

# Dom e docência em relatos de vida e formação de professores de História e de Letras do norte do Tocantins

*Gift and teaching in life and training stories of History and Letters teachers in northern Tocantins*

Dernival Venâncio Ramos Júnior\*

Luiza Helena Oliveira da Silva\*\*

---

## RESUMO

O artigo discute sentidos atribuídos à docência nos depoimentos de dezoito docentes em processo de formação nos cursos de licenciatura em História e Letras pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) ofertado por uma universidade pública no norte do Tocantins. De caráter interdisciplinar, mobiliza, para fins de análise, categorias da semiótica discursiva, mais especificamente o que essa teoria compreende como nível narrativo. As vozes desses sujeitos nos permitem compreender parte das dinâmicas da formação de educadores no norte do país, considerando que as peculiaridades regionais apontam para especificidades que um programa nacional de formação deve considerar. Individual e coletivo aí dialogam, na negociação entre

## ABSTRACT

The article discusses the meanings attributed to teaching in the statements of eighteen teachers in process of formation in the undergraduation of History and Letters by Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) offered by a public university in northern Tocantins. The research is interdisciplinary and mobilizes, for analysis, categories of discursive semiotics, more specifically what this theory calls narrative level. The voices of these individuals allows us to understand some parts of the teacher training dynamics in the north of Brazil. This national training program should consider the regional peculiarities. Individual and collective dialogue in the negotiations among different

---

\* Doutor em História (UnB), com pós-doutorado em Estudos Latino-Americanos na Universidade da Flórida, EUA. Professor dos Programas de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) e Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. Araguaína, TO, Brasil. dernivaljunior@gmail.com

\*\* Doutora em Letras (UFF), com pós-doutorado em Sociosemiótica no Centro Nacional de Pesquisa Científica, França. Professora dos Programas de Pós-graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) e Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Palmas, TO, Brasil. luiza.to@uft.edu.br

discursos em princípio antagônicos: o discurso do dom, presente no imaginário popular e de natureza idealista, e o discurso de profissionalização, advindo do contexto universitário e das práticas do mundo do trabalho.

Palavras-chave: formação de professores; discurso; dom.

discourses: the gift discourse, present in the popular imagination and with idealistic nature, and the professionalism discourse, from the university context and the practices of work.

Keywords: teaching formation; discourse, gift.

Na história da educação e do trabalhador da educação no Antigo Norte de Goiás, atual Estado do Tocantins, capítulo especial ocupam as igrejas Católica, Batista e Assembleia de Deus. A partir da década de 1940, a ordem Orionita e os padres e irmãos leigos foram dos primeiros a fundar escolas – como as de Tocantinópolis e Araguaína – sendo delas também seus primeiros professores. Do mesmo modo, as igrejas Batista e Assembleia de Deus, ao chegarem à região na década de 1950, abriram escolas, tendo como um dos núcleos do projeto missionário a educação escolar. Nelas, pastores e diáconos foram também professores e formaram gerações de outros professores (Lobo, 2012).

Exemplo dessa prática encontramos em Ângelo Bruno, irmão leigo que chegou à região em 1958 e que, depois de abandonar a Igreja e constituir família, tornou-se um dos professores mais conhecidos na região. Foi professor de duas gerações de outros educadores, como é o caso de Amância, 81 anos, de quem falaremos a seguir. No auge de seus 73 anos, Bruno publicou o livro de memórias “Duas pátrias, um só coração”, em 2009.

No referido livro de memórias, o respeitado mestre revela a visão da docência que informou a sua atuação como docente pela vida inteira. Nele defende a existência de três espaços sagrados: o primeiro é o altar da igreja, o segundo é o leito conjugal e o terceiro “é o quadro negro, no santuário da escola” (Bruno, 2009, p.63). Prática religiosa, família e escola se conjugam nessa dimensão orientada pela ótica do sagrado. Em outra passagem do texto, emergem alguns dos discursos que exemplificam o modo como as identidades dos professores na região foram se conformando e se materializam em muitos dos relatos que tomamos aqui como objeto de investigação: o sujeito que abraça a causa da docência é aquele constituído por identidade especial, dotado de uma aura orientada pela vocação que se traduz num dom. Inscrevem-se na ordem de um

discurso messiânico (advindo da matriz religiosa) ou ainda idealista (centrada no protagonismo do sujeito, indiferente à ordem social e histórica).

Configurou-se aí para nós como problema de pesquisa a compreensão sobre as representações da identidade docente, atravessadas pelos discursos do dom e da vocação para o magistério. Partimos do pressuposto de que o discurso religioso interfere como interdiscurso, isto é, como um discurso anterior que é aí retomado, reatualizado, orientando sentidos para o sujeito que lê o mundo e a si mesmo (Orlandi, 1999). Buscando compreender esse atravessamento do discurso pedagógico pelo religioso, a pesquisa que realizamos tem sido feita em duas gerações diferentes: investigamos o discurso do dom na história de vida e de formação de professoras de História aposentadas e nos relatos de docentes em processo de formação em serviço, matriculados nas licenciaturas de Letras e História ofertadas pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)<sup>1</sup> por uma universidade pública do norte do Tocantins (Silva; Ramos Jr., 2012; Ramos Jr.; Silva, 2011; 2013).

Esses grupos foram alçados à formação universitária, na maioria dos casos depois de anos em prática efetiva da docência. Docentes em formação, já inseridos nas dinâmicas discursivo-ideológicas que configuram o imaginário social em torno da educação, encontrariam no discurso do dom a característica capaz de personificar a figura do “bom professor”. Dos professores aposentados, destaca-se, a esse respeito, a narrativa de Amância, ex-aluna de Bruno, a qual não concebe sua identidade como professora sem a existência do dom. Dos professores em atuação, inseridos no Parfor, de quem também esperávamos narrativas orientadas pelo discurso da vocação ou dom, a pesquisa mostrou uma trama discursiva mais densa.

Nessa direção, este trabalho recorta nos depoimentos de 18 docentes em formação (matriculados nas licenciaturas de História e Letras da modalidade Parfor na Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2011), tendo como objetivo compreender os sentidos que os sujeitos produzem para o ser professor, a persistência ou não nos discursos da temática do dom para a docência, mediante sua confirmação sob a ótica do discurso religioso ou sua complexificação com o entrecruzamento de discursos de outra ordem, remetendo a distintas formações discursivas (Orlandi, 1999), em princípio antagônicas.

