



PROFESSORA SIM, MAS DE INGLÊS! : ANÁLISE SEMIÓTICA DAS PAIXÕES EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS NEGRAS*

TEACHER YES, BUT OF ENGLISH!: SEMIOTIC ANALYSIS OF PASSIONS IN
NARRATIVES OF BLACK ENGLISH TEACHERS

Edna Sousa Cruz 1

Resumo: Este estudo desenvolvido no campo da formação continuada do professor de Língua Inglesa, analisa narrativas de professoras de inglês negras sobre o significado da docência e da Língua Inglesa enquanto objeto-valor. O corpus da pesquisa é constituído do relato oral de três professoras que atuam nas escolas públicas dos ensinos Fundamental e Médio sobre a docência de Língua Inglesa e a escolha de ser professora deste idioma. Norteadas pela abordagem qualitativa, o estudo utilizou a metodologia da história oral, opção que se justifica pela possibilidade que ela oferece ao sujeito que fala dialogar consigo mesmo através de experiências vivenciadas que ele escolhe compartilhar. Os dados foram gerados através de entrevistas semiestruturadas às quais foram sendo acrescentados outros tópicos, na medida em que as professoras foram se deixando conduzir pelas memórias emergindo de suas histórias. A análise concentra-se preponderantemente no nível narrativo do percurso gerativo de sentido, ao longo do qual se desnudam os efeitos de sentidos passionais. A leitura analítica dos dados aponta o Curso de Letras como única possibilidade de ingresso em um curso superior e de satisfazer a paixão, a realização do desejo de estar em permanente conjunção com seu objeto-valor: a Língua Inglesa.


Palavras-chave: Professoras de Inglês Negras. Narrativa. Semiótica.

Abstract: This study, developed in the field of continuing education for English language teachers, analyzes narratives of black English teachers about the meaning of teaching and the English language as a value-object. The research corpus consists of the oral report of three teachers who work in public elementary and high schools about teaching English and the choice to be a teacher of this language. Guided by the qualitative approach, the study used the methodology of oral history, an option that is justified by the possibility that it offers to the subject who speaks to dialogue with himself/herself through lived experiences that he/she chooses to share. The data were generated through semi-structured interviews to which other topics were added, as the teachers allowed themselves to be guided by the memories emerging from their stories. The analysis focuses mainly on the narrative level of the generative path of meaning, along which the effects of passionate meanings are laid bare. Analytical reading of the data points to English Language Course as the only possibility to enter a higher education course and to satisfy the passion, the fulfillment of the desire to be in permanent conjunction with its value-object: the English language.

Keywords: Black English teachers. Narrative. Semiotics.

* Este estudo é um recorte de minha dissertação de mestrado defendida junto a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

1 Doutora em Letras. Professora do Curso Letras Inglês e do Programa de Pós- Graduação, Mestrado em Letras PPGL e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7094155196123489>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7610-5560>. E-mail: edna.s.cruz@hotmail.com



Introdução

Este estudo analisa em relatos orais sentidos relacionados à docência de Língua Inglesa e da decisão por se ser professora deste idioma. Participam deste estudo professoras de inglês negras, atuantes no ensino público. A opção por professoras de inglês negras reside no número ainda inexpressivo de pesquisas sobre professoras negras, o que as confinam em certa invisibilidade, principalmente pela idealização do inglês como língua da elite branca (CRUZ, 2012).

Ao pesquisarmos nos livros de história da educação brasileira indícios sobre a ascensão da mulher negra na função de professora de língua estrangeira, não encontramos quaisquer informações a este respeito nas referências bibliográficas a que tivemos acesso. Notamos que, quanto mais remoto o período, mais as informações iam se rareando, até desaparecerem por completo. Esta ausência documental aponta para uma trajetória educacional que teria ocorrida sem registro oficial.

Müller (1999), ao pesquisar sobre a condição social das professoras da Primeira República, informa ter feito levantamento de dados nas certidões de nascimento e acervo iconográfico disponíveis no Arquivo Geral do Rio de Janeiro. Em nenhuma destas fontes, a autora afirma ter encontrado registro de professora declaradamente de cor preta ou retratada deste modo. A sua percepção é de que a retratação das professoras com o seu tom natural de pele negra poderia ser fator impeditivo para sua ascensão social.

