



Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância

Luiza Helena Oliveira da Silva e Carlos Wiennery da Rocha Moraes*

Resumo: Este trabalho analisa relatos de vida e de formação de professores concluintes de uma licenciatura em Matemática ofertada a distância, por uma instituição de natureza público-privada, no Tocantins. Os dados foram gerados em entrevistas realizadas ao longo de 2012 com cinco professores recém-formados, que encontraram no curso a distância a possibilidade de conciliação entre educação e exercício profissional. Na geração dos dados, mobilizamos orientações trazidas pela metodologia da história oral, que parte da perspectiva de que as histórias singulares e particulares dialogam expressamente com a história coletiva e plural e, desse modo, os relatos de experiência desses docentes poderiam contribuir para a compreensão de questões mais amplamente vividas na educação no contexto das práticas do Norte do país. Para análise das narrativas, utilizamos fundamentos da semiótica discursiva, mais especificamente relacionados ao que essa teoria denomina como sintaxe do nível narrativo. Pelas reiterações que emergem dos relatos, identificamos trajetórias comuns, que tantas vezes vão servir para caracterizar os docentes como destinatários submetidos a uma ordem histórica. Discutimos ainda a problemática da memória como construção de sentidos para experiências que guardam tonicidade. Longe da ilusão da verdade quanto ao que se diz, o que se busca é a compreensão para o que se diz sobre o vivido, assim como as expectativas e esperanças produzidas no presente.

Palavras-chave: memória, semiótica discursiva, formação docente

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise semiótica de relatos de vida e de formação de professores concluintes de uma licenciatura em Matemática ofertada a distância. Parte da hipótese inicial de que condições materiais de existência dos sujeitos da pesquisa teriam sido determinantes para seu ingresso nessa modalidade de ensino e influem decisivamente no modo como nele se inscrevem, o que vai se confirmando pelos relatos de vida desses atores, conforme procuramos evidenciar nas análises aqui apresentadas.

Esses docentes encontraram no curso a distância a possibilidade de conciliação entre educação e exercício profissional. Ao mesmo tempo, as facilidades do ingresso nessa modalidade de ensino superior se contrapunham ao maior grau de exigência na entrada em cursos regulares ofertados por instituições públicas e privadas no Estado, justificando a opção por um modo de formação mais conciliatório com o mundo do trabalho, como vemos num primeiro recorte do relato de um desses professores, Zélia:

Aí é lá no, no restaurante lá que eu trabalho né, como atendente eu entro dez horas da manhã, saio às dezoito e vinte e tenho... Agora eu tô nesse horário agora porque devido a faculdade eu pedi pra ver se meu patrão né, pra ver se eu conseguia é mudar de horário, mas antes eu trabalhava é entrando meio dia, saindo dez da noite e na verdade não tinha assim muito tempo pra, pra estudar, pra, pra ter um curso, uma profissão melhor, e aí a questão da dificuldade né, pra conseguir é estudo, uma faculdade normal e é isso. (Zélia)

O *corpus* da pesquisa é constituído de cinco depoimentos de docentes que concluíram recentemente sua graduação em Matemática na modalidade a distância, ofertada por instituição no Tocantins, em parceria público-privada (Moraes, 2013). Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas produzidas no primeiro semestre de 2012 e que se orientaram pelo interesse mais de perto relacionado ao processo de escolarização que culminaria na conclusão da licenciatura. Em respeito à privacidade dos colaboradores, os

* Universidade Federal de Tocantins UFT. Endereço para correspondência: (luiza.to@mail.uff.edu.br).

nomes aqui apresentados são fictícios. No momento da geração dos dados, nenhum dos sujeitos da pesquisa havia iniciado a carreira docente.

Conforme os relatos, os entrevistados migraram para esse Estado em diferentes momentos, mas tendo como ponto em comum a busca por melhores condições de vida. Wagner saiu do Piauí, Márcia, de Goiás, Zélia e José Carlos, de Minas Gerais, Jadir, da Bahia. Toda essa mobilidade espacial impacta sensivelmente na formação dos sujeitos, como se pode ver no depoimento de Jadir, ao narrar sua trajetória e avaliar os efeitos da descontinuidade que caracteriza seu processo de escolarização.

Comecei a estudar no ensino fundamental a maior parte é, é, vagando entre uma escola, entre escolas públicas e escolas compartilhadas, é, tive uma, um ensino fundamental, tive uma, uma, um prejuízo muito grande por causa, em decorrência das mudanças excessivas no (...) de cidades. Eu sou natural da, da cidade de Ilhéus, na Bahia e nasci lá, mas logo novo fui pra Uberlândia – Minas Gerais. Comecei a estudar lá, comecei a estudar em Ilhéus, mas logo um pouco, pouco tempo de idade, comecei com três anos, mas com pouco tempo já, eu acho que foi com quatro, cinco anos eu já mudei pra Uberlândia. Passei um pouco em Uberlândia e retornamos de novo pra Ilhéus. E assim foi várias e várias vezes no decorrer disso por causa do trabalho do meu pai. (Jadir)

