que está envolvido diretamente com a aprendizagem, assim, **ser professor é está em sintonia de participação**, dentro de uma realidade educativa para trazê-la para a sala de aula” (AQUINO, 2002, L. 214 a 217).



Os trechos acima nos oferecem algumas representações que as professoras partícipes possuem acerca do ser professor e, como não poderia deixar de ser, da própria profissão. A profissão docente exige se manter sempre atualizada acerca de novas metodologias, exige eficiência, e a profissão é desafiadora (SOUZA, 2002). É preciso sempre renovação de pensamento, é necessária participação em uma realidade mais ampla (AQUINO, 2002).

O referente **o professor**, com os verbos das predicções: **conhecer**, **manter atualizado**, **desenvolver**, e o modificador **mais eficientes**, estruturam representações da profissão como desafiadora, necessitando de atualização constante e eficiência, conforme observamos no trecho de Souza (2002). Aquino (2002) ao mobilizar os referentes **vida docente** e **professor**, e as expressões das predicções **é necessário**, **renovar** e **está**, agora verbos no presente do indicativo e no infinitivo, assim como o modificador **sempre**, constrói representações da profissão como renovação de pensamento e de participação social.

Não esgotamos os dados e nem as análises, mas pelas normas de construção desse artigo, concluímos as nossas discussões dos dados da pesquisa. Na próxima seção, trazemos algumas considerações finais.

PAUSA NA CAMINHADA: POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo ao objetivo deste artigo, analisamos as representações discursivas de si e da profissão de professoras oriundas da zona rural, dos processos identitários de professores, pelo viés da Linguística Textual, pelo olhar da Análise Textual dos Discursos. As representações discursivas pertencem ao nível semântico do texto, com base em Adam (2011), que nos diz que todo texto constrói, com maior ou menor grau de informação, representações do locutor, do ouvinte e dos temas/assuntos tratados, conforme expusemos na parte teórica.

O texto concreto que viabilizou o nosso *corpus*, foi o gênero textual memorial de formação: TCC das professoras participantes do PROFORMAÇÃO/CAPF/UERN. Através das categorias analíticas da referenciação, da predicção, da modificação e da localização espacial e temporal, pudemos chegar às seguintes representações de si das professoras, levando em conta suas histórias de vida: crianças sem infância, sobrevivente, guerreira, boa aluna, frustrada (com a docência). E representações da profissão: difícil, gratificante, renovação de pensamento e necessidade de participação social.



REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo, 2011.

AQUINO, Maria Ducilene Monteiro de Melo. **Resgate, conquista e nova postura no meu fazer pedagógico**. 38 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia*, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: trajetórias e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linguística de Texto: o que é e como se faz? 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do. **Percorrendo o caminho das águas**: a escolha profissional dos(as) alunos(as)-professores(as) do curso de pedagogia do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN. 2014, 126 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2014.

_____. **A identidade profissional de professoras do AEE**: entre o saber-ser e o saber-fazer (auto)biográfico. 2017, 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso/Artigo (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2017.

QUEIROZ, Maria Eliete de. Análise textual do discurso político de renúncia: a representação discursiva de ACM como vítima. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. **Análise textual dos discursos**: perspectivas teóricas e metodológicas. UFRN, 2018 (e-book).

RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, Jean-Michel. **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Antonia Maria Gomes. **Construindo o prazer de ser professora**. 37 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia*, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.