Pelo clareamento fotográfico desaparecia a professora negra para dar lugar à professora de pele eufemizada de morena ou parda (CRUZ, 2012). Por esta nuança o projeto de embranquecimento, além de invisibilizar a origem étnica da professora negra, ignora sua identidade, ao impor o padrão branco de boa aparência das elites dominantes (RIBEIRO, 2005).

Ao traçar um panorama do cenário educacional pontuando dados sobre a presença do negro dentro desse sistema, Ribeiro (2005) afirma que estudos com o objetivo de averiguar a oportunidade de escolarização entre negros e brancos, de forma sistematizada, só começam a acontecer a partir da década de 1970. Partindo deste marco temporal é que inferimos ser neste período, marcado pela massificação do ensino e sua consequente perda de qualidade, que a mulher negra ingressaria no magistério de línguas estrangeiras.

As narrativas de professoras negras de Língua Inglesa, sujeitos desta pesquisa, trazem a público não apenas suas falas, mas relatos de como as questões acima refletem no modo como elas, do lugar de falar de professoras de inglês, são percebidas e se percebem pela comunidade escolar. Revelam também, suas histórias de vida com os sabores e dissabores do seu cotidiano constitutivos de suas(s) identidade(s). Aflora de seus relatos, o significado que as professoras atribuem “ao seu próprio trabalho, bem como a relação vida pessoal e profissional e como elas têm se inserido nas mudanças sociais (e históricas) vividas pelo país” (FONSECA, 1997, p. 14), nas últimas décadas.

As experiências narradas pelas professoras entrevistadas, aparentemente individuais, tornam-se coletivas, como apontam suas narrativas de histórias de vida tecidas por fios discursivos tão similares. Fios que também tecem a história de vida desta pesquisadora, costurando uma história única na qual me incluo. Considero-me como parte das professoras integrantes desta pesquisa posto que vejo na história de cada professora um pedaço da minha em aspectos comuns, tais como a inexperiência inicial com a profissão, a batalha por ter de conciliar desde cedo estudo e trabalho, os conflitos interiores em função da discriminação e as muitas dores silenciadas pelos mesmos motivos, e uma atração pela Língua Inglesa que foi crescendo à medida que me deixei seduzir por ela.

Metodologia

Tendo como espaço a cidade de Imperatriz – MA¹, esta pesquisa ancorou-se nos

¹ Com cerca de 250 mil habitantes, Imperatriz conta hoje com quatro (04) faculdades particulares, um (01) Centro Tecnológico e duas (02) universidades públicas uma federal e outra estadual.

pressupostos metodológicos da História Oral, opção que se justifica pela possibilidade que esta metodologia oferece para o estudo da memória através da oralidade. A História Oral, como leciona Thompson (1998, p.337), “devolve a história as pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. Ao devolver ao sujeito seu próprio enredo, a História Oral favorece ao indivíduo dialogar consigo mesmo, através de experiências vivenciadas e lembranças aparentemente esquecidas.

Partindo da premissa que “a memória e a história conversam constantemente com a história social da coletividade negra” (RIBEIRO, 2005, p.11), por meio do resgate dessas memórias, refletiremos sobre o processo pelo qual as docentes negociaram suas escolhas, suas lutas e seus conflitos para concluir o Curso de Letras e se tornarem professoras de Inglês. Esta ação é denotativa de que no movimento de sair de si em busca do seu objeto-valor, o sujeito se depara com momentos de ruptura e momentos de transformação.

O *corpus* da pesquisa é constituído das narrativas de três professoras de inglês negras que atuam nas escolas públicas dos ensinos Fundamental e Médio. As participantes desta investigação, em sua maioria, são oriundas das camadas populares, residiam no interior do estado do Maranhão em lugares com precárias condições educacionais e, para prosseguirem os estudos, enfrentaram dificuldades de ordem econômica e familiar. Algumas, para prosseguirem em seus estudos, tiveram de se mudar para cidades maiores, situação que, durante certo tempo, interferiu negativamente no relacionamento entre seus pais. Todas as professoras iniciaram a docência de forma “leiga”, sem qualquer formação acadêmica institucionalizada, de modo que foram construindo seus saberes na e pela prática.