Nesse esforço, a conquista do diploma universitário depois de uma escolarização acidentada, marcada por múltiplas interdições seria uma das estratégias para superação das dificuldades econômicas, constituindo-se a profissão docente como promissora no sentido da ascensão social e econômica. A escola se apresenta, assim, como lugar de promessa, ainda que tantas vezes tenha sido para esses sujeitos lugar de exclusão em suas histórias de experiências mal sucedidas na sala de aula com reprovações ou discriminações; figurativização do inacessível, dada a distância da escola em relação ao lugar de moradia; lugar para onde se vai e de tantas vezes se parte sem a conclusão almejada, em função da mudança contínua de cidade e de escola ou pela necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho interrompendo a regularidade dos estudos. As narrativas então parecem se confundir, na medida em que vão construindo uma regularidade subjacente à superfície figurativa:

E aí devido isso, nós paramos de, eu mais a minha irmã a gente teve que parar, naquele

ano a gente ficou sem estudar porque não teve como colocar a gente na escola e nós perdemos um ano lá. E depois também lá na, na, na fazenda a gente ficou só um ano mesmo, depois que terminou esse ano a gente veio pra Reden... pra, pra Xinguara, pra cidade mesmo. Que quando chegou lá tinha... A escola lá pedia muito trabalho, só que os trabalho que ela pedia era o quê? Era, era tipo artesanato pras crianças levar valendo nota tipo casinha de madeira bem arrumadinha, é coisas que realmente as crianças mesmo num era elas que tava fazendo. E aí eu acredito que elas pagavam pra alguém fazer aqueles trabalho e nós não tinha condição de conseguir aqueles trabalho, então mais uma vez nós ficamos sem estudar eu mais a minha irmã. Aí lá em Xinguara nós ficamos só mais um ano também e fomos pra Redenção. Aí de Redenção pra Palmas a gente continuou, nós continuamos o nosso estudo normal e dificuldade foi grande, mas não foi tanta porque a gente já tava maiorzinha, nós começamos a trabalhar nas casas lavando vasilha, foi ganhando uns trocadinho pra ir se mantendo, e daí pra cá continuamos normal ate terminar o segundo grau mesmo, o ensino médio hoje. (Zélia)¹

Numa região entrecortada por muitos rios, um dos depoimentos advindos de um outro *corpus* traz uma boa metáfora para traduzir os percalços da escolarização desses e de muitos outros sujeitos do Norte: “Sempre foi difícil, nunca foi fácil, sempre teve um rio no meio”. Um rio no meio, ou muitas pedras no caminho são imagens que acenam figurativamente para a caracterização de percursos sinuosos e difíceis para muitos sujeitos das classes populares em busca da escolarização.

Conquanto cada sujeito tenha uma história bastante particular, há elementos que apontam para uma mesma narrativa, na perspectiva daquilo que a semiótica concebe como sintaxe do nível narrativo. Nesse sentido, subsidiando teoricamente a análise, encontra-se a semiótica discursiva ou semiótica de linha greimasiana, mais precisamente mobilizando aquilo que a teoria concebe como nível narrativo.

Como metodologia de geração de dados, utilizamos contribuições advindas da História Oral. O trabalho insere-se no âmbito das pesquisas de caráter interdisciplinar desenvolvidas junto ao GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins) e reúne pesquisadores da História, da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Semiótica.

¹ Para preservar a identidade dos colaboradores, são utilizados pseudônimos. As transcrições buscam respeitar o fluxo da fala, com as formulações e reformulações em processo.

Partimos do pressuposto de que as histórias singulares e particulares dialogam expressamente com a história coletiva e plural e, desse modo, os relatos de experiência desses docentes recém concluintes poderiam contribuir para a compreensão de questões mais amplamente vividas na educação no contexto das práticas do Norte do país, tomando como orientação a percepção dos seus atores materializada nos relatos (Ramos Júnior; Silva, 2012). Não nos atemos a uma preocupação com a verdade em relação às situações e ao vivido, mas às percepções materializadas no dizer e que inevitavelmente se inscrevem na relação com o ideológico.

Ao mesmo tempo, ainda alinhando-nos aos pressupostos da história oral, ocupamo-nos de priorizar atores desprezados pela perspectiva mais ortodoxa da pesquisa historiográfica, isto é, aqueles sujeitos que não se fazem ouvir tendo em vista os mecanismos sociais de silenciamento e exclusão. No caso dos professores, estes são muitas vezes objeto de pesquisas, assunto dos trabalhos acadêmicos, mas não os que falam, como denuncia Nóvoa (1999). São sujeitos sancionados pelas teorias que se ocupam do dever e do saber fazer pedagógico construído pela academia, pelo poder público e pela opinião pública que cobram resultados, descredibilizados pelo discurso que se torna hegemônico e emerge de distintas esferas, migrando de várias instâncias de poder, o qual fala mais de fracasso do que de processo, que cobra resultados e desconsidera as condições nas quais se ensina e se aprende, que preconiza a autonomia e independência do docente frente a todas as entraves que circundam a complexidade do ensinar e do aprender, ao mesmo tempo em que tantas vezes constrói para esses sujeitos o papel de destinatários, de quem se espera tão somente uma performance pensada e definida alhures, retirando-lhes a capacidade de reflexão e o poder de decisão. Nosso intento, pois, é o de ouvir aqueles de quem tanto se fala, muitas vezes solitariamente responsabilizados pelos bons ou maus resultados da escola, considerando que suas histórias de formação se aliam a suas histórias de vida e que ambas interessam para compreender a história do fazer pedagógico na perspectiva do discurso.

1. Memória: do acontecimento ao dizer e produzir sentido

No livro intitulado “Paula”, a escritora chilena Isabel Allende (1942) projeta no texto um narrador de 1ª pessoa envolvido no desafio de remorar o passado, como modo de superação de um presente apresentado como insuportável. Paula, acometida por uma grave enfermidade que a levará à morte, encontra-se em coma, que se prolonga indefinidamente, e a mãe, sem ter como intervir no processo, põe-se a estabelecer

um diálogo que se caracteriza como a enunciação da sua tristeza e das lembranças que vai retomando para compartilhar com a filha. Esse sujeito que narra alia, assim, o agora ao já vivido, o desespero do momento presente diante das incertezas da recuperação, sem saber o que aguarda o fio de vida que parece escapar, ao passado que retoma aos poucos, organizado pela memória. Como podemos ver na citação adiante, o passado não surge integralmente e preciso nesse exercício de lembrar, mas convertido em algo que resulta de um intrincado processo de reorganização do sujeito que se põe a rememorar e dar sentido à experiência do vivido:

Quando você despertar, teremos meses, anos talvez, para colar os pedaços quebrados do seu passado, ou, melhor ainda, poderemos inventar lembranças sob medida, segundo as suas fantasias; por ora, falarei de mim e dos membros desta família a qual ambas pertencemos, mas não me peça exatidão porque vou cometer erros, muita coisa eu esqueço ou se distorce, não guardo lugares, datas nem nomes; em compensação, nunca deixo escapar uma boa história. Sentada a seu lado e observando numa tela as linhas luminosas que sinalizam as batidas do seu coração, procuro me comunicar com você pelos métodos mágicos de minha avó. Se ela estivesse aqui, poderia levá-la até você minhas mensagens e me ajudar a retê-la neste mundo. Você empreendeu uma viagem estranha pelas dunas da inconsciência. Para que tantas palavras se você não pode me ouvir? Para que estas páginas que talvez não leia nunca? Minha vida se faz ao ser contada e minha memória se fixa com a escrita; o que não ponho em palavras, no papel, o tempo apaga. (Allende, 2007, p. 15-16).

Como vemos no fragmento, o passado narrado não recupera o vivido como dado pronto a ser retomado, mas se ordena como memória à luz de um processo em que, de certo modo, está prevista a sua recriação ou sua reinterpretação. O sujeito que rememora já é outro distinto daquele que viveu e a memória se produz como exercício de reconhecer (ou fundar) uma dada unidade ao que pode ser sentido apenas como uma sucessão caótica de dias e acontecimentos. O narrador assume a precariedade desse exercício, os esquecimentos inevitáveis, as lacunas que precisam ser preenchidas pela invenção, a inexatidão quanto a nomes e datas, declarando que saberá, contudo, evidenciar aquilo que compreende como rentável na perspectiva de “boas histórias”. O narrador não se apresenta como um historiador preciso, criterioso e obstinado, buscando reconstituir com rigor os fatos,

mas alguém que organiza o vivido como algo que pode encantar pelo modo de narrá-lo, convertida a experiência numa boa narrativa, capaz de embalar o sono da filha adormecida. Ao mesmo tempo, narrar e lembrar são modos de suportar o presente, dar sentido à vida que, de outro modo, pode tão somente escapar na sua precariedade, apagada pelo tempo.

A memória é o esforço pela duração do que já não é, fazendo-o durar, ainda que precariamente, estendendo-se para o agora o instante recortado no tempo e já perdido. Parafraseando o semiótico Luiz Tatit (1997), a vida é, afinal, a busca da justa duração. Se um dado estado se perpetua, o objeto perde a sua tonicidade, esvaindo-se a sua potência significante diante do sujeito; apresentando-se muito celeremente, o sujeito pode não apreendê-lo, incapaz de perceber o que lhe escapa aos sentidos. Lembramos o que de algum modo se inscreve na ordem do já perdido, inserido na lógica de uma dada descontinuidade, mas que de algum modo ainda nos afeta, lançando sobre nós a luz que já não ofusca nem ilumina, mas que ainda faz sentido, guardado algo da potência de sua tonicidade.

Se o presente é precário e nos escapa e o passado só se preserva pelo esforço da memória, enunciar é o modo de buscar retê-los, perdurando a relação sensível da conjunção almejada. O narrador transita, assim, entre os dois tempos, enunciando-os, como estratégia para lutