



Identidades emergentes de professores/as de Língua Portuguesa: uma análise crítico-discursiva

Emerging identities of Portuguese Language teachers: a critical discursive analysis

Carlos Eduardo DE PAULA SANTOS*

Ana Maria Sá MARTINS**

José Ribamar Lopes BATISTA JR.***

RESUMO: Este artigo objetiva investigar a constituição discursiva de identidades emergentes de professores/as de língua materna, em São Luís – MA, por meio de análises de Relatórios de Estágio Supervisionado. A pesquisa se insere no campo da Análise de Discurso Crítica proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003, 2019), que compreendem as formas de ser no mundo em uma perspectiva que mescla elementos linguísticos e sociais. O *corpus* de investigação é composto por seis (6) relatórios, com dois (2) fragmentos de cada um deles. Para as análises crítico-discursivas, destacou-se o significado identificacional, de Fairclough (2003) e as categorias analíticas modalidade e avaliação, que tratam das formas de identificação em estilos. Diante disso, este estudo se caracteriza metodologicamente quanto aos objetivos como descritivo, quanto aos procedimentos técnicos como documental e quanto à abordagem como qualitativa-interpretativista. Os resultados indicam que as identidades de novos/as professores/as são modalizadas deonticamente "é preciso ser dinâmico e dominar o conteúdo", e epistemicamente "tem se configurado como uma prática enfadonha e descontextualizada", atravessadas, ainda, por graus de subjetivação e polarização. Além disso, as avaliações apresentam marcadores identitários explícitos "é difícil ensinar" e implícitos "não é bom ser tradicional". Os verbos de processo mental como "temer" indicam, em juízo de valor, que ser um professor "autoritário" é indesejável às identidades emergentes. Desse modo, modalidade e avaliação são fenômenos inextricáveis na investigação da identidade e podem colaborar para a compreensão sobre a formação inicial e o futuro da docência em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Identidade docente. Análise de Discurso Crítica. Modalidade. Avaliação.

ABSTRACT: This article aims to investigate the discursive constitution of the identity of emerging identities of mother tongue teachers in São Luís – MA, through analyses of Supervised Internship Reports. The research is situated in the field of Critical Discourse Analysis proposed by Chouliaraki and Fairclough (1999), and Fairclough (2001, 2003, 2019), which understand the ways of being in the world from a perspective that blends linguistic and social elements. The research corpus consists of six (6) reports, each containing two (2)

* Doutorando em Linguística (UFPI). carloseduardodepaulasantos@gmail.com

** Doutora em Linguística (UFRJ), professora UEMA. anamariasapericum@gmail.com

*** Doutor em Linguística (UNB), professor UFPI. ribas@labproducaotextual.com

excerpts. For the critical-discursive analyses, Fairclough's (2003) identificational meaning and the analytical categories of modality and evaluation were emphasized, addressing forms of identification in styles. Therefore, this study is methodologically characterized as descriptive in its objectives, documentary in its technical procedures, and qualitative interpretivist in its approach. The results indicate that the identities of future teachers are deontically modalized as "needing to be dynamic and master the content," and epistemically "shaping up as a boring and decontextualized practice," which is crossed by degrees of subjectivation and polarization. Furthermore, evaluations display explicit identity markers "teaching is difficult" and implicit markers "it is not good to be traditional." Mental process verbs such as "to fear" imply a value judgment, indicating that being an "authoritarian" teacher is undesirable. Thus, modality and evaluation are inextricable phenomena in identity research and can contribute to understanding initial training and the future of teaching in Language Studies.

Keywords: Teacher identity. Critical Discourse Analysis. Modality. Evaluation.

Artigo recebido em: 23.07.2024

Artigo aprovado em: 28.10.2024

1 Introdução

Esta pesquisa objetiva investigar como se constituem discursivamente as identidades emergentes de professores/as de Língua Portuguesa¹. Para tanto, delimita-se como alicerce teórico-metodológico a Análise de Discurso Crítica (ADC), na sua abordagem dialético-relacional proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), Norman Fairclough (2001; 2003; 2019) e fortalecida por pesquisadoras como Magalhães (2005; 2017), Resende e Ramalho (2004; 2006; 2016), que defendem a estreita relação entre linguagem e sociedade.

Como caminho para alcançar o objetivo geral, sobrelevam-se três objetivos específicos, quais sejam: a – analisar modalidades linguísticas relacionadas à identidade de novos/as professores/as; b – examinar avaliações linguísticas relacionadas à identidade de novos/as professores/as; e c – verificar como modalidades

¹ Esta pesquisa é fruto do projeto de iniciação científica intitulado "Linguagem e Discurso nas Práticas Identitárias: uma abordagem crítico discursiva", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema) no ano de 2019, sendo ampliada em 2020 como trabalho de conclusão de curso, ambos aprovados pelas comissões científicas e indicados para publicação.

e avaliações linguísticas estão articulados na construção da identidade de novos/as professores/as.

O *corpus* deste estudo é composto por seis (6) Relatórios de Estágio Supervisionado (Doravante RES), a partir de dois (2) fragmentos de cada um deles, totalizando doze (12) excertos. Os RES foram produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado Ensino Médio, por estudantes do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Campus Paulo VI, na capital do estado.

A análise de dados se deu no batimento entre *corpus* e teoria, desse modo, realizou-se uma análise preliminar dos textos, o que evidenciou a importância das categorias analíticas **modalidade** e **avaliação**. Essas se vinculam ao entendimento linguístico de quanto ou com que frequência os enunciadores se identificam com o que dizem (Halliday, 1994) e, portanto, constroem suas identidades (Hall, 2014).

Os resultados indicam que as identidades de novos professores/as são modalizadas em relação ao comprometimento com a obrigatoriedade "é preciso ser dinâmico e dominar o conteúdo" (**modalidade deôntica**) e em relação ao comprometimento com a verdade, em graus de certeza e incerteza, o ensino de Língua Portuguesa "tem se configurado como uma prática enfadonha e descontextualizada" (**modalidade epistêmica**), o que é atravessado por elevado grau de subjetivação (**modalidade subjetiva "eu acho"**) e polarização (**modalidade categórica "não é fácil"**).

Além disso, as **declarações avaliativas** apresentam marcadores identitários explícitos "não é fácil" e as **presunções valorativas** marcadores implícitos "não é bom ser tradicional". Os **verbos de processo metal** como "temer" indicam, em um juízo de valor, que ser um professor "autoritário" é indesejável. Desse modo, **modalidade** e **avaliação** são fenômenos inextricáveis na investigação da identidade e podem colaborar para a compreensão sobre a formação inicial e o futuro da docência em Letras. Para organização dessas discussões, o texto a seguir apresenta: os pressupostos

teóricos, a metodologia, os resultados e discussões, as considerações finais e as referências.

2 Análise de Discurso Crítica: identidade, modalidade e avaliação

Nos Estudos Críticos do Discurso (ECD), diversas abordagens reivindicam o epíteto de “crítica”. Estas, apresentam diferentes perspectivas sobre discurso, ideologia, poder, assim como dispõem de múltiplos interesses de investigação. Wodak e Meyer (2003, p. 21, tradução nossa) afirmam que, como uma rede de acadêmicos, os ECD surgiram “no início dos anos 1990, após um pequeno simpósio realizado em Amsterdã em janeiro de 1991”. Nesse momento, diversos pesquisadores puderam dialogar sobre diferentes abordagens teóricas e métodos de análise crítica.

Ciente dessa diversidade, esta pesquisa finca suas bases teórico-metodológicas na chamada Teoria Social do Discurso (TSD), que, por sua vez, sustenta-se nas obras do Britânico Norman Fairclough (2001; 2003; 2012; 2019), autor que defende a articulação entre fatores linguísticos e sociais na análise crítico-discursiva. Essa vertente dos ECD ganha força no Brasil com Magalhães (2005; 2017), Resende e Ramalho (2004; 2006; 2016), Martins (2009), Batista Jr. *et al.* (2018), dentre outros, que, desde os anos de 1980, vem desenvolvendo esse campo de estudos e consolidando essa importante área de pesquisas no país.

No âmbito da TSD, Fairclough (2003, p. 11, tradução nossa) considera que sua “abordagem de análise do discurso (uma versão da 'análise crítica do discurso') baseia-se no pressuposto de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social”. Ainda, conforme Vieira e Resende (2016), a ADC faircloughiana, em sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social. Nessa constituição interdisciplinar da TSD, destacam-

se, na filosofia, a Escola de Frankfurt², o dialogismo e a concepção de gênero de Bakhtin, os pensamentos foucaultianos sobre discurso e o Realismo Crítico (RC) de Bhaskar³. No âmbito linguístico, recebem destaque a Linguística Crítica⁴ (LC) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994).

A Gramática Funcional é sublinhada quando Fairclough (2003) faz um amplo estudo e reposiciona as *macrofunções* da linguagem, delimitando, assim, três **significados** do discurso: acional (discurso como modo de agir), representacional (discurso como modo de representar) e identificacional (discurso como modo de ser). Para este estudo, leva-se em consideração o significado identificacional⁵, que está relacionado ao conceito de estilo. Estilos constituem o aspecto discursivo das formas de ser e estão ligados à identidade de atores sociais em textos, assim como às formas em que as pessoas se identificam e são identificadas.

Cada significado dispõe de determinadas categorias de análise que podem ser utilizadas em observação aos dados coletados. Nesse sentido, como instrumentos de análise do significado identificacional foram selecionadas as categorias linguísticas **Modalidade** (com respeito ao que é verdadeiro e o que é necessário) e **Avaliação** (com respeito ao que é desejável ou indesejável, bom ou ruim), que, juntas, podem ajudar a compreender melhor como são desenhadas, discursivamente, tais identidades em suas práticas particulares.

² “Nome dado a um grupo de filósofos e cientistas sociais que usavam o estudo da dialética como método para entender o capitalismo, a industrialização, o terrorismo etc. (Adorno; Horkheimer, 1947; Horkheimer, 1972; Marcuse, 1968; Habermas, 1972)”, Barros (2018, p. 37).

³ “A perspectiva de Bhaskar (1986) sustenta que a ciência deve revelar algo que sirva para transformar a realidade social”, (Vieira; Resende, 2016, p. 14).

⁴ Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 25) a LC “adota a perspectiva de Halliday (1987), linguistas que se alinham à relação entre texto, poder e ideologia”

⁵ Embora apenas um significado tenha sido destacado, em um texto ambos os significados acontecem de modo concomitante, assim, traços dos significados acional e representacional podem aparecer nas análises.

2.1 Identidades

Diversos pesquisadores analisam o fenômeno das identidades. Para Castells (2018, p. 20), “existem três formas principais de identidade coletiva: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto”. A legitimadora é introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação. A de resistência é, geralmente, construída por materiais herdados da história e envolve sujeitos desprivilegiados na estrutura de dominação, sendo, assim, foco de resistência. A identidade de projeto é construída por atores sociais na tentativa de redefinir sua posição na sociedade, portanto, visa à mudança social.

Nesse sentido, as pessoas podem estabelecer suas identidades e suas diferenças pelas diversas formas como produzem significados a partir de textos e podem incorporá-las em suas próprias práticas e lutas (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Consoante a isso, Silva (2014, p. 76) afirma que “além de serem independentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística”, a identidade, portanto, não é dada, é criada.

Tal afirmativa alinha-se ao pensamento de Fairclough (2001; 2003) e justifica os estudos em identidade a partir das práticas discursivas. Nesse sentido, as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós “são as posições que o sujeito é obrigado a assumir” Hall (2014, p. 112). Os discursos, assim, são constitutivos de identidades sociais. Sendo constitutivos (os discursos), refletem diretamente nas identidades, posições-sujeito, tipos de ‘eu(s)’, nas relações sociais entre as pessoas e na construção de sistemas de conhecimento e crença.

Para a análise de identidades, Fairclough (2003, p. 161, tradução nossa) sugere o significado identificacional, pois “quem você é depende em parte de como você fala, como você escreve”. Nesse sentido, o autor diferencia identidade e identificação. Para ele, o processo de identificação envolve os efeitos constitutivos do discurso e deve ser

visto como um processo dialético no qual os discursos são inculcados nas identidades, não sendo um processo puramente de linguagem.

O conceito de agência (Archer, 2000) também deve ser ressaltado, pois considera que cada sujeito exerce determinados papéis sociais e que é determinado por eles. Assim, a identidade pessoal (personalidade/ “eu”) é sempre constrangida pela identidade coletiva (agente/ “nós”). Como já dito, delimitam-se as categorias **modalidade** e **avaliação** pois, com elas, é possível verificar os compromissos que as pessoas assumem em seus textos e falas que contribuem para a identificação – compromissos com a verdade, com a obrigação moral, com a necessidade, com valores (Fairclough, 2003). Isso será melhor explicado a seguir.

2.2 Modalidade

No que se refere à modalidade “o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é, então, escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de textualização de autoidentidades” (Fairclough, 2003, p. 166, tradução nossa). Analisam-se, nesse sentido, modalizadores linguísticos que possibilitem observar com que graus de certeza, dúvida, imprecisão, possibilidade, necessidade, permissão ou obrigação, novos/as professores/as se identificam com determinados discursos e, nesse movimento, constroem suas identidades sociais.

Assim, a modalidade é “o julgamento do falante sobre as possibilidades ou obrigatoriedades envolvidas no que diz” (Halliday, 1994, p. 75, tradução nossa). Na estruturação de um modelo para a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), Fairclough (2003) retoma a teoria de modalidade de Halliday (1994) e a modifica, afirmando que a questão da modalidade pode ser vista como o grau de comprometimento das pessoas quando fazem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas. O autor esclarece que afirmações e perguntas se referem à troca de conhecimento (à troca de informação de Halliday); e demandas e ofertas se referem à troca de atividade (à troca de bens e serviços de Halliday).

Em trocas de conhecimento, configura-se a **modalidade epistêmica** (diz respeito ao comprometimento com a verdade). Já em trocas de atividade, a **modalidade é deôntica** (diz respeito ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade). Pode-se destacar também a **modalidade categórica**, que alude aos polos positivos e negativo (sim vs. não); a **modalidade subjetiva**, sublinhada quando o sujeito se insere no enunciado (ex.: eu acredito) e a **modalidade objetiva**, quando o sujeito não se insere no enunciado diretamente (ex.: acredita-se).

2.3 Avaliação

Fairclough (2003) afirma que a avaliação se materializa nos textos por meio de quatro subcategorias: 1. **Declarações Avaliativas**; 2. **Declarações com modalidade deôntica**; 3. **Declarações com verbos de processos mentais afetivos** e 4. **Valores presumidos**.

As **declarações avaliativas** são aquelas que apresentam juízo de valor, são declarações sobre desejabilidade e indesejabilidade, acerca do que é bom ou ruim, bem como, do que é importante, desimportante ou inútil. Já os adjetivos são vocábulos que devem ser observados (“competente”, “tradicional”, “inovador”), pois incluem elementos avaliativos. White (2001)⁶ fala sobre a escala de intensidade (gosto/admiro/idolatro).

Declarações com modalidade deôntica fazem referência ao que é necessário, obrigatório, permitido ou proibido a partir de valores morais e éticos vigentes e esperados. Exemplo disso encontra-se na frase: “temos que acreditar na mudança” em que o verbo “ter” ganha valor de obrigação.

⁶ Peter White (2001, np. Tradução nossa) afirma que a Teoria da Avaliação tem um percurso de desenvolvimento longo e “Algumas das principais referências sobre Avaliação incluem (em ordem cronológica): Iedema *et al.* 1994, Martin 1995a, Martin 1995b, Christie e Martin 1997, Martin 1997, Coffin 1997, Eggins e Slade 1997 (especialmente o capítulo 4), White 1998, Martin 2000, Coffin 2000, White 2000, Körner 2001, Rothery e Stenglin, em prensa, e uma edição especial do jornal *Text* que aparecerá em 2002”. Sabendo desses quase trinta anos de desenvolvimento de teoria, esta pesquisa restringe-se ao recorte realizado pela Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003).

As declarações com verbos de processo mental afetivo destacam verbos como detestar, gostar, amar etc., que refletem os sentimentos ou emoções do enunciador em relação a um tema, objeto ou evento. Assim, quando é dito que “eu detesto minha profissão”, “eu gosto da minha profissão” ou “eu amo minha profissão”, avaliações são realizadas e refletem em quanto aquele/a ator social se identifica ou não com um traço identitário de agência.

Por fim, os **valores presumidos** ou **presunções valorativas**, valem “para casos sem os marcadores relativamente transparentes de avaliação” (Fairclough, 2003, p. 173, tradução nossa), para o implícito, quando valores estão na profundidade do texto, na relação autor-texto-leitor e contexto.

3 Metodologia

Tendo em vista que esta pesquisa visa investigar como se constituem discursivamente as identidades dos/as novos/as professores/as de Língua Portuguesa, pode-se caracterizar quanto aos objetivos como descritiva. Descritiva porque “trata-se de uma pesquisa cujo fim é expor e caracterizar um fenômeno ou uma determinada população. Durante o estudo, o investigador utiliza de instrumento de coleta padronizada de dados [...]” (Brasileiro, 2021, p. 76), além disso, tem como intuito descrever os acontecimentos e estabelecer relações entre variáveis.

No que se refere à constituição do *corpus*, em um primeiro momento, contactou-se o/a professor/a da disciplina de Estágio Supervisionado Língua Portuguesa, Ensino Médio, com vistas à solicitação de acesso aos relatórios de estágio. Nesse momento, os pesquisadores foram informados que os relatórios, por serem muitos e impressos, não ficavam com os/as professores/as. Após o final da disciplina, tais relatórios são depositados em arquivos, na biblioteca setorial, com acesso livre ao público.

Diante dessa informação, contactou-se o/a responsável pela biblioteca local. Ele/a informou que para serem retirados e utilizados como material de consulta a longo prazo, seria necessário solicitar à coordenação do Curso de Letras da Uema, via

ofício, comunicando os termos do empréstimo. Assim, foram requeridos os relatórios produzidos durante o primeiro semestre de 2019. Após o requerimento, a biblioteca setorial disponibilizou 27 relatórios.

O momento de coleta dos relatórios faz com que este estudo seja caracterizado como documental, por coletar sistematicamente registros escritos. Flick (2013) afirma que as pesquisas podem utilizar documentos já existentes como, por exemplo, documentos resultantes de um processo institucional, o que constitui uma pesquisa documental. Brasileiro (2021) afirma que a pesquisa documental é aquela realizada com base em documentos que possam contribuir para a realização de uma investigação. Prodanov e Freitas (2013, p. 56), para mais, esclarecem que os documentos podem ser divididos como de primeira e segunda mão e que estes “são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa [...]”.

Posteriormente, os relatórios foram sistematizados e passaram por uma análise piloto para uma delimitação quantitativa, entendendo a viabilidade temporal de realização da pesquisa. Nesse sentido, de um total de vinte e sete (27), foram selecionados seis (6) relatórios, levando em consideração os seguintes critérios: (1) serem Relatórios de Estágio Supervisionado, Letras Português, do Ensino Médio⁷ e (2) apresentarem temáticas relativas ao cotidiano discente/docente. Para a seleção de dois (2) fragmentos/excertos discursivos de cada relatório, somando doze (12) fragmentos, levou-se em consideração dois critérios básicos: (1) apresentarem recorrências de discursos sobre ser um/a futuro/a professor/a de Língua Portuguesa e (2) ter ocorrência de modalidade e avaliação.

Nesse sentido, os seis (6) relatórios foram identificados com a letra “R” em maiúscula, seguida do número do relatório “R1”. Em seguida, foi adicionado um travessão “-” e, à medida que foram sendo inseridos os fragmentos de cada relatório,

⁷ Percebeu-se uma diferença significativa entre as identidades do ensino fundamental e médio. Dessa maneira, para não realizar generalizações reducionistas, optou-se pela delimitação em um dos níveis de ensino.

eles foram numerados de (1) a doze (12) seguidos de um ponto final e o trecho selecionado, como, por exemplo: R1 – 1. “Mas, achei interessante a atenção do professor em relação a esses alunos com dificuldades”.

Por fim, os discursos foram analisados sob à ótica da ADC proposta por Fairclough (2003), levando-se em consideração o significado identificacional e as categorias de análise textual/discursiva **modalidade** e **avaliação**. Este último procedimento, o de análise, faz com que este estudo se caracterize como qualitativo, que, para Flick (2009, p. 20), “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, e interpretativista, que, para Denzin e Lincoln (2006), são pesquisas guiadas por um conjunto de crenças e sentimentos em relação ao mundo e ao modo como ele deveria ser compreendido e estudado. Ulteriormente, os resultados.

4 Resultados e discussões

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 157), “o relatório de estágio é um documento que contém um relato de experiências vivenciadas, ações desenvolvidas, resultados alcançados, análise comparativa da teoria com a prática, sugestões de melhoria e outras informações exigidas pelo curso”. Diante desses documentos, nesta seção analisam-se diversas declarações avaliativas e modalizadas sobre o que significa ser professor/a em início de carreira, quais identidades são projetadas. A seguir, as análises.

4.1 Relatórios um e dois – (R1/R2)

Os relatórios um (1) e dois (2) foram produzidos por sujeitos socialmente posicionados como do gênero masculino⁸. Levando-se em consideração a estrutura

⁸ Certamente a vivência de gêneros diferentes incide de forma diferenciada sobre a formação da identidade docente. Existem diferenças sociais profundas entre os papéis performados por homens e mulheres e merecem ser analisadas em pesquisas futuras com maior embasamento teórico. Para este momento, neste curto espaço, sublinhamos apenas qual gênero produz quais discursos.

genérica do relatório, documento extremamente regulamentado, sobretudo pela lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que estabelece as informações que devem ser relatadas, destacam-se as seções **avaliações sobre outros professores e relato das experiências como docentes**, por revelarem posições e frequentes modalidades. Nesse sentido, os fragmentos de análise do R1 e R2 são:

R1 – 1. “[...] achei interessante a atenção do professor em relação a esses alunos com dificuldades, para os quais ele usa estratégias para ajudá-los”;
R1 – 2. “Ao realizar o estágio de observação e regência, percebi na prática educativa o dia a dia do professor que às vezes nos revelam momentos bons e até mágicos ou situações totalmente inversas, mas, que nos ensina a pensar melhor e refletir profundamente a nossa missão como educador [...]. Portanto, o estágio de observação foi importante para o meu aprendizado, pois pude perceber que ensinar Língua Portuguesa não é fácil, é preciso ter habilidade dinâmica e domínio de conteúdo”.
R2 – 3. “Durante a observação vimos que a professora regente utiliza muito o livro, mas não tendo dependência dele, já que utiliza mais as atividades dele”.
R2 – 4. “Ela também gosta de passar a maioria das atividades em sala de aula, já que ela sabia que muitos não faziam em casa e com essa tática ela conseguia desenvolver um melhor aprendizado”.