Os dados foram gerados através de entrevistas semiestruturadas às quais foram sendo acrescentados outros tópicos, na medida em que as professoras foram se deixando conduzir pelas memórias emergindo de suas histórias. Os acontecimentos memorados, e tão vividamente descritos, evidenciam que a memória, a exemplo do que afirma Joutard (2000), não deve ser considerada arquivo morto para onde as experiências vividas são transportadas, armazenadas e esquecidas. Por isso, ela aqui é tomada como um processo dinâmico que funde recontextualizações, à medida que o já percorrido abre espaço para que as docentes ressignifiquem suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Partindo da premissa de que significar implica atribuir sentido a uma experiência, tomamos a semiótica de linha francesa, também conhecida como semiótica greimasiana, como elemento norteador para analisar os depoimentos orais das docentes entrevistadas. A análise concentra-se preponderantemente no nível narrativo do percurso gerativo de sentido, ao longo do qual se desnudam os efeitos de sentidos passionais.

Tendo a significação como objeto de estudo e o texto como unidade de análise, a semiótica interessa-se por tudo que pareça fazer sentido para o indivíduo, e, portanto, pelo “parecer de sentido, que se apreende por meio das formas da linguagem, mais concretamente, dos discursos que o manifestam, tornando-o comunicável e partilhável, ainda que parcialmente” (BERTRAND, 2003, p. 11). Ela se ocupa a analisar as formas de constituição dos fenômenos que produzem significados e sentidos.

Considerada uma teoria da significação, o enfoque inicial da semiótica reside na explicitação, conceitualmente construída, das “condições da apreensão da produção do sentido” (BERTRAND, 2003, p. 16). Este sentido, que não é dado, fica na dependência do sujeito que o constrói, como afirma Landowski (2012), algo sempre a ser conquistado.

As narrativas das professoras deixam rastros de evidências dos sentidos que elas atribuem a todas as experiências constitutivas do longo e espinhoso caminho para adentrarem e permanecerem na universidade, até a obtenção de um diploma de curso superior. Tomando como referência a noção de paixão como arranjo de modalidades, analisamos nos discursos das docentes, por exemplo, a “escolha” pelo magistério, como resultante da falta de outras opções profissionais. Já o discurso da paixão, neste texto, lida com o entusiasmo, o querer excessivo por ‘dominar’ a Língua Inglesa, como motivação interna para o ingresso no Curso de Letras. Dentro desta perspectiva que analisaremos o percurso gerativo das várias etapas nas quais o sentido da escolha pela docência e a paixão pela língua estrangeira são construídos.

Narratividade e o percurso gerativo de sentido em semiótica

Em sua obra *Experiências de Vida e Formação* (2004), Josso, a partir de histórias de vida centradas na formação, relata as experiências formadoras e os itinerários de vida, colocando em evidência as (des) continuidades, os projetos de vida e as experiências de vida profissional e socialmente situadas, do ser-sujeito em formação. Para a autora, “as narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p. 43). Compreender como as docentes articulam os projetos de vida com seus projetos profissionais, afigura-se caminho para apreendermos a realidade social e histórica do sujeito.

Para as considerações iniciais deste trabalho, interessa-nos ressaltar, ainda que sucintamente, conceitos greimasianos balizadores sobre as duas dimensões em foco (a narrativa) e o percurso gerativo de sentido, nos quais se ancoram as análises das narrativas das docentes entrevistadas.

Para a semiótica, todo texto é dotado de uma estrutura interna organizada como uma narrativa. A dimensão narrativa revela, de modo sistematizado, a maneira como se transformam os “estados de coisas”, ao evidenciar como os sujeitos, semioticamente nomeados de *actantes*, inscritos no texto, sofrem ou executam a ação. Vale lembrar que a narratividade semiótica não deve ser entendida na acepção da palavra, como descrição sequencial de uma ação, mas como mudança de estado vivenciada pelos sujeitos.

Segundo Fiorin (2008, p. 27), “a narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes”. Isto implica a existência de três estados: o inicial, o intermediário e o final. Este processo com início, meio e fim toma forma no interior de um conjunto de estruturas de significação cuja divisão hierárquica constitui o percurso gerativo de sentido.

Na concepção de Fiorin (2008, p. 20), o percurso gerativo de sentido é definido como “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais completo”. A sucessão de patamares na qual se divide o percurso gerativo são as estruturas: fundamentais, narrativas e as discursivas.