Assumindo uma perspectiva interdisciplinar, aliam-se à perspectiva sociológica e historiográfica as contribuições da semiótica discursiva mobilizada

sobretudo nas análises, privilegiando o que nessa teoria se compreende como sintaxe e semântica narrativas.

Os relatos foram gerados em entrevistas semiestruturadas em diferentes momentos a partir de 2011, gravadas em vídeo ou em áudio e transcritas por alunos de iniciação científica do curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Araguaína. Orienta a geração dos dados a técnica de história de vida trazida pela História Oral (Thompson, 1992) e sua inscrição num projeto de trazer para o âmbito da academia as vozes de sujeitos tantas vezes negligenciadas pela pesquisa científica. No caso específico, são essas vozes que nos possibilitam identificar peculiaridades da formação de docentes na região e suas implicações para a educação básica. Como nos interessa o cruzamento da história de vida e de formação, o roteiro de pesquisa procurou privilegiar momentos em que vida pessoal e trajetória de formação se cruzaram. Individual e coletivo aí dialogam e se fazem ouvir, denunciando a contradição ideológica como constitutiva da identidade dos sujeitos.

## O DISCURSO DO DOM

Na tradição cristã, encontramos no texto bíblico as bases do discurso do dom como dádiva divina. Em Efésios (capítulo 4º, versículos 11 a 13), o apóstolo Paulo adverte na carta dirigida à igreja de Éfeso: “E ele mesmo deu uns para apóstolos, e outros para profetas, e outros para evangelistas, e outros para pastores e doutores” (Efésios, capítulo 4, versículo 11). Uma outra passagem bíblica, a da parábola do talento, em Mateus (capítulo 25, versículos 14 a 30), narra-se que um senhor deu talentos a três de seus servos e que, dentre eles, apenas um soube usar o talento recebido de modo adequado, os demais desperdiçando-os. O dom, seguindo a lógica dessas narrativas, não é o que se produz, nem remete a uma escolha, a uma intenção do sujeito, mas o que se recebe por ordem da instância do divino, que a distribui entre os homens, tornando-os iguais (Mateus) ou diferentes (Efésios).

Em uma região em que os católicos e batistas e assembleianos tiveram e têm considerável impacto na formação escolar – e moral – dos sujeitos, não seria de se estranhar, portanto, a presença do discurso do dom como articulador da identidade docente, consolidando a orientação da docência como sacerdócio, resposta à dádiva divina gratuitamente recebida.

Marcel Mauss (2008) desenvolveu uma reflexão sobre a relação entre dádiva e contradádiva. Nas sociedades que esse antropólogo estudou, esse sistema faz parte de uma economia cultural que construiu regras de reciprocidade material e simbólica que obrigam aquele que recebe algo a retribuir da melhor maneira possível. Ao retribuir, o sujeito mostra a sua adesão às regras que ordenam a sua sociedade. Seguindo essa lógica, aquele que recebeu, por exemplo, o dom da docência, deveria retribuir ao grupo com dedicação, amor etc., aceitando de bom grado o que lhe impuseram o dom e, desse modo, o destino.

Fomos encontrar em Pierre Bourdieu (2009) a ideia de dom como um processo de naturalização da divisão social através de discursos segundo os quais alguns sujeitos têm uma propensão natural para desenvolver certas atividades, distinguindo-se, portanto, uns dos outros. Assim, alguns, “naturalmente”, seriam professores, enquanto os demais, aqueles não dotados dessa propensão, jamais se tornariam efetivamente “bons professores”. Para o sociólogo, o discurso religioso e moral funcionaria como mecanismo de dominação social e, seguindo esse raciocínio, os docentes de nossa pesquisa, oriundos de grupos sociais subalternos, seriam atravessados por discursos que visam ao apagamento das determinações históricas que os encaminharam para a docência; na atual conjuntura nacional, lugar para onde migram os dispostos a receber baixa remuneração salarial. Tais discursos, desse modo, atuariam no sentido de mantê-los dominados social e economicamente, ocupando funções profissionais desprestigiadas. Ao mesmo tempo, retiram-lhes as condições para acreditar nas transformações oriundas da formação em processo: diante da complexidade do fazer docente, aqueles que acreditam falhar (num momento em que os discursos do fracasso atestam a ineficiência da qualificação docente e culpabilizam os docentes por todos os maus resultados) encontrar-se-iam à deriva, sem condições de mudança (são resultado do fazer equivocado, segundo o raciocínio do discurso assumido, do uso de dom, dos talentos que lhes foram natural ou sobrenaturalmente conferidos). O discurso do dom, assim, atenderia aos princípios do apagamento, do silenciamento e da imobilização, além de reiterar a perspectiva idealista de que basta querer (já que o poder foi anteriormente conferido)<sup>2</sup> para fazer.

Valendo-se do pensamento de Bourdieu, Magda Soares (2008) denuncia os efeitos da ideologia do dom no ensino, segundo a qual alguns teriam dom para aprender, outros não. Nessa visão determinista, a diferença entre os

sujeitos (determinando aqueles que serão bem ou mal sucedidos na escolarização) é dada naturalmente, não criada por mecanismos históricos e sociais. Se a aprendizagem depende do saber inerente de cada um, não há o que ser feito do ponto de vista pedagógico. O dom naturaliza, pois, a diferença que, na escola, vai ser lida ainda como deficiência.<sup>3</sup>

Também sob uma perspectiva crítica, Robin Derby (2009) afirma que a lógica cultural tradicional do dom e contradom, foi usada na América Latina como forma de dominação política e econômica dos grupos subalternos. Essa autora mostra, por exemplo, como os regimes populistas e autoritários usaram o discurso do dom e contradom estrategicamente ao colocarem os serviços do Estado como dádiva que homens como Perón e Vargas ofertavam aos “pobres”. Desse modo, eles se viam coagidos a retribuírem os favores na forma de apoio político, o que Derby interpreta como uma espécie de contradom.

Derby se aproxima de Bourdieu (2009), mas avança ao historicizar os usos do discurso do dom e contradom em uma situação histórica específica. Essa percepção abre espaço para resolver outro problema que enfrentamos. Do ponto de vista teórico, esse problema – a existência de um sujeito sempre assujeitado a uma instância superior (advinda de uma espécie de superdestinador), sem espaço sequer de negociação – foi a percepção que guiou nossos pressupostos iniciais. As coerções históricas seriam lidas como *determinações*, ainda que abrindo espaço para mudanças, desvios do percurso, infrações à ordem, resistência no plano dos discursos e das práticas sociais, que se traduzem, nesse caso, pela ambiguidade dos discursos ou suas contradições internas, evidenciando vozes em diálogo ou disputa.

Havia ainda o problema de se pensar como equacionar dois caminhos divergentes: um que analisa o discurso do dom e seus efeitos de naturalização de sentidos e outro que fornece uma metodologia que abre espaço ao sujeito, caso dos pressupostos da História Oral. Acreditamos que historicizar os processos relativos aos sujeitos e às situações de sua enunciação pode ajudar a entender as configurações que os discursos assumem nas várias situações histórica e socialmente demarcadas. Se situarmos a emergência e a articulação discursiva – pautada na memória discursiva compreendida como patrimônio socialmente compartilhado –, podemos entender o porquê das narrativas dos sujeitos sobre si e sobre o mundo emergirem do modo como o fazem em determinado contexto histórico, tal como a análise parece confirmar.

Neste trabalho, selecionamos para fins de análise narrativas de docentes, considerando as recorrências que caracterizam as narrativas e que permitem pensar em experiências comuns, sentidos compartilhados, embora tais relatos traduzam, simultaneamente, aspectos singulares. São essas recorrências, apontando para percursos comuns, que nos permitem pensar na inscrição dessas histórias de vida no contexto da história dos docentes na região.

Inicialmente, consideremos que o gênero relato, que vai emergindo da entrevista, se articula como narrativa e como interpretação, isto é, não se narra sobre o vivido sem se assumir uma perspectiva que organiza a experiência a partir da memória. Assim, sujeito que fala de sua experiência recorta personagens, elege transformações, apresenta lugares e objetos e, nesse sentido, inevitavelmente aí se posiciona criticamente, lendo o passado a partir do agora, instância em que se inscreve a enunciação. A memória, como definida por Agostinho, é sempre criação do presente, que diminui, aumenta, conforme as disposições cognitivas e passionais do sujeito que rememora na enunciação:

Aí está escondido também tudo aquilo que pensamos, quer aumentando, quer diminuindo, quer variando de qualquer modo que seja as coisas que os sentidos atingiram, e ainda tudo aquilo que lhe tenha sido confiado, e nela depositado, e que o esquecimento ainda não absorveu nem sepultou. Quando aí estou, peço que me seja apresentado aquilo que quero: umas coisas surgem imediatamente; outras são procuradas durante mais tempo e são arrancadas dos mais secretos escaninhos; outras, ainda, precipitam-se em tropel e, quando uma é pedida e procurada, elas saltam para o meio como que dizendo: 'Será que somos nós?' E eu afasto-as da face da minha lembrança, com a mão do coração, até que fique claro aquilo que eu quero e, dos seus escaninhos, compareça na minha presença. (Agostinho, 2008, p.53)

Nesse sentido, na narração, a interpretação se apresenta implícita: o sujeito reconstitui o vivido à luz dos sentidos que atribui, no presente. Não é o passado que emerge como uma totalidade indiferente ao sujeito, mas é o sujeito quem seleciona e organiza, mediante os fios que a memória tece, uma dada ordem, certa orientação de sentidos, pondo em evidência o que quer ressaltar, silenciando ou ignorando o que se perdeu, o que se pensa desnecessário, ou ainda, aquilo que não deve ser rememorado ou mencionado. Também a narração pode ser interrompida para a explicitação de pontos de vista e

elaboração de juízos. Narrar o vivido é, portanto, interpretar, construir e reconstruir sentidos.

Outro aspecto a considerar é que o equívoco e a contradição estão previstos, até mesmo porque alguns sentidos podem estar se constituindo no momento em que o sujeito da entrevista é interpelado pelo entrevistador, escapando ao “controle” do sujeito. A história que emerge dos depoimentos, portanto, encontra aí sua precariedade, ou talvez sua riqueza. A memória escapa, a contradição emerge, uma nova versão tenta apagar a anterior, o sujeito esquece. A história vai sendo produzida sem o rigor da evidência inequívoca: aqui interessam os sentidos que os sujeitos atribuem a suas experiências, estando previstas, pois, as noções de movimento, reformulação, possibilidade de instauração de novos sentidos.

#### “ELA ME ESCOLHEU”: A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE

Como já vínhamos analisando em Ramos e Silva (2011), a carreira docente não se apresentou propriamente como uma “escolha” para os sujeitos de nossa pesquisa. A ausência de outros cursos na região e o mercado de trabalho restrito não contribuíram para diferentes opções. Iâne,<sup>4</sup> por exemplo, fala que se tratou de uma escolha “natural” e “mecânica”, denunciando que a orientação para o magistério passou longe de um querer ser docente. Os termos que emprega servem para explicitar a coerção social:

Então eu optei por, pelo magistério sem... .. Sem opções né? Que não tinha opções ... Sim, pra mim foi uma forma natural mecânica mesmo, que eu já comecei estuda magistério já foi diretamente pra sala de aula, e a vida toda minha foi trabalha em sala de aula, uma profissão que assim eu não escolhi, ela me escolheu. (Iâne, 40 anos, entrevista oral em 4 fev. 2011)

Construindo e reconstruindo sentidos, Iâne inicialmente afirma a noção de opção para, logo em seguida, observar a impropriedade do termo: “Sem opções, né?”. O sintagma nominal “forma natural e mecânica” esclarece e confirma a ausência de um querer, pressuposto pelo verbo “optar”. Haveria uma ordem natural e uma acomodação “mecânica” ao que lhe fora imposto: a docência.

Mais adiante, ao se valer da expressão “ela me escolheu”, Iâne se inscreve na perspectiva da explicação determinista segundo a qual as profissões escolhem os sujeitos, como se a profissão fosse também, nesse sentido, uma entidade dotada de uma vontade e um poder de escolher e de acolher. A profissão adquire o estatuto de sujeito, enquanto o sujeito passa para a função de não sujeito, ou de sujeito assujeitado.<sup>5</sup> Seria essa a lógica que justificaria a adesão subsequente aos que são chamados/escolhidos, aproximando-se de um discurso que flerta com o religioso.<sup>6</sup> Assim, embora inicialmente denunciem não ser a docência propriamente “a opção”, a identificação com a área a partir do exercício profissional encontra sua justificativa nessa espécie de “chamamento”, trazendo como implicações o comprometimento, a vontade de fazer o melhor, como vemos nos depoimentos dos demais docentes. Nesse sentido, ao reiterarem a ideia de que foram de algum modo seduzidos pela profissão, denunciam a crença de que o exercício profissional passa pelo gosto, necessitando mobilizar o “querer”, apontando para uma espécie de *ética da docência*.

eu acho que o magistério me escolheu, e é uma profissão que eu amo de verdade assim, tudo que eu poder fazer como professora pelo meus aluno quando eu vejo que ele não tão, assimilando os conteúdos que eu tento passa pra eles, eu procuro dinamizar o máximo. (Iâne, 40 anos, entrevista oral em 4 fev. 2011)

Seria essa ética calcada numa espécie de discurso “amoroso”, que justifica a doação ao “máximo”, correspondendo ao chamamento anterior.

A ausência de diferentes oportunidades é enunciada também no relato de Derocy, acadêmica do curso de História na modalidade semipresencial do Parfor:

A princípio na minha cidade faltava muito a questão de curso e universidade de era..., muito precária ... Babaçulândia, né? Então a cidade mais próxima é Araguaína, mas aí é na época lá só tinha pra você fazer um curso técnico em magistério ... Ah, então como eu disse pra você eu, eu descobri que eu não queria ser professora, no meu estágio. Só que depois é quando eu tava no meu dia a dia eu trabalhando na sala de aula, e aquela convivência toda, depois, eu descobri que eu gostava ... Tava gostando da profissão, aprendi a gostar. (Derocy, 30 anos, entrevista oral em 8 fev. 2011)

Derocy ressalta num primeiro momento a resistência quanto à profissão durante seu processo de formação no ensino médio: “eu descobri que eu não queria ser professora”. Não se tratava, no caso, de *poder querer*, mas de *dever querer*, haja vista que o magistério era o único curso oferecido na região. A frustração inicial é, contudo, substituída pelo “gostar”, que se dá ao longo do processo do exercício profissional. O gostar, essa disposição de caráter afetivo que implica um dado modo de relação com o exercício profissional, emerge também aqui como uma necessidade, não produzida na formação inicial, mas ao longo da prática docente.

Outro professor do curso de História do Parfor é Wesley, que parece distinguir-se dos colegas ao falar de seu prazer em retornar para a escola, de sua saudade do ambiente escolar. A escola surge aí caracterizada positivamente, evidenciando a relevância que a escolarização adquire em sua trajetória de vida.

Eu na realidade eu não fui forçado; realmente não fui. Eu fui por que eu quis, é... a... vou fazer, tinha nada pra perder. Mas quando eu cheguei lá eu me identifiquei com aquilo que eu tava fazendo eu vi que na realidade meu lugar era ali. Por que ali? Quando eu era criança que eu estudava eu...assim quando, as férias do Maranhão por certos lugar é mais longa, né? E aquilo fazia com que sentisse saudade da minha escola e principalmente dos meus colegas então eu assim, digo poxa tenho que caçar uma coisa que... não vá me maltratar com essa saudade. Aí, eu a, conciliei uma coisa que eu não esperava com aquilo que eu desejava que era vontade de ser professor. Aí eu digo, poxa, tinha tanta saudade da escola hoje eu tô na escola, então hoje eu não sinto saudade da escola né? E mas, e mais com a responsabilidade de ser um educador, e eu gosto daquilo que eu faço eu procuro o máximo possível me dedicar por mais que os municípios não ofereça os recursos didáticos, mas eu já fui preparado pra mim trabalhar na base do improviso. (Wesley, 24 anos, entrevista oral em 7 fev. 2011)

As boas lembranças de sua fase inicial da escolarização fazem com que veja a docência de modo mais positivo que os demais. Atentando, porém, para o modo como introduz essa parte do relato, observamos que seu dizer parece responder a um outro, aí pressuposto – o de que haveria uma coerção sentida negativamente no que diz respeito ao ser professor: “Eu na realidade eu não fui forçado; realmente não fui”. Pela denegação, o dizer de Wesley deixa implícito seu atravessamento por um outro discurso, o de que há uma determinação, que

“força” alguns para a docência, independente da vontade, o que se confirma pelas falas anteriores dada a inexistência de outras possibilidades de formação. Para Wesley, tratava-se de entrega; para outros, de coerção.

Amor pela profissão, gostar de lecionar, ter saudade da escola, dedicação, entusiasmo. A docência vai se traduzindo nos relatos como uma espécie de adesão no plano afetivo, capaz de fazer com que o sujeito esteja preparado para o “improvisado”, diante do inesperado, como afirma Wesley, ou ainda para o enfrentamento de uma série de outras dificuldades, inclusive para a resistência física, como afirma o mesmo Wesley ao narrar suas peripécias diárias para chegar às escolas em que leciona, cada uma situada em um Estado (Maranhão e Tocantins), tendo, para isso, que remar atravessando um rio.

Inicialmente modalizados pelo dever, esses sujeitos falam de transformações em que o dever é substituído por um querer excedente, de natureza passional (Bertrand, 2003), sendo entendida essa “paixão” como indispensável ao bom exercício da docência.

Lendo essas narrativas temos aqui a reiteração de uma mesma ordem, remetendo-nos, pois, a uma sintaxe comum que atravessa e emerge dos depoimentos. Embora trazendo elementos bastante distintos, a definição da profissão se traduz como assujeitamento a uma ordem externa, uma conjuntura histórica e social. A profissão “escolhe” os sujeitos, essas cidades do Norte do país não têm outras possibilidades de formação e, finalmente, a docência representa uma possibilidade de ascensão econômica, ainda que não tão significativa. Essas coerções históricas ocupariam aqui o lugar de um destinador, o que faz fazer.

Os termos *modalização*, *sintaxe*, *destinador* que vimos aqui empregando remetem a categorias da semiótica discursiva que, partindo das recorrências textuais num nível mais abstrato, permitem depreender uma lógica subjacente a todos os textos, uma narratividade.

Para essa teoria da significação, todos os textos são dotados de narratividade, pressupondo que todos trazem explícita ou implicitamente a transformação de sujeitos constituídos por uma falta e que empreendem um percurso de busca de satisfação, ao entrarem em conjunção com um objeto, que se lhes apresenta como um *valor*.

Dessa perspectiva, temos instituída uma relação assimétrica entre sujeitos que estabelecem entre si relações polêmicas ou contratuais. O primeiro, o

destinador, é o que manipula (pelo querer ou pelo dever) o sujeito destinatário, manipulado a desenvolver uma dada performance, um fazer. Para que seja capaz de realizar a performance pretendida, o sujeito deve ser dotado de uma competência (o saber e/ou poder fazer). Tendo adquirido a competência, cabe ao destinatário realizar a performance, que pode ou não obedecer ao contrato fiduciário inicial. Caso o contrato seja cumprido, o destinador sanciona positivamente o destinatário; do contrário, a sanção será negativa. Essa sintaxe caracteriza como o percurso narrativo canônico:

---

manipulação → competência → *performance* → sanção

---

Centrais para a semiótica que se define como uma teoria da significação, essas dinâmicas inicialmente, identificadas nos textos como uma estrutura não universal mas fortemente transcultural (Bertrand, 2003), vão sendo também mobilizadas pelos estudos mais recentes, principalmente nos trabalhos da sociosemiótica, para pensar as relações intersubjetivas (Landowski, 2014).

Relacionada a essa sintaxe narrativa, encontramos uma semântica, na qual se encontra a modalização. Para a semiótica, a modalização corresponde à mudança do sujeito com relação a um dado objeto. O sujeito levado a querer seria, assim, modalizado por um querer; se submetido a um dever, estaria sendo modalizado pelo dever etc. São quatro as modalizações: dever, querer, saber e poder. A paixão ocorre quando essa modalização é excedente, como se dá no amor (“querer muito”), mais intensa que o “gostar”.

Considerando as reiteraões dos relatos dos docentes da pesquisa, vemos aqui a conjuntura histórica desempenhando o papel actancial de destinador manipulador, enquanto os docentes seriam os destinatários manipulados. Assim, num momento inicial, o da “escolha” propriamente dita, os destinatários não são modalizados pelo querer ser professor, mas por uma espécie de dever: devem pela sobrevivência; devem porque, dentre todas as demais impossibilidades, é esse o único caminho disponível; devem porque há uma ordem social que define por critérios de classe social os que deverão ser encaminhados para a docência. Nas falas de Telma, matriculada no curso de Letras/Parfor e de Irany, do curso de História/Parfor, isso vai se confirmando:

Uma questão de: ah hoje: eu gosto mas na época era necessidade precisão entendeu tinha/eu precisava ganhar dinheiro então eu ... Porque eu passei a gostar passei então eh:/é eu já tinha eu pensei assim já que eu comecei já/já já assim professora já fiz magistério vou dar continuidade e eu na sala de aula eu me doo entendeu...eh: porque nem sempre a gente faz aquilo que a gente gosta entendeu olha...olha só eu queria ser contabilista não consegui porquê:... (Telma Miranda de Melo, 35 anos, entrevista em 2011)

Olha, Dernival, eu acho eu acho que na minha na meu caso não ... Por que eu não tinha vontade de ser professora, e hoje ... hoje eu aceito me chamar de professora ... Por que eu sei que sou uma professora (Irany, 48 anos, entrevista oral, 4 fev. 2011)

Assujeitando-se a essa coerção (imposta pela “necessidade”, “precisão”), os sujeitos dirigem-se para os cursos de magistério e licenciatura, sem que contudo fosse essa uma decisão que passasse pelo desejo ou uma opção propriamente dita: “Porque eu não tinha vontade de ser professora”, tal como acentua Irany. Na medida em que iniciam a *performance* docente, aderindo ao que foi definido na relação com o destinador manipulador (o contexto que os encaminha para a escola), o dever querer parece se impor ainda pelas orientações de um outro destinador, o da própria profissão.

Inscrevem-se, agora, numa outra relação e num outro (ou mesmo) discurso. Ser professor implica, assim, em gostar, confirmando a adesão a um discurso sobre o ser docente, assentado em uma imagem que se vai apresentando como consensual: o professor “verdadeiro” é o que se desdobra, o que luta, o que não desiste, o que enfrenta os dissabores do exercício profissional, enfim, aquele que denuncia amor à profissão, para que possa, ao final, poder aceitar ser chamado professor.

A relação profissional vai, então, se caracterizando não apenas por uma opção de ordem pragmática relativa à sobrevivência, ao mundo do trabalho, mas por uma adesão de natureza afetiva, a que vai responder em última instância pelo comprometimento e supressão dos desafios. Nesse sentido, os professores passam a sancionar negativamente aqueles que pretensamente se acomodam, como reclama Derocy (“O professor, assim, de ensino fundamental e médio fica meio acomodado, preguiçoso”), ou aqueles que não denunciam todo esse envolvimento “afetivo” e “amoroso”, como vemos no relato de Gasparina (História/Parfor):

Eu acho que depende de tudo do dom, da formação né porque se não teve uma formação também tem muita dificuldade ... entendeu e tem que gosta muito tem que ter o dom ... Do dom não eu acho assim por que eu gosto né ... de trabalhar com crianças eu amo eu gosto, assim eu observo muita colegas assim que a gente percebe que é trabalha mesmo por que precisa gosta do dinheiro tudo mas, eu trabalho e eu preciso mas não é só porque eu preciso, por que eu trabalho também eu me dedico ao meu trabalho.

Entrevistador: Você acha que o dom se manifestar em você. Entrevistada: É.

Entrevistador: Você tem você acha que você tem o dom?

Gasparina: Tenho ... Tenho paixão, sou apaixonada nisso

Entrevistador: E a formação?

Gasparina: É tem que ter a formação. (Gasparina, 46 anos, entrevista oral, 4 fev. 2011)

Para Gasparina, dom e formação se conjugam, mas é o dom que permite esse excedente passional, esse gostar que faz ir além da necessidade econômica representada pelo trabalho: “Tenho paixão, sou apaixonada nisso”.

Ainda remetendo à sintaxe narrativa trazida pela semiótica discursiva, é na etapa da *performance*, da ação propriamente dita, que o sujeito destinatário encontra lugar de escolha, acatando ou não o que foi inicialmente proposto pelo contrato inicial.<sup>7</sup> Consideremos que a instância fazer não remete apenas à orientação para a obediência, mas também à possibilidade de ruptura, a qual pode trazer conformações não previstas. É o lugar da história, da possibilidade de fazer diferente. É nesse sentido que pensamos a complexidade do fazer docente de que os relatos dão testemunha.