Na primeira parte do fragmento um (1) do R1, observa-se a presença do verbo de significação plena “achar” conjugado na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo, com o sujeito oculto “(eu)/achei”, inserindo-se no eixo do saber, da opinião e da crença, sublinhando, assim, a **modalidade epistêmica**. Nessa perspectiva, o locutor poderia ter se expressado de outros modos como “achei interessantíssima a atenção do professor [...]” ou “achei fundamental a atenção do professor [...]”.

Sobreleva-se, em vista disso, uma **declaração avaliativa** de estratégias pedagógicas, que aponta para o adjetivo “interessante” como o que é desejável. Essa interpretação só é possível diante de uma análise do todo textual e de seus elementos pragmáticos. Desse modo, as sentenças posteriores indicam que há uma sequência de

avaliações positivas, em paráfrase, o enunciador poderia ter dito “desinteressante” ou “inadequado” ao invés de “interessante”.

Por **presunção valorativa**, ainda na análise do mesmo fragmento (R1 – 1), é possível inferir que a assistência do professor ao aluno com dificuldades é um valor ético profissional positivo. É possível saber, desse modo, quais são os valores positivos dos/as bons/boas professores/as de Língua Portuguesa, e por presunção, quais seriam os negativos (não dar assistência), o que indica que a identidade depende da diferença (Woodward, 2014).

Para mais, a modalidade é um importante indicador identitário por salientar o que é relevante ser pautado na constituição discursiva dessas identidades. Nesse sentido, o pronome “eu” destaca o que Fairclough (2003) determina como **modalidade subjetiva**, por deixar claro que a afinidade com a proposição expressa é do próprio falante (“eu achei interessante”) em uma afirmação categórica, de elevado grau de (auto)responsabilização, o que aponta a preocupação dos novos docentes com o tema.

O sujeito oculto marcado pelo pronome “eu” sinaliza uma camada superior de comprometimento do enunciador com o que é dito, o que demonstra uma relação dialética entre as práticas pedagógicas utilizados por diferentes professores em uma rede de práticas que se cruzam, aceitando-se ou rejeitando-se. O enunciador valida a estratégia pedagógica do/a professor/a mais experiente e se identifica com ela, o que revela a construção dessa identidade como uma espécie de “esponja social”, que absorve os conteúdos não só a partir do estudo das teorias, mas da observação das práticas de outros profissionais.

Já a construção do enunciado dois (2) é dúbia. Reflete uma série de contradições quando analisados os prós e contras do exercício da atividade docente em Língua Portuguesa. A locução adverbial de tempo – “às vezes” – explicita uma não recorrência absoluta de momentos bons ou felizes. Poderia ser dito “regularmente”, “com frequência”, “sempre” etc. A locução faz referência à frequência em que os momentos bons acontecem, o que demonstra a gradatividade de avaliações positivas e negativas

da atividade em análise. Em seguida, a conjunção adversativa “mas” expõe a variação de elementos positivos e negativos (“ou situações totalmente inversas”), que faz parte da sua atividade laboral, podendo ajudar, assim, os estagiários a aprender a ensinar, o que revela a prevalência dos argumentos pró docência.

Conclui-se o extrato dois (2) com a seguinte afirmativa: “Portanto, o estágio de observação foi importante para o meu aprendizado, pois pude perceber que ensinar Língua Portuguesa não é fácil, é preciso ter habilidade dinâmica e domínio de conteúdo”. Após destacar a importância do estágio, utilizando o verbo “poder” no modo indicativo do pretérito perfeito (“pude”), seguido do verbo “perceber” no infinitivo, o enunciador destaca uma avaliação sobre o ensino de língua portuguesa, pois o que o sujeito percebeu com o estágio é que “**ensinar Língua Portuguesa não é fácil**”.

A respeito do anteriormente exposto, há uma **declaração avaliativa**, um juízo de valor e, a partir disso, subentende-se que ser professor de Língua Portuguesa é uma atividade/identidade complexa. Igualmente, há ocorrência da **modalidade deôntica** (obrigatoriedade) e da **modalidade categórica** como polo negativo em “não é fácil”, em referência à prática profissional de ensino de Língua Portuguesa. Em paráfrase, poderia ser dito que “não está fácil”.

O sujeito oculto “eu” (em “pude perceber”) revela a intensidade do comprometimento com o que é dito, pois o enunciador se insere no enunciado, na avaliação sobre a verdade, e se responsabiliza por ela, o que caracteriza a engendramento das **modalidades epistêmica e subjetiva**. O verbo precisar no imperativo que compõe a locução verbal “é preciso” faz relação a um ato que se exige do agente. É uma obrigação, um dever, ou seja, está na escala do que é permissível ou não, o que caracteriza a **modalidade deôntica**.

Na primeira parte do fragmento três (3), o locutor faz uma avaliação sobre a estratégia pedagógica utilizada pela docente supervisora (“Durante a observação vimos que a professora regente utiliza muito o livro, mas não tendo dependência dele,

já que utiliza mais as atividades dele”). Há a presença de **presunção valorativa** levando-se em consideração que a utilização de poucos instrumentos didáticos é algo negativo, pois empobrece o lado lúdico/dinâmico da aula.

Além disso, é possível perceber, concomitantemente, a presença de uma **declaração avaliativa** por tornar clara, em uma escala de intensidade, a avaliação da estratégia utilizada pela docente supervisora, o que fica evidente com a presença do advérbio de intensidade “muito” em: “vimos que a professora regente utiliza muito o livro”.

Ao fazer essas avaliações, o locutor destaca, em uma avaliação do outro, quais as estratégias pedagógicas que esses professores que despontam para o ensino de Língua Portuguesa (não) se identificam. Em seguida, ainda no fragmento três (3) do relatório dois (2), o locutor ameniza a afirmação anterior ao declarar que a/o professor/a supervisor/a da escola-campo não necessita/precisa/depende do livro didático para desenvolver toda a aula. Ao informar que a/o regente “não tem dependência/precisão/necessidade” de um único recurso didático, o informante utiliza a **modalidade deôntica e categórica** com a polaridade negativa.

Em seguida (“já que utiliza mais as atividades dele”), aparece novamente a categoria avaliação por **presunção valorativa**, por pressupor-se que o fato de o/a professor/a não ter dependência do livro e utilizá-lo em apenas uma parte da aula pode ser avaliada como uma estratégia positiva, posicionando-se a favor de uma estratégia e contra a outra. É valorado, então, a utilização de múltiplos recursos pedagógicos e negatizado o uso de poucos recursos. Desse modo, conforme Woodward (2014, p. 56), “os sujeitos são, assim, sujeitos ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”.

Posteriormente, no excerto quatro (4), é notória a presença do verbo de processo mental afetivo “gostar” no presente do indicativo (“gosta”), o que caracteriza a categoria **avaliação por verbo de processo mental afetivo** (“Ela também gosta de

passar a maioria das atividades em sala de aula, já que ela sabia que muitos não faziam em casa e com essa tática ela conseguia desenvolver um melhor aprendizado”). É importante salientar que essa avaliação é de outrem, o que sinaliza para uma identificação elevada não só do estagiário com a estratégia pedagógica, mas da própria postura da docente supervisora.

Logo em seguida, o enunciador se identifica com a estratégia e a considera positiva por “desenvolver um melhor aprendizado” (**Declaração avaliativa**). Ao utilizar o advérbio “muitos” em referência aos alunos que não fazem as atividades propostas para casa, o locutor intensifica a justificativa para que as atividades sejam feitas em sala. O discurso é problemático, uma vez que não questiona uma prática e se entrega a ela, sem buscar possíveis metodologias, sustentadas em teorias da aprendizagem, que motivem os alunos a estudarem para além dos muros da escola.

Isso indica que a identidade é composta por valores compartilhados entre professores emergentes e profissionais mais experientes, mas que esses valores devem frequentemente ser questionados, o que pode ser realizado em um movimento dialético entre crítica, explanação e ação (Fairclough, 2019). De todo modo, a identidade é marcada pelas diferenças e semelhanças, o que implica na continuidade de práticas pedagógicas questionáveis.

Tal postura pode inculcar ou justificar uma ideia entreguista de que é melhor aceitar essa condição de que os alunos devem estudar apenas durante as aulas. É possível refletir sobre a postura (a)crítica destes novos professores, os quais assumem determinados discursos que parecem cristalizados. Percebe-se, igualmente, o entrecruzamento entre modalidade e avaliação, o que é natural, tendo em vista que ambas as categorias se movimentam para a análise de gestos de identificação por avaliação.

4.2 Relatórios três e quatro – (R3/R4)

Os relatórios três (3) e quatro (4) foram produzidos por sujeitos socialmente posicionados como do gênero feminino. Para esses relatórios é importante salientar o contexto de protestos contra o corte de recursos para a educação realizado pelo então ministro da educação Abraham Weintraub. O cenário político pode ter influenciado na intensa produção de discursos pela mudança na educação. Nessa conjuntura, buscou-se perceber as ocorrências das categorias modalidade e avaliação nos extratos cinco (5), seis (6), sete (7) e oito (8) dos relatórios três (3) e quatro (4).

R3 – 5. “como professores, temos que acreditar na mudança, que saber que é possível [...]”; R3 – 6. “O ensino de língua tem se configurado como uma prática enfadonha, descontextualizada [...]”; R4 – 7. “Todas as atividades foram atribuídas pontos para somar com a nota final, a fim de incentivar a participação dos alunos e avaliar seus desempenhos [...]. Especialmente no período de regência, pude enxergar sem qualquer idealização a realidade das escolas brasileiras [...]”; R4 – 8. “Saio dessa experiência com a certeza que a inovação e renovação dos professores é de fundamental importância para a formação de nossos alunos como cidadãos, discentes e futuros profissionais [...]. E mais que tudo, com a esperança que nós como profissionais de Letras podemos mudar a realidade de qualquer criança em qualquer lugar do mundo, se nos empenharmos e nos dedicarmos a esta profissão”.

No fragmento cinco (5) do relatório três (3), a enunciadora, em intertextualidade manifesta – citação direta –, afirma que “como professores, temos que acreditar na mudança, que saber que é possível [...]”. Ao proclamar que, “temos que acreditar”, a locutora faz uma afirmação que realça uma obrigatoriedade sobre uma conduta, que é acreditar na mudança, caracterizando a **modalidade deôntica**.

Em seguida, ao anunciar novamente com o verbo “ter” no presente do indicativo (“temos”), a locutora reafirma a **modalidade deôntica** sobre um conjunto de crenças que obrigatoriamente deve ser carregado por estes profissionais. Ao destacar que (“nós”) temos que ter determinada conduta, constrói-se uma identidade de representação profissional coletiva, com valores que devem ser necessariamente

compartilhados, visando a própria manutenção ou existência da profissão. Essa análise comprova que a identidade pessoal é sempre constrangida pela identidade coletiva, pelo papel social, como defende Archer (2000), no conceito de agência.

Ainda no mesmo parágrafo supracitado, em referência ao que foi dito, a locutora afirma que, caso a crença não se efetive, “não estaríamos ensinando”, o que destaca a **modalidade categórica** por estar em um polo negativo, como destacou Halliday nos estudos de polaridade (sim/não). Novamente, ao realizar uma afirmativa com a primeira pessoa do plural (“nós” = eu + eles/as), a locutora projeta uma identidade coletiva, inserindo-se nela, com elevado grau de identificação e engajamento com o que é enunciado. Nesse sentido, a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume em maior ou menor medida o que enuncia, seguindo normas determinadas pela comunidade.

No fragmento seis (6) (“O ensino de língua tem se configurado como uma prática enfadonha, descontextualizada [...]”), faz-se uma avaliação sobre a verdade, uma crença, opinião, um conhecimento que a locutora julga como verdadeiro. Ao destacar sua posição sobre um estado de coisas, ele se identifica com determinado posicionamento, expressando a **modalidade epistêmica**, com elevado grau de certeza. Há, nesse sentido, a predominância da **modalidade epistêmica**, o que pode estar relacionado ao gênero situado relatório de estágio supervisionado, da mesma forma, suas reflexões devem estar fundamentadas em argumentos de autoridade.

Ao emitir esse posicionamento, a locutora não só demonstra ter uma posição clara quanto aos princípios que defende para o ensino de LP, mas também se coloca como conhecedora desse contexto e, portanto, como profissional capacitada para realizar tal avaliação. Esta é uma identidade “em relação”, que somente pode ser constituída quando vinculada a um mundo, o mundo da educação, dirigindo, assim, seu discurso a ele (mundo da educação) e a seus agentes (professores). A modalidade é a identificação do autor/escritor com as representações discursivas que ele materializa, e o tanto que você se identifica com o que diz é parte significativa de quem

você é. Nesse sentido, a manifestação de modalidades pode ser vista como parte relevante na “texturização” de (auto)identidades (Fairclough, 2003).

Posteriormente, na primeira parte do excerto sete (7), afirma-se que: “Todas as atividades foram atribuídos pontos para somar com a nota final, a fim de incentivar a participação dos alunos e avaliar seus desempenhos”. Ao destacar: “todas as atividades” foram somadas e não em “algumas” ou “nenhum”, a estagiária-professora revela qual incentivo é dado aos alunos para a realização dos exercícios, o que pode revelar uma estratégia pedagógica baseada em uma estrutura em que alunos buscam pontos para “passar de ano”, derivando isso no fato de que, caso esses pontos não fossem atribuídos, diminuiria ou cessaria sua motivação.

Isso indica que as identidades docentes estão atravessadas por identidades discentes e estruturas institucionais. Esse fato nos leva a questionar: qual seria o comportamento desses alunos caso não fossem atribuídas notas por essas atividades? Elas ainda seriam realizadas? Se não, por qual motivo? Por que aprender Língua Portuguesa? Quais conteúdos devem ser privilegiados? Como motivar esses alunos a aprender? Como motivar professores a ensinar? São muitos os questionamentos, que servem para pensar esta identidade dialógica e influenciada por outras identidades, que, em maior ou menor medida, foram discutidas nesta pesquisa, que não só traz respostas, mas suscita perguntas.