No movimento gradativo e sucessivo destas etapas, ou níveis, é que a significação é construída, o que faz do percurso gerativo de sentido o caminho que leva à compreensão de como o sentido se processa. Todavia, para que o sujeito trilhe o percurso gerativo acima descrito, é imperativo que ele aja impulsionado pela competência modal da ordem do querer-fazer ou do dever-fazer, de modo a entrar em conjunção com o objeto-valor, seja por desejo ou por obrigação.

Cumpramos ressaltar que o sujeito semiótico aqui neste estudo, é o sujeito do fazer - agente responsável pela transformação de seu estado ou de outro sujeito, e o sujeito de estado -, simulado por um determinado estado -sujeito em relação ao seu objeto-valor. As variações na relação deste sujeito com seu objeto-valor são simbolizadas por meio das modalidades. É a competência modal, explica Fiorin (2007) que além de estudar a ação desencarnada dos sujeitos, estudam também o contexto situacional que teria levado o sujeito a ação do sujeito.

As modalidades definidoras do sujeito (sujeito do querer, dever, saber e poder fazer), favorecem a observância dos diversos estados do sujeito, os quais refletem os valores por ele investidos no objeto desejado. Neste ponto, então, o estado de alma ou paixão surge pela tentativa do sujeito de entrar em conjunção com seu objeto-valor.

O sistema passional, no quadro da semiótica, relaciona um nível social a um nível individual. A paixão, segundo Fiorin (2007, p. 5), “é entendida, inicialmente pela Semiótica, como efeitos de sentido de qualificações modais que alteram o sujeito de estado, o que significa que é vista como modalidade do ser ou um arranjo delas, sejam compatíveis ou incompatíveis”. Um sujeito, por exemplo, explica Fiorin (2007, p. 5), “pode querer o que pode ser, mas pode querer o que não pode ser”. Essas concordâncias e discordâncias tomadas como movimentos da alma regidos pelas modalizações do ser serão analisadas nas narrativas das professoras negras entrevistadas.

A opção pela docência como ‘armadilha’ do contexto

A história de vida das professoras negras entrevistadas traz marcas de eventos históricos que ditaram os rumos da educação brasileira. A democratização do ensino que apesar de contribuir para a desqualificação da profissão, abre espaço para que elas ingressem na docência é uma das marcas presente na macronarrativa por elas construídas. Contudo, ao rememorem as condições de entrada no Curso de Letras as docentes tecem uma narrativa na qual as frustrações ocasionadas por limitações de ordem financeira, familiar e de gênero atuam como ameaça para que o sujeito entre em conjunção com seu objeto-valor: o curso superior.

Para a semiótica, toda narrativa se desenvolve a partir da noção da tríade: *sujeito, anti-sujeito e objeto-valor*. Melhor dizendo, não obstante a diversidade de enredos, as narrativas têm como ponto comum um *sujeito* que busca um objeto-valor e com ele espera entrar em conjunção. Há uma meta que ele deseja alcançar. Todavia, a concretização desta meta é, via de regra, ameaçada pelo anti-sujeito personificado nos obstáculos que surgem ao longo do caminho. É no desenrolar das ações, que a narrativa do sujeito é construída, tendo como ponto de partida uma necessidade de busca do objeto-valor (MANCINI, 2005).

Em se tratando dos relatos/narrativas das professoras de Inglês negras, ao contarem histórias particularizadas, apontam traços que as unificam, que as fazem reconstruir as ações sofridas ou executadas e que as direcionaram para a docência em Língua Inglesa. Nesta trilha, analisamos as narrativas a seguir.

Para ser professora, o maior incentivo, o que me incentivou mesmo, foi a D. Nessa: a necessidade. O meu maior incentivo foi esse. Se tivesse, naquela época, Medicina, ou se o curso de Direito não fosse tão concorrido, eu faria, porque só tinha na UFMA, e pelo que as pessoas falavam era terrível; eu nem cheguei a tentar. Eu acabei vindo para a UEMA, foi o primeiro vestibular que eu fiz (MIDIAN).