Do ponto de vista dessa sintaxe, o dom refere-se ao momento da aquisição da competência, nesse caso, como vimos, encontrando origens sobrenaturais, anteriores a qualquer querer ou movimento do sujeito. Dom é graça recebida e que capacita o sujeito para a *performance* que se lhes apresenta como contingente. Mas o dom não parece sozinho responder pela práxis docente. A busca da formação acadêmica a ela se soma, como ressalta Gasparina e nos relatos mais adiante.

## “EU CREIO QUE O DOM E A QUALIFICAÇÃO SE UNEM”: DOM E DOCÊNCIA

Partindo da percepção do atravessamento do discurso sobre a docência pelo discurso do dom, nas entrevistas feitas até o momento, usando a técnica de História de vida da História Oral, provocamos situações em que o dom fosse objeto de reflexão, somadas a outras em que tal temática surgiu de modo mais espontâneo. Nesses relatos, o dom vai sendo caracterizado como aquela “ordem” externa que os leva à profissão, atravessando a narrativa dos professores sobre si mesmos e sobre a escolha da profissão e a identidade docente. Wesley não acredita que o dom seja importante para a escolha da profissão docente. Indagado a respeito, respondeu:

Não ... primeiro vamos lá o dom: eu quando eu era criança eu via muitos colegas meus dizer assim: ah eu quero ser juiz, ah eu quero ser isso, mais eu também escutava alguns dizer assim eu também quero ser professor ... escutava alguém dizer isso inclusive alguma dessas pessoas hoje são professores outros não ... Eu me identifico com aquilo que faço, eu penso da seguinte forma, muitas pessoas carente num têm infraestrutura pra arcar com a despesa de uma faculdade particular igual muitas vezes num têm um estudo preparado pra enfrentar a disputa de uma vaga numa escola pública ou numa universidade pública ... Entendeu? Aí acaba indo pelo ... assim companheirismo político, acaba arrumando uma vaga no município ou do contrário daquilo ali ele vai se preparando se torna virar um concurso e assim sucessivamente. (Entrevista oral, Wesley, 24 anos, 7 fev. 2011)

Dos entrevistados, Wesley é o único que não acredita que o dom seja algo presente na escolha do professor. Pragmático, ele prefere elencar outros elementos como necessidade de trabalho para explicar a opção pela docência, além de revelar práticas comuns na região como a dos apadrinhamentos políticos que resultam em contratações sem concurso (“companheirismo político”). Seriam, portanto, as condições concretas socialmente apresentadas que vão definir a profissão a ser assumida, embora confirme sua identificação com a ocupação profissional. Já no relato de Derocy (curso de História/Parfor), acompanhamos um movimento de resignificação a partir do momento de formação no magistério (Ensino Médio):

algum tempo atrás eu achava que era dom, né? Eu achei por muito tempo eu

achei que era dom... ... Até o momento que eu tava concluindo o magistério, aí quando eu fui pra sala do estágio mesmo ... Da sala de aula, pra né? Trabalhar como professora no estágio eu percebi que não era só uma questão de dom ... Né? Num era só isso, era preciso muito mais do que você ter um dom ... não é uma questão do dom é a questão do querer. (Derocy, 30 anos, entrevista oral, 8 fev. 2011)

Derocy traz à tona o modo como os sujeitos modificam suas posições, ressignificando-as à luz de novas experiências. O sujeito não é, assim, sempre o mesmo, mas algo em processo, em movimento, o que implica a possibilidade de adesão a outras configurações ideológicas ou reatualização das mesmas, ainda que sob a aparência da mudança, como no caso de Derocy. O dom é ainda confirmado, mas, para essa docente, há também a necessidade reunir-se a um “querer”, compreendido como um dos mecanismos que movem o sujeito para a ação. Parecendo confirmar semelhante posicionamento, encontramos o relato de Iâne:

Eu acho que é uma questão de dom, por que se você não amar o que você faz, você não faz ... eu vou te da um exemplo, eu tenho a me mesma né? ... Porque eu abracei a profissão, amo o que eu faço ... E amo meus aluno também ... E eu vejo, colegas meus que eles desempenham as mesma atividades que eu desempenho, mas eles não desempenham com entusiasmo, com amor, cum cum coragem. (Iâne, 40 anos, entrevista oral, 4 fev. 2011)

Para Iâne, é o dom que responde pelo “querer”, intensificando a conjunção com o objeto docência. Não basta saber que se deve atuar, é necessária a modalização que implica o desejo, que resulta em entusiasmo e amor pelos alunos. Haveria, portanto, um componente de ordem passional implicado no ser docente.

Naudo, por sua vez, traz à tona o lugar da formação:

no meu caso é uma questão de dom ... No segundo, eu creio que que tenha que ter a questão da qualificação do profissional ... Que eu creio que, questão salarial é uma consequência, é o resultado ... Eu creio que o dom e a qualificação eles se unem. (Naudo, 34 anos, entrevista oral, 8 fev. 2013)

A fala de Naudo deixa evidente o cruzamento entre dois campos discursos que alguns, como Miguel Arroyo (2000), considerariam contraditórios, uma vez pertencendo a lugares distintos e excludentes: a necessidade do dom e da formação. Temos aqui dois programas de aquisição (fase da competência), mas, enquanto o dom é da natureza da graça, a formação vem de uma conquista, produzida pelo envolvimento do sujeito.

Para Adalberto (História/Parfor), o dom e a qualificação se confundem semanticamente. Como podemos ver no fragmento abaixo, os sentidos que empresta ao dom são relacionados aos dos efeitos da qualificação. O dom, portanto, se produziria na práxis, não sendo dado de antemão nem sobrenaturalmente. Nasce da prática, traduzida num processo que vai da adaptação à profissionalização e, em seguida, chega à aquisição do “gosto” por ensinar:

Eu acho que com o tempo você vai adquirindo esse dom, primeiro você tem que se adaptar ... Profissionalizar e com o tempo você vai adquirindo esse dom ... No seu caso então você acha que, cumé que foi cumé que tá essa equação aí? ... Assim eu acho [silêncio] eu foi de cara num tinha outra coisa então ... Eu acho que com o passar do tempo que você vai trabalhando vai adquirindo esse dom e o gosto pela coisa. (Adalberto, 22 anos, entrevista oral, 7 fev. 2011)

Semelhante raciocínio comparece no relato de Rosilene (História/Parfor):

Rosilene: Acho que uma formação profissional, assim, mesmo que que que, [silêncio] não eu acho que uma anda com a outra né? ... Às vezes a gente não tem aquele dom mas vai surgindo, quando você começa a trabalhar você vai despertando mesmo que você não queria aquilo mas não tem jeito de não conquistar você ... No decorrer do processo ... O conhecimento que você vai adquirindo, porque quando você tá trabalhando na sala de aula tanto você aprende com seus alunos como você ensina ... E ali é um ganho pra você profissionalmente.

Entrevistador: Como é que isso manifestou em você? Você acha que você, tem o dom, quem veio primeiro a formação profissional, como é que foi isso?

Rosilene: acho que a formação profissional.

Entrevistador: Foi ela que trouxe o dom?

Rosilene: Acho que sim. (Rosilene, 25 anos, entrevista oral, 9 fev. 2011)

Para Rosilene, o dom é algo como um prazer que nasce da experiência, que o antecede, o dom vem depois. Importante ainda destacar que ser professor é algo que é processual, produzido no campo do trabalho. Ser professor não é algo, portanto, limitado à titulação concedida pela instituição escolar, mas processo que se consolida no cotidiano da sala de aula.

Para David (História/Parfor), o dom (que traduz no substantivo “vocação”) é o que leva o sujeito a buscar formação. Essa vocação, portanto, é compreendida como um diferencial, espécie de força motriz que determina um movimento contínuo de busca de qualificação.

[silêncio] as duas, [silêncio] primeiro você tem que tá, tem que ter essa questão profissional, tem que estar preparado ... Que quando você tem a vocação você corre atrás pra se qualificar cada vez mais, mais, mais, mais. (David, 33 anos, entrevista oral, 9 fev. 2011)

Assim como em Derocy, a lógica do dom sofre ressignificações, em Moésio (História/Parfor) a crença no dom é revista. Se, para Derocy, o que se acrescenta é a dedicação, mobilizada pelo “querer”, em Moésio o que conta para a definição da profissão não é da ordem dos afetos, mas advém da concretude das situações sociais e econômicas, do “poder”.

Moésio: Eu achava que era uma questão de dom, mas agora eu acho eu é uma questão profissional ... Né questão profissional eu achava eu ... tinha um plano de sai da educação agora não agora não ... Agora não o pensamento tá outro quero aprofundar mais educacional.

Entrevistador: Não, quando quando você começou da aula, você foi dar aula por quê? Porque você tinha o dom ou porque você tinha formação magistério, porque apareceu oportunidade?

Moésio: Porque apareceu oportunidade. (Moésio, 37 anos, entrevista oral, 8 fev. 2011)

Um dos elementos que atuam para essas distintas posições com relação ao dom e à qualificação pode estar ligado ao processo de modernização da educação na região, o que tem início ainda na década de 1980, quando começam a funcionar os primeiros cursos superiores de formação de professores na região. Esses cursos superiores, que passaram a integrar a Universidade do

Tocantins em 1989 – e depois a UFT, em 2003 – inserem no contexto regional, mesmo que de modo fragmentado, um outro discurso a respeito da identidade do professor: o discurso da formação, da profissionalização. A Unitins, até 2009, massificou a oferta de cursos superiores no Estado através de uma rede telepresencial de formação e que chegou a praticamente todos os municípios (Pretto; Pereira, 2008). Essa expansão do ensino formal para o interior do país está relacionada a movimentos históricos que remontam à década de 1970, quando a educação foi proposta pelos discursos oficiais como solução para os problemas sociais e econômicos da maioria dos brasileiros. Semelhante processo se dá mais recentemente com os cursos pelo Parfor.

Se a economia simbólica tradicional do dom continua presente nos discursos dos sujeitos investigados, eles também estão atravessados pelos discursos que advêm da modernização e massificação da educação no Brasil, sendo aqui evidenciados seus efeitos na região.

Esse processo, porém, não pode ser visto como linear e evolutivo, indo do dom à profissionalização. Adalberto, de 22 anos, afirma que “com o tempo você vai adquirindo esse dom, primeiro você tem que se adaptar ... Profissionalizar e com o tempo você vai adquirindo esse dom...”. O que ele faz é dizer que depois da profissionalização, o dom é adquirido, negando a lógica inatista do dom.

Contudo, acreditamos que a presença da Universidade e de discursos sobre a identidade docente que a vinculam à profissionalização e à formação tenham impactado diretamente na percepção das gerações mais jovens. Por isso o dom precisa “ser trabalhado”, conforme Naudo. Isso o teria levado ao curso de formação em História do Parfor: buscaria lapidar o dom através da formação. Nesse caso, a narratividade se encaminha para a conciliação entre o dom e a formação universitária, pois a formação seria o que “desenvolve”, potencializando aquilo que seria inato, o dom. Essa conciliação entre discursos inicialmente contraditórios, inseridos em diferentes formações discursivas, pode, assim, mostrar o impacto no nível do simbólico dos processos de modernização na região, evidenciando-se na forma como os sujeitos sociais mostram negociar os sentidos, significando suas trajetórias, significando a si mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas passagens bíblicas anteriormente citadas, as quais acreditamos serem fundantes do discurso do dom, o saber remete a uma ordem supraindividual – e divina – que predefiniria o lugar e a profissão que cada sujeito ocupará na sociedade. Ao sujeito, dentro dessa lógica, cabe dar uma contrapartida, empenhando-se – sem se importar com fatores externos – no desenvolvimento de sua “função” social, retribuindo-lhe a bênção concedida. Como buscamos evidenciar nas análises, essa lógica discursiva permanece na percepção de que a profissão é escolha de outro, ou do Outro, para usarmos a ideia lacaniana de que a sociedade representa a ordem que se impõe ao sujeito. Por isso, os sujeitos entrevistados foram “escolhidos” pela profissão. Os docentes relatam, assim, que a profissão nunca é fruto de suas escolhas, o que não os impede de se acharem coagidos pela lógica do contradom a aderir à “profissão”, dedicando-se a ela afetivamente e ainda sancionando negativamente aqueles que não demonstram a adesão e comprometimentos necessários.