Na segunda parte do extrato sete (7) do R4 (“Especialmente no período de regência, pude enxergar sem qualquer idealização a realidade das escolas brasileiras [...]”), a locutora salienta o período de estágio, em especial o que assume o papel de regente, como revelador de realidades. Essa afirmativa é realizada através da texturização do verbo “poder” no pretérito perfeito do modo indicativo. Conforme Bechara (2015, p. 234), o modo indicativo está “em referência a fatos como verossímeis ou tidos como tais”, ou seja, exprime fatos, certezas. Nesse sentido, eleva-se a importância da formação inicial como instrumento de viver as realidades inerentes à profissão.

Entendendo a **modalidade epistêmica** como uma troca de conhecimentos e crenças, de avaliações sobre verdade, tendo marcadores explícitos, geralmente, no pretérito (“pude”), destaca-se esse enunciado como sendo epistemicamente modalizado. Em seguida, no mesmo extrato mencionado no parágrafo prévio, com o acréscimo da conjunção adversativa, argumentou-se que: “[...] entretanto, da mesma forma, pude sentir o sabor gratificante de ser professor”. Novamente, o verbo “poder” no modo indicativo do pretérito perfeito indica a possibilidade de sobressalência da modalidade epistêmica, mas a locução verbal “pude sentir” destaca uma afirmação com verbo de processo mental afetivo, além de uma metáfora (“pude sentir o sabor”) com o sujeito oculto “eu”, o que indica elevado grau de comprometimento/identificação com a representação discursiva proferida em referência aos lados positivos de exercer tal atividade profissional.

No último fragmento, o oito (8), do relatório em análise, a locutora faz a seguinte declaração: “Saio dessa experiência com a certeza que a inovação e renovação dos professores é de fundamental importância para a formação de nossos alunos como cidadãos, discentes e futuros profissionais [...]”. O vocábulo “certeza”, que faz referência ao nível de veracidade na afirmação de que é necessário inovar e renovar a atividade profissional em Letras, traz a ideia de que a verbalização corresponde a uma afirmação avaliativa no que se refere à nivelação da intensidade de identificação com a sentença que é expressa, também, pela **modalidade subjetiva** com o pronome pessoal “eu” oculto em: “(eu) saio dessa experiência...”, o que indica uma identidade de projeto, conforme Castells (2018).

Da mesma forma, atribui-se como **modalidade epistêmica**, uma vez que faz alusão a uma troca de conhecimento, uma opinião e crença, estando no eixo do saber, o que indica grau máximo de identificação com o discurso proferido. Isso significa que, a enunciativa, enquanto membro desta comunidade, é portadora de determinada autoridade que lhe oportuniza avaliar a profissão e avaliar-se enquanto nova profissional, sendo esta uma atividade essencialmente crítico-reflexiva.

Em seguida, ao destacar que é de “fundamental” importância determinada conduta, sobressai-se a **modalidade deôntica**, a qual revela grau de obrigatoriedade. É necessário, portanto, que alunos sejam formados para o exercício pleno da cidadania, passando essa formação (social) pelo profissional de Letras.

Em seguida, ainda no extrato oito (8), a informante segue afirmando que: “E mais que tudo, com a esperança que nós como profissionais de Letras podemos mudar a realidade de qualquer criança em qualquer lugar do mundo, se nos empenharmos e nos dedicarmos a esta profissão”. A primeira expressão destacada (“e mais que tudo”) indica que, além de formar cidadãos, o conjunto de sujeitos posicionados socialmente como professores podem mudar a realidade. O verbo “poder” no presente do indicativo, “podemos”, seguido do verbo “mudar”, revela uma postura ativa quanto às possíveis transformações a serem realizadas nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna. Esta pode ser considerada uma afirmação avaliativa por tratar do que é desejável.

Além disso, a expressão “com a esperança que nós como profissionais de Letras podemos mudar a realidade” poderia ser parafraseada como “com a certeza de que nós como profissionais de Letras iremos mudar a realidade”. Assim, essa avaliação sobre a verdade (**modalidade epistêmica**) varia em graus de incerteza e de certeza, ou seja, é uma possibilidade que só acontecerá “se nos empenharmos e nos dedicarmos a esta profissão”.

Essas análises podem desvelar a identificação dos atores sociais investigados com os tipos de discurso com os quais se identificam. Levando em consideração que a ADC entende que identidades são representações parcialmente discursivas, constata-se que as identidades dos novos professores de LP são parcialmente representadas nos relatórios. Tais identidades evocam o sentido de mudança, mas, ao mesmo tempo, não estruturam esses “sentimentos de mudança” em teóricos da linguagem ou do ensino. Faz-se mister saber que mudanças acontecem também por meio do discurso, assim, é preciso centrar-se no debate político, lógico e justo (Fairclough; Fairclough, 2012), bem

como no estudo da argumentação e da retórica a fim de justificar ações pedagógicas para mudanças reais.

4.3 Relatórios cinco e seis – (R5-R6)

Estes relatórios foram produzidos por sujeitos socialmente posicionados como do gênero feminino. Objetivando perceber as identificações com tipos de discurso proferidos por docentes de Língua Portuguesa em formação inicial, foram analisados os fragmentos nove (9), dez (10), onze (11) e doze (12), por apresentarem recorrências das categorias **modalidade** e **avaliação**, que podem indicar as ideias e valores positivados e negativados por esses profissionais em escala de intensidade.

R5 – 9. “Sendo um retrato vivo da prática docente, nesse processo de participação ele encontra possibilidade de ressignificar sua identidade profissional, visando os resultados para si e para a sociedade [...]. “É importante ressaltar essa etapa de transição de acadêmico para profissional da educação, de constituição de identidade do educador como relevante aprendizado[...]”. R5 – 10. “Conclui-se também, que para concretização dessa proposta como futuros docentes é necessário o comprometimento, a formação continuada, [...]. O desejo de mudança e a ação efetiva em classe, como visto no campo de estágio e, uma equipe disposta a fazer a diferença, de desenvolver cidadãos éticos, críticos e responsáveis”. R6 – 11. “Durante as observações percebemos um distanciamento entre o professor e os alunos, avaliamos que fosse pela postura autoritária do professor [...]. As aulas tinham pouco aproveitamento, os alunos não participavam pois temiam ao professor e ficavam em silêncio, porém nos aparelhos celulares, de cabeça baixa, geralmente com o fone de ouvido, havia muito desânimo e falta de interesse”. R6 – 12. “Percebemos constante ausência do professor, levando em consideração que todas as aulas da sexta feira ele não estava presente [...]. É necessário compreender que a educação é responsável pela transformação e desenvolvimento social, por isso a necessidade e importância do futuro professor ter consciência de que a profissão exige determinação, comprometimento e responsabilidade”.

Na primeira parte do extrato nove (9) do R5 supracitado, há a descrição do estágio por meio de uma metáfora (“retrato vivo”), no sentido de colocá-lo como

momento de relação entre teoria (retrato) e prática (vivo), podendo encontrar nesse processo a “possibilidade” de ressignificar a identidade trabalhista. Isso revela a preocupação desses discentes, desde a formação inicial, sobre qual tipo de profissional desejam ser.

A enunciativa faz um juízo de valor em **declaração avaliativa** e caracteriza, com isso, a modalidade epistêmica, dado que destaca a probabilidade de ser de um estado de coisas, estando no eixo do saber, de uma avaliação sobre a verdade, que poderia ser manifesto de outras maneiras, como: “encontra a necessidade de ressignificar”, “encontra a certeza de ressignificação”, “não encontra a possibilidade de ressignificar”. Esse modo de lexicalizar, em detrimento de outras possibilidades, destaca o momento do estágio como um momento importantíssimo na (re)construção da identidade profissional destes sujeitos.

Na segunda parte do fragmento nove (9), que diz: “É importante ressaltar essa etapa de transição de acadêmico para profissional da educação, de constituição de identidade do educador como relevante aprendizado[...]”, novamente, o tema identidade é evocado, em um juízo de valor, em **declaração avaliativa**, ao mesmo tempo que faz uma indicação alta certeza (**modalidade epistêmica**). A estrutura “é importante” sugere que a enunciativa não está apresentando uma opinião subjetiva, mas sim uma afirmação com alto grau de convicção, uma certeza sobre a relevância dessa etapa de transição e sobre a construção da identidade profissional.

Desse modo, este estudo é relevante pois lança luz sobre o perfil dos profissionais que estão sendo formados no Maranhão e como eles/elas projetam suas identidades. Contudo, há uma lacuna no estudo documental⁹ da não relação entre discursos e outros momentos das práticas, que só pode ser observado com o auxílio da pesquisa etnográfica, como verificado por De Paula S. (2023) na análise de identidades

⁹ Isso não desconsidera a relevância desse tipo de estudo. Martins, Santos e Batista Jr. (2023) sublinham a importância dessa perspectiva no artigo intitulado “No fio do (inter)discurso: tecendo identidades de novos professores de Língua Portuguesa”.

docentes de professoras ludovicenses com auxílio da etnografia, da ADC e dos Novos Estudos de Letramentos.

Nesse sentido, o fato que justifica a delimitação geográfica destes estudos recai no seguinte: São Luís obteve a pior nota para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, entre todas as capitais nordestinas e uma das piores em um cenário nacional, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021. Esse resultado legitima a possibilidade de apontar múltiplos olhares sobre os possíveis motivos para essa avaliação negativa.

No extrato dez (10), que está contido nas considerações finais do relatório cinco (5), afirma-se que: “Conclui-se também, que para concretização dessa proposta como futuros docentes é necessário o comprometimento, a formação continuada, [...]”. A locutora expressa a modalidade deôntica, referente à obrigatoriedade, ao destacar que “é necessário/obrigatório” os fatores “comprometimento e formação continuada”. Ao fazer essa avaliação com o valor de certeza, a enunciadora destaca, novamente, quais são os valores que esses (futuros) profissionais se identificam, e, em contrapartida, com quais não, destacando a relevância de análise das categorias modalidade e avaliação.

Em seguida, no mesmo fragmento, é dito que “[...]o desejo de mudança e a ação efetiva em classe, como visto no campo de estágio, e uma equipe disposta a fazer a diferença, de desenvolver cidadãos éticos, críticos e responsáveis”. Ao fazer este relato, destacando, mais uma vez, essa identidade como de mudança (Silva, 2014), a locutora sublinha possíveis formas de fazer essas modificações tão desejadas. Da mesma forma, algumas delas já foram apresentadas durante o estágio, a exemplo da presença de uma equipe disposta a fazer a diferença.

Da mesma forma, o relatório de estágio supervisionado, como fruto escrito dessa experiência, traz em seus discursos traços destas manifestações identitárias que estão em constante transformação. Indica, também, que estudar identidade é estudar um fenômeno que não é estático, e que as análises dessas mutações são relevantes por

desvelar possíveis desarranjos com os melhores instrumentos de desenvolvimento profissional.

A língua é viva e se transforma porque o ser humano também o é – e vice-versa. Entende-se, a partir de Hall (2006), que as identidades não são essências fixas, mas estão sujeitas à transformação. Assim, buscou-se analisar as representações identitárias sobre ser estudante nos extratos onze (11) e doze (12).

O fragmento onze (11) do R6 diz que: “Durante as observações percebemos um distanciamento entre o professor e os alunos, avaliamos que fosse pela postura autoritária do professor [...]”. Ao fazer o relato do período de observações no estágio, a locutora, em afirmação avaliativa, destaca uma postura negativa do professor, colocando-o como autoritário. É possível vislumbrar, por presunção valorativa, que há uma crítica à postura “errônea” do professor observado – que implica no que não deve ser feito pelos/as novos/as professores/as. Aspecto identitário (autoritarismo) que a nova professora não se identifica, uma vez que: “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que compõem” (Silva, 2014, p. 78). Podemos presumir, com isso, que as identidades emergentes de professores/as de língua materna se querem mais dialógicas.

Corroborando o que foi enunciado acima, a locutora conclui afirmando que: “As aulas tinham pouco aproveitamento, os alunos não participavam pois temiam ao professor e ficavam em silêncio, porém nos aparelhos celulares, de cabeça baixa, geralmente com o fone de ouvido, havia muito desânimo e falta de interesse”. É possível observar a sobreposição de ocorrências de modalidades e avaliações, o que revela o elevado nível de identificação com o que é dito, moldando, assim, uma identidade (socio)discursiva, tendo em vista que você é, em parte, as posições que você assume.

Observando o verbo “ter” no pretérito imperfeito do modo indicativo (“tinham”) ligado ao advérbio de intensidade “pouco” em referência ao nível de

aproveitamento das aulas, a enunciativa faz um juízo de valor, uma afirmação avaliativa, um laudo sobre a atividade laboral do seu colega de profissão. Em seguida, há novo juízo de valor ao ser destacado que os alunos não participam das aulas, e a utilização do verbo de processo mental afetivo “temer” no pretérito imperfeito do modo indicativo (“temiam”), revela a valoração negativa a respeito das aulas, que são, em síntese, autoritárias e pouco dialógicas, centradas no professor. Dessa forma, pode-se afirmar que as/os novos/as professoras/es de Língua Portuguesa estão hegemonicamente se contrapondo aos discursos da escola tradicional.

Ainda no fragmento onze (11) é dito que: “Ao chegar na instituição os alunos se mostraram bastante receptivos, entretanto observamos que havia pouca participação nas aulas”. Essa afirmação faz referência a uma série de críticas relativas à postura autoritária de um/a outro/a professor/a de Língua Portuguesa. Com advérbios de intensidade, a locutora destaca em seus argumentos que, embora muito receptivos, os alunos pouco participavam das aulas, o que configura as consequências de um *modus operandi* de outro profissional de Letras, que é representado de maneira negativa. Constrói-se uma identidade pela diferença e isso é observado na antítese: nós, professores/as emergentes da escola moderna, versus eles/as, professores/as tradicionais.

Em seguida, no extrato doze (12), afirma-se que: “Percebemos constante ausência do professor, levando em consideração que todas as aulas da sexta feira ele não estava presente”. A locutora denuncia, através do advérbio de frequência, que o/a supervisor/a técnico/a se fez ausente em “todas” as aulas de sexta. Historicamente, os dias de sexta-feira estão relacionados ao início do final de semana, ou seja, do descanso dos dias de trabalho. Isso pode indicar que esse profissional utilizou da presença das estagiárias que ministrariam as aulas, a fim de não trabalhar, fato que prejudica os objetivos do estágio, que remetem à preparação desses novos profissionais para o melhor exercício possível.

Observa-se, ainda, o que está expresso no extrato do relatório seis (6): “É necessário compreender que a educação é responsável pela transformação e desenvolvimento social, por isso a necessidade e importância do futuro professor ter consciência de que a profissão exige determinação, comprometimento e responsabilidade”. É notório a predominância de ocorrência da modalidade deôntica, o que fica mais evidente nas considerações finais, pois observou-se que essa modalidade aparece com maior frequência nesse segmento do relatório, que é destinado aos posicionamentos dos estagiários sobre as experiências vivenciadas.

Nesse sentido, ao destacar que “é necessário/preciso” compreender as funções sociais da educação como vetor de transformação, a locutora salienta o que é indispensável e obrigatório, o que não pode deixar de acontecer. Conectando isso com as análises dos significados anteriores, relacionadas aos posicionamentos ideológicos, entende-se que os novos professores estão no mais alto nível de identificação, posicionados umbilicalmente com ideologias sociais, democráticas e pós ditatoriais. Em consequência a esse argumento, afirma-se que “há necessidade” de conscientizar que a profissão “exige” qualidades como determinação, comprometimento e responsabilidade.

5 Considerações finais

Esta pesquisa objetivou investigar como se constituem discursivamente as identidades de novos/as professores/as de Língua Portuguesa, por meio de análises crítico-discursivas dos Relatórios de Estágio Supervisionado, situados no Ensino Médio, produzidos por estudantes do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, UEMA, Campus Paulo VI, na capital do estado. Este estudo se baseou na Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2003), que compreende no significado identificacional possibilidades de análises de identidades com base na análise de categorias como modalidade e avaliação.

Na análise de modalidades, percebeu-se a predominância da **modalidade epistêmica**, que está no eixo do saber, sobretudo porque os discursos estão contidos no gênero discursivo relatório de estágio supervisionado. Nessa modalidade, há um compromisso do autor com a verdade, em graus de certeza e incerteza, assim, existem afirmativas como a de que o ensino de Língua Portuguesa “tem se configurado como uma prática enfadonha e descontextualizada” (**modalidade epistêmica**) – é uma certeza.

Além disso, as identidades de novos/as professores/as foram modalizadas em relação ao comprometimento com a obrigatoriedade: “é preciso ser dinâmico e dominar o conteúdo” (**modalidade deontica**), e, o que é atravessado por elevado grau de subjetivação (**modalidade subjetiva** “eu acho”) e polarização (**modalidade categórica** “não é fácil”). As avaliações das práticas dos professores supervisores da educação básica revelaram uma identidade que se caracteriza pela marcação da diferença, nós vs. eles, novos/as professores/as vs. antigos professores, em uma relação de crítica direta às metodologias tradicionais de ensino que são marcadas pela falta de dinamismo e pouca interação com os discentes.

A modalidade subjetiva indica elevado grau de comprometimento com o que é dito, uma vez que os professores em início de carreira firmaram posição na importância de estratégias didáticas e na mudança do ensino, o que caracteriza uma identidade de projeto, em conformidade ao que aponta Castells (2014). No decorrer dos fragmentos, percebeu-se que essa identidade, nesse contexto de estágio, assume um papel de “esponja social”, em que valores, ideologias, práticas e métodos são rechaçados e/ou absorvidos.

As avaliações, nesse sentido, recebem destaque ao revelarem o que é motivo de análise por partes desses sujeitos. Presunções valorativas e verbos de processo mental afetivo (“gostar”, “temer”) podem ser salientados. Ao avaliar determinada conduta de outro professor – ou sua própria conduta –, de alguma maneira, os novos professores

delimitam suas próprias identidades sociais, tendo em vista que as identidades estão relacionadas às posições que os sujeitos assumem em suas práticas sociais.

As declarações avaliativas, de modo mais específico, apresentam marcadores identitários explícitos ("é difícil ensinar"), e as presunções valorativas marcadores implícitos ("não é bom ser tradicional"). De modo mais específico, o verbo de processo mental "temer" indica, em um juízo de valor, que ser um professor "autoritário" é indesejável; o que se firma na articulação do que dizem outros professores.

Ponto relevante desta análise reside, ainda, na articulação entre as duas categorias trabalhadas, não sendo possível separar as análises, tendo em vista que elas ocorrem de modo quase simultâneo. Os discursos aqui analisados, por vezes, modalizavam avaliações, engendrando tais conceitos nas análises. Com isso, foi possível perceber com quais discursos esses profissionais se identificam em maior frequência e, portanto, como se constituem tais identidades.

Os resultados são relevantes, pois, abre-se uma possibilidade de "diagnóstico" do tempo presente, sobre quem são os novos professores de Língua Portuguesa e como expressam na linguagem esse "novo" modo de ser. A formação inicial pode ser repensada no sentido de indicar de modo mais claro qual ou quais identidades devem ser projetadas para os futuros docentes. Além disso, estudos dessa natureza ajudam a entender como o Estágio Supervisionado é um momento formativo de elevada reflexão, não apenas um protocolo, favorecendo a "mudança social".

Os agentes estagiários-discentes-docentes, portanto, assumem papéis sociais ou "personagens" – nos termos de Fairclough (2003) – e constroem identidades idiossincráticas e coletivamente inextricáveis, marcadas por uma estética modalizada subjetiva, com avaliações sobre o que é desejável e indesejável para o futuro do ensino de língua materna em São Luís do Maranhão, o que é importante de ser verificado tendo em vista que a cidade ficou em último lugar, entre as capitais nordestinas, no que se refere à qualidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, conforme os resultados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2021).

Referências

ARCHER, M. **Being Human: the Problem of Agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. DOI <https://doi.org/10.2307/3089723>

BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BARROS, M. S. Bases Filosóficas da Análise de Discurso Crítica. *In*: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de (org). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CASTELLS, M. **O poder da identidade: a era da informação – economia, sociedade e cultura**. Tradução de Klaus Brandini Gehardt. 9. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DE PAULA S. C. E. **Entre Discursos e Práticas: representações identitárias de professoras de Língua Portuguesa em São Luís do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity. Rethinking critical discourse analysis**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203697078>

FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. **Political Discourse Analysis. A Method for Advanced Students**. Nova York: Routledge, 2012. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203137888>

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como raciocínio dialético: crítica, explanação e ação. Tradução de Maycon Silva AGUIAR. **Policromias** - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som v. 4 n. 2 2019. DOI <https://doi.org/10.61358/policromias.2019.v4n2.29970>

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. tech. rev. Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Transcrição de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem Precisa da Identidade? *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

MAGALHÃES, I. Análise do Discurso Publicitário. **Revista da Abralin**, v. 4 (n. 1 e 2) pp. 231- 260, 2005. DOI <https://doi.org/10.5380/rabl.v4i1/2.52659>

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2017. DOI <https://doi.org/10.7476/9788523013370>

MARTINS, A. M. S. **Representações do feminino**: uma análise discursiva dos perfis jornalísticos de O Estado do Maranhão (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARTINS, A. M. S.; SANTOS, C. E. de P.; BATISTA JR., J. R. L. No fio do (inter)discurso: tecendo identidades de novos professores de Língua Portuguesa. **Revista Fórum linguístico**, Florianópolis, v.20, n.3, p.9102- 9117, jul./set. 2023. DOI <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e83695>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**, 2020-2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 04 out. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2016.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso – Lem D**, v. 5. (n.1), pp. 185-207, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-4017-05-01-08>

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WHITE, P. **An introductory tour through appraisal theory**. 2001. Disponível em: www.grammatics.com/appraisal.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

WODAK, R.; MEYER, M. **Métodos de Análises Crítico del discurso**. Tradução de Tomás Fernández Aúz & Beatriz Eguibar. 1. ed. Barcelona: GEDISA Editora, 2003.