Quando eu entrei para a faculdade, o meu objetivo maior não era nem Letras que eu queria. Era mais na área de Geografia ou de História, tanto que eu tentei as primeiras vezes para estes cursos. Eu fiz foi cinco vezes, eu não tenho vergonha de dizer isso, entendeu? Tentei, tentei, até que consegui. Inscrevi-me para Letras, que era o curso que tinha menos inscritos, e fui aprovada (ROSA).

Segundo Fonseca (2002, p. 126), “a escolha da profissão de professor está associada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma particular”. Estas relações são constitutivas das várias versões de identidade a que o professor se filia ao longo da sua carreira docente. Observa-se nos relatos que as motivações que levaram as docentes a escolher o Curso de Letras se desviam do seu objeto-valor anterior, aquele com que esperavam entrar em conjunção, porque havia uma meta que elas desejavam alcançar. Porém, a concretização deste objetivo foi ameaçada pelo anti-sujeito, personificado pelas situações impeditivas que surgiram ao longo do caminho que, a princípio, paralisam as aspirações do sujeito.

Neste cenário de impossibilidades, as docentes desenham a opção pelo magistério como uma alternativa resultante da frustração pelo não ingresso em uma carreira que gozasse de maior prestígio social, numa conjugação entre não poder ser o que se quer associada a um dever ser o que se pode. Midian ao analisar as possibilidades de disputar uma vaga no Curso de Direito e/ou de Medicina conclui que tudo lhe é tão desfavorável que ela nem cogita tentar: *se Direito não fosse tão concorrido eu faria*. Rosa tenta persistentemente o(s) curso(s) de seu apreço, mas não obtém êxito: *Eu fiz foi cinco vezes, eu não tenho vergonha de dizer isso, entendeu?*

A conjugação entre não poder ser o que se quer associada a um dever ser o que se pode abre

espaço para que possamos observar as diversas combinações que permeiam as ações das docentes as quais se postam na esfera do (não) querer, (não) poder e dever. Letras é o curso não presente na lista de possibilidades de curso superior, entretanto, diante da presença de alguns anti-sujeitos, isto é, os obstáculos que lhes impõem resistência, as docentes renegociam suas escolhas profissionais. Do empenho em superar os obstáculos emergem dois sujeitos: um obstinado, definido por Fiorin (2007, p. 10) como “aquele que quer, apesar da impossibilidade evidente”, e outro resignado.

A obstinação de Rosa para passar no vestibular revela um sujeito insubmisso, que não se rende às circunstâncias que lhe são desfavoráveis. Da narrativa dos sucessivos insucessos das tentativas de aprovação no vestibular, surge um sujeito modalizado pelo crer-ser capaz de passar, cujo efeito de sentido é a confiança, que o faz perseverar. Este efeito de sentido provoca um desvio no percurso de Rosa que, da situação de provável exclusão da educação superior, passa à condição de ter acesso a ela, ao obter aprovação no Curso de Letras - *Tentei, tentei, até que consegui. Inscrevi-me para Letras, que era o curso que tinha menos inscritos, e fui aprovada.*

A insubmissão de Rosa, marcada linguisticamente pelo uso repetitivo do verbo tentar que resulta no conseguir, contrasta com a resignação de Midian. Esta constrói uma narrativa em que os acontecimentos da ordem do previsível vão paulatinamente delineando um sujeito cujas atitudes cedem lugar a uma resignação, que o coloca em disjunção com seu objeto-valor, o Curso de Medicina ou de Direito. Ao considerar-se desprovida de competência intelectual ou com um saber insuficiente para ser aprovada no vestibular para uma das áreas de sua preferência, seu objeto de valor, Midian é imobilizada por um vaticínio de fracasso modalizado pelo não poder fazer.

Não obstante estados de alma tão distintos, Midian e Rosa, no percurso de suas narrativas, conferem, por um lado, uma ressignificação ao Curso de Letras. Passam a considerá-lo posteriormente como objeto-valor que asseguraria não apenas ter um curso superior que lhes garantisse o exercício de uma profissão, mas também possibilidade de interromperem o ciclo do (semi) analfabetismo familiar e distinguirem-se socialmente em suas comunidades de origem.