Confrontados nas entrevistas sobre o que pensam acerca da categoria dom, esses docentes parecem entendê-la muito mais como um habilidade performática, capacidade oratória e correspondente à relação afetiva que estabelecem com os alunos:

Eu acredito que seja formação e dom ... Porque tem professor que sabê de muita coisa, ele sabe, ele é capacitado, se ele for te dar uma palestra aqui ele fala maravilhosamente bem, mas na hora de colocar em prática ele não sabe né, então eu acho que o dom ... quando volta pro técnico, pro conteúdo a gente não domina, então faltou o que, faltou a formação. (Maria de Fátima, aproximadamente 40 anos, Letras/Parfor, entrevista oral em out. 2011)

Seriam essas as habilidades tidas como inatas e compreendidas como algo que talvez pudesse ser relativo ao nível “formal” da profissão. A formação, na Universidade, na licenciatura regular ou no Parfor, seria correspondente ao processo que traria o “conteúdo” e por isso esses dois discursos acabam se entrecruzando na fala dos sujeitos investigados.

Inseridos em um contexto social adverso, passando por problemas familiares e econômicos para estudarem ou para, no caso das mulheres, também conseguirem trabalhar, os sujeitos entrevistados vão construindo um lugar de

sujeitos para si, de construtores da própria trajetória. Nesse contexto, o discurso da luta, cujo objetivo não poucas vezes é a formação ou a profissionalização, é tão importante quanto o discurso do dom, da vocação.

Os professores assumiram nas narrativas construídas na entrevista o lugar de sujeitos. O discurso do dom, que aparece nas narrativas da geração de Amância com mais força, vai aos poucos sendo confrontado com outros discursos que vão entrando na cena educacional do Estado, notadamente o discurso da formação veiculado pelas Universidades. Na articulação narrativa de suas vidas, o dom, como discurso do inato, também é confrontado pelo fato de que os professores não aceitam para si outro lugar que não o de sujeitos de sua vida e formação. O dom, portanto, já não diz tudo, não responde por tudo; há um querer além das determinações divinas ou históricas e esse querer responde pela luta, pela formação.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: Edusc, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella. *Nós cheguem na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRUNO, Ângelo. *Duas pátrias, um só coração*. Araguaína: Facdo, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CAIXETA, Vera L. Associação das Filhas de Maria em Tocantinópolis na década de 1950. In: ALMEIDA, Vasni de et al. (Org.) *Ensino e pesquisa: teorias, métodos e abordagens em História*. Goiânia: Vieira, 2009. p.187-196.
- DERBY, Lauren. *The dictator's seduction: politics and the popular imagination in the Era of Trujillo*. Durham, NC: Duke University Press, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

- LOBO, Maíza. Protestantismo de missão no Brasil: a educação batista em Araguaína, TO. In: ALMEIDA, Vasni de et al. (Org.) *História e narrativas: Regionalidades, ensino e arte*. Palmas: Nagô, 2012. p.166-174.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: CosacNaify, 2008. p.183-314.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e fundamentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PRETTO, Nelson de L.; PEREIRA, Isabel C. A. Ensino superior no Brasil: a implantação da UNITINS e o uso da EaD como estratégia expansionista de uma universidade pública. *Perspectiva*, Florianópolis, v.26, n.2, p.663-691, jul./dez. 2008.
- RAMOS, Dernival V. Teaching as a career reported in undergraduate students autobiographical narratives: interdisciplinary between oral and discursive semiotics. *Wudpecker Journal of Educational Research*, v.2, p.97-105, 2013.
- \_\_\_\_\_.; SILVA, Luiza H. O. da. A escrita de si em momentos de formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DA AMAZÔNIA (CIELLA), 3., 2011, Belém. *Anais...* Belém: CRV, 2011. v.1, p.261-268.
- SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Covilhã: LusoSofia.net, 2008.
- SILVA, Luiza H. O. da; RAMOS JÚNIOR, Dernival V. Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre história oral e semiótica discursiva. *EntreLetras*, Araguaína (TO), v.3, n.2, p.122-140, ago./dez. 2012. Disponível em: revista.uft.edu.br/index.php/entreltras/article/download/958/510.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17.ed. São Paulo: Ática, 2008.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## NOTAS

<sup>1</sup> Programa emergencial criado para atender a exigências de formação docente previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e ainda o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantando em rede nacional em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior, visa fundamentalmente a conferir a graduação a docentes que atuam na educação básica sem a devida formação (não licenciados ou que lecionam

em disciplina distinta daquela de sua habilitação inicial). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

<sup>2</sup> Seguindo a sintaxe da narrativa da semiótica discursiva, para fazer, o sujeito precisa ser dotado de um saber e um poder fazer que correspondem à etapa da competencialização. Considerando o dom como algo já dado ao sujeito, não haveria outro impedimento para a *performance* desejada que não o querer e/ou o dever.

<sup>3</sup> Soares (2008) discute as formas como a variação linguística é tratada na escola. Embora o texto já tenha algumas décadas, ainda são desqualificados os usos linguísticos que não se incluem no que Bourdieu (1996) como capital linguístico economicamente rentável, tratados como erros, desvios, defeitos, que servem para os propósitos da legitimação de privilégios de classe (BAGNO, 2003; BORTONI-RICARDO, 2005). Conforme Soares, numa das formas de lidar com a diferença linguística, alguns docentes costumam tratar como dotados de dom aqueles que teriam propensão natural para a escrita na língua padrão. Para os sem dom não haveria o que fazer, já que o insucesso dos alunos seria inerente ao seu talento individual.

<sup>4</sup> A partir da anuência dos sujeitos da pesquisa, mantivemos a identificação pelo emprego dos prenomes. As entrevistas e termos de secção estão no Laboratório de História Oral do Centro de Documentação História da UFT/Campus de Araguaína.

<sup>5</sup> Na metalinguagem semiótica, lãne se constrói como *destinatário*, aquele que se submete a um querer/dever dado pelo actante *destinador*.

<sup>6</sup> Há uma passagem bíblica falando sobre o chamamento divino que traz a afirmação de que “muitos são chamados, mas poucos são os escolhidos” (Mateus, 22:14).

<sup>7</sup> Além de estabelecer o que irá ser empreendido pelo destinatário, o contrato define os papéis actanciais, havendo um destinador porque há um que ocupa o lugar de destinatário, assumindo o assujeitamento definido pela manipulação. Outros modos de compreender a relação entre sujeitos é apresentada por Landowski (2014).

---

Artigo recebido em 20 de maio de 2016. Aprovado em 10 de setembro de 2016.