As consecutivas reprovações e as limitações financeiras, são, por um lado os anti-sujeitos que lhes teriam barrado as possibilidades de ingressar no curso de sua preferência, e por outro, destinatários, à medida que as fazem pôr-se em movimento, induzindo-as à docência. As professoras, antes de ingressarem na docência, tiveram de repensar suas escolhas profissionais, em um processo de negociação da impossibilidade de fazer o que elas dizem ser o curso ideal, tendo, no decorrer da caminhada, de transformá-lo em possibilidade de curso real e ideal. Neste percurso, elas atribuem novos sentidos à suas carreiras e escolhas. Ainda, outro entrave representa uma ameaça na busca do objeto-valor:

Meu pai tinha negócio de dizer que minha mãe tinha mania de rico, que ela queria me botar na escola, que quem botava filho na escola era gente rica. Minha mãe disse: eu não quero que eles sejam como eu sou. O que eu sei? Nada! Eu já sei que essa vida aqui não leva ninguém para lugar nenhum. Ela enfrentou meu pai. O pai dela na época também era contra, dizia muita coisa com ela. Quando eu vim para Imperatriz meu pai disse: Eu não vou ajudar em nada, porque o **diploma** que ela vai trazer daí é um menino (ROSA).

Os pontos de vista antagônicos do pai e da mãe de Rosa acerca da escolarização geram conflitos que os levam a desempenhar papéis distintos na narrativa da filha. A recusa em não ajudar economicamente a filha a manter-se em Imperatriz, configura-o como anti-sujeito. Vale recordar que este anti-sujeito é forjado pelo discurso social que lembra-lhe a todo instante que, por ser pobre, ainda que quisesse, não poderia ter aspirações que fossem além de suas posses materiais, de seu conhecimento ou entendimento.

A insatisfação, paixão disfórica que compõe o estado de alma do pai de Rosa desenvolve outro efeito passional, a resignação, cujo sentimento de falta é modalizado pelo saber-não-poder-ser. Este estado de resignação, o leva a gerar uma “visão de inexorabilidade da vida de pobreza, incorporando a ideia de normalidade, de que suas ações cotidianas levam sempre a um mesmo

ponto, de que tudo é assim [mesmo]” (MANCINI, 2005). Ao dizer que a esposa tinha *mania de rico*, ele apenas reproduz o que outras vozes familiares lhe sussurraram durante a vida: mulheres devem ficar em casa e na roça, não precisam estudar, devem permanecer ignorantes e analfabetas. Estas reproduções colocam em manchete a questão do preconceito em relação ao gênero, evidenciado nas insinuações sobre um provável desvio de conduta de Rosa, caso ela fosse estudar em uma cidade grande e no seu desejo de ascender socialmente por meio dos estudos.

Percebe-se que é o esforço da mãe que muda este panorama a partir do momento que ela assume o papel de destinadora, imbuída do propósito de tornar Rosa competente para a busca do seu objeto-valor, isto é, o curso superior. Sua determinação é ditada por uma obstinação que, segundo Bertrand (2003, p. 371),

Caracteriza o sujeito que não somente quer fazer, mas quer ser aquele que faz, embora saiba que a conjunção a que ele visa pode não se realizar, ou mesmo pode não ser: ele quer apesar dos obstáculos, e a própria resistência alimenta sua vontade.

A mãe de Rosa atua como adjuvante, à medida que se insurge para ajudar a filha a vencer os obstáculos impostos pela recusa do pai em participar do seu projeto de escolarização. Para recompensar todo o esforço da mãe, Rosa se compromete a se esforçar em dobro para vencer, ser aprovada no curso, tirar notas boas, não envergonhar sua classe, sua família e a si mesma.

Retomando o contexto em que as docentes “abraçaram” o magistério, nota-se que suas narrativas são entrelaçadas pelo sentimento, inicialmente de frustração devida à não concretização de suas aspirações por não poder se inscrever nos cursos almejados. Posteriormente, este vem a ser tomado como projeto profissional a ser construído e trilhado. Nele, para várias das docentes, a licenciatura em Língua Inglesa configurou-se moeda de troca no que se refere ao distanciamento do seu objeto-valor.

Inglês é *chic* e apaixonante: condicionantes de escolhas

Aprendizado de Língua Inglesa no Brasil, tornou-se imperativo a partir da década de 1920 período em que os Estados Unidos despontam no cenário mundial como símbolo da modernização e potência econômica. A ascensão vertiginosa desse país no cenário mundial ocasionou uma mudança de paradigma. Tota (2000) afirma que naquele período a Europa liberal, tendo a França como referência de cultura e refinamento, já não era mais vista como centro. Por seu turno, a América do Norte despontava como símbolo da modernização e potência mundial nos cenários político e econômico.

Na conjuntura acima descrita a Língua Francesa foi perdendo espaço junto com o enfraquecimento de sua nação. Se anteriormente, era *chic* falar Francês, este *status* passa a ser outorgado ao Inglês, em grande parte, pelo uso da cultura como recurso de que se valem os americanos. Este processo atravessa a vida das professoras entrevistadas, quando a mudança do paradigma do francês para o inglês é institucionalizada pela obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa na educação básica do país nos idos de 1950.

O percurso histórico que direcionou as docentes a escolherem o magistério como opção profissional é (de) marcado pelos efeitos de sentidos dos (des) ajustes que modificam o sujeito de estado. Se por um lado os relatos apontam a escolha do magistério como um acontecimento acidental, o mesmo não se aplicaria no que diz respeito a licenciatura em Língua Inglesa, visto que “o deslumbramento [pela língua inglesa] atinge o sujeito e transforma sua visão [sobre a docência]” (GREIMAS, 2002, p. 27: colchetes nossos). Sob esta perspectiva, escolha e paixão ficam bem registradas nas duas narrativas abaixo, de maneira entusiasmada, contundente e apaixonada.

O que me levou para a sala de aula, foi exatamente a vontade de não parar de ver Inglês, entendeu? [...]. Era uma paixão pelo Inglês que terminou o curso e eu estava sempre fazendo cursinhos extras, para não esquecer.

Para não deixar o Inglês de mão eu entrei no Curso de Letras. Entrei pela necessidade de não querer me separar do Inglês (MÁRCIA. Grifos nosso).

Eu acho *chic*, né? Quando foi para eu me inscrever (no vestibular), pensei... História não, não quero. Geografia não quero não. Letras? Interessante... Literatura? Não! Eu quero é Inglês, porque é mais *chic*, justamente por ser diferente. O Espanhol eu acho mais idêntico com nosso idioma. Inglês é mais diferente. É mais a questão dos norte-americanos mesmo. A gente vê os Estados Unidos como uma superpotência, e isso acaba influenciando nossas atitudes, às vezes, sem a gente perceber. Por ser um mandamento mundial, você tem de saber Inglês. É por conta disso mesmo. Eu achava *chic* mesmo. Até hoje, eu não sei, mas continuo aprendendo. Eu acho a Língua Inglesa muito *chic*. [...] Eu acho bonito o Inglês. Cantado, falado, acho *chic*, acho muito bonito (MIDIAN).

Ao falarem de suas percepções sobre a Língua Inglesa, as docentes ancoram-se em ‘vozes coletivas’ ouvidas durante sua formação pessoal e profissional, acerca do Inglês como sinônimo de diferenciação. A exposição aos discursos que associam saber Inglês com sucesso profissional ter-lhes-ia influenciado na construção imaginária de que ser professora de qualquer outra disciplina não seria tão glamouroso, quanto ser professora de Inglês. Nestes termos, a construção da identidade profissional é geradora de uma diferença que se “sustenta pela exclusão” (WOODWARD, 2000, p. 9), vez que ela negaria aos professores das demais disciplinas a mesma visibilidade dos docentes de Inglês.

No relato de Márcia, não despontam anti-sujeitos, mas vozes que confirmam a inculcação da ideologia da hegemonia da Língua Inglesa. Desta ideologia nasce o estado de alma paixão da entrevistada pelo idioma de Shakespeare. Já na segunda narrativa, vemos um sujeito modalizado pelo não-querer-ser professor de História, Literatura, Geografia e Espanhol, objetos desprovidos de valor, este último pela semelhança com a Língua Portuguesa. Em vista disso, observa-se que a busca do sujeito, não é pelo objeto, mas pelo valor a ele atribuído- *Inglês, porque é mais chic*.

Das narrativas das docentes emerge um deslumbramento com o Inglês que espelha o poder de sedução da Língua Inglesa e a introjeção (ideologia) da americanização. Tanto um como o outro revelam uma percepção do Inglês como língua superior e que, por isso, conferiria *status* ao falante. Esta ideologia segundo Grigoletto (2003, p. 46), “faculta ao Inglês desfrutar posição privilegiada no imaginário dos professores da área, [e que] é sustentada pelo “discurso do fascínio e da paixão pela língua”. Assim é que ao conciliarem objetividade (desejo de fazer um curso superior), com subjetividade (a paixão pelo idioma), a busca pela ascensão e distinção social, via o ensino de Inglês, funcionariam, novamente, como “moeda de troca”, no que se refere a opção pelo Curso de Letras e objeto-valor.

Considerações Finais

A construção da identidade de professora de Inglês, para a maioria dos sujeitos desta pesquisa, se fez mediante sua identificação, de algum modo, com o idioma. Em alguns casos, optar pelo Curso de Letras funcionaria como compensação por se ver “forçada” enveredar pelo magistério, sinalizado como única possibilidade ingresso em um curso superior. Para outras docentes operaria como possibilidade de satisfazer a uma paixão, realização do desejo de estar em permanente conjunção com seu objeto-valor.

O que se percebe, implicitamente, na narrativa de uma professora e, explicitamente na de

outras, é que; em meio às imprevisibilidades, compatibilidades e incompatibilidades e os desafios dos anti-sujeitos, as docentes foram desenvolvendo mecanismos de adaptação à profissão. Deste modo, conferindo-lhes outro percurso de sentido, processo que poderíamos apontar como uma das motivações para a permanência no curso de Letras.

Inferimos que, a partir das experiências vividas em sala de aula como professoras 'leigas', as docentes entrevistadas vão realizando seu desejo e satisfazendo sua paixão, por um lado e, por outro, cristalizando, por vezes inconscientemente, a professoralidade, iniciando, assim, o processo de vivenciar possibilidades de novas versões de identidade nos percursos que as teriam levado a tornarem-se professoras de Inglês, e vitoriosas.

Acreditamos ainda que, na medida em que se fazem presentes os estados de alma, compreendemos aspectos que remetem ao âmbito da afetividade que extrapola a percepção dos sujeitos como atores e os submete a determinações históricas e ideológicas. O sujeito que age em busca do saber e poder ensinar é um sujeito instável, flutuante, marcado pelos afetos da alma e por suas opções. Mas, afinal, não somos todos instáveis, sujeitos a escolhas, mudanças de estados de alma?

Referências

BERTAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EdUSC, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. Semiótica das paixões: o ressentimento. In: **Alfa**, São Paulo, 51, v. 1, p. 9-22, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1424/1125> . Acesso em 02 fev. 2020.

FIORIN, José Luiz. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. In: **Cadernos de Semiótica Aplicada**. Vol.5. n. 2, p. 1-14, dezembro de 2007. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=casa&page=article&op=viewFile&path\[\]=541&path\[\]=462](http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=casa&page=article&op=viewFile&path[]=541&path[]=462) . Acesso em 03 jan. 2020.

FONSECA, S. G. O Prazer de Viver e Ensinar História. In: **Como me fiz professora**. Geni Amélia Nader Vasconcelos (Org.) Rio de Janeiro. DP & A, 2000.

GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo – Hacker Editores, 2002.

GRIGOLETTO, M. Um Dizer entre Fronteiras: O discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. In: **Trab. Ling. Aplica**, (41): 39-50. Jan./Jun. 2003.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, M. M. (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Casa Oswaldo Cruz., 2000. p 31-45.

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MANCINI, R. C. Relampiano. In: Ivã Lopes e Nilton Hernandes (Orgs). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 29-44.

MÜLLER, M.L.R. Professoras Negras na Primeira República. In OLIVEIRA, I. de [et al] **Relações Raciais e Educação Alguns Determinantes**. Niterói: Intertexto, 199. Cadernos PENESB, 1. P 21-67.

RIBEIRO, N.B. **Docentes Negras e Negros Rompem o Silêncio**. São Paulo. Casa do Novo Autor Editora, 2004.

TOTA, A.P. **O Imperialismo Sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra – São Paulo Companhia das Letras, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. TOMAZ, T. da S (Org.) **Identidade e Diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis. Editora Vozes. 2000, p.7-72.

Recebido em 23 de março de 2020.

Aceito em 25 de janeiro de 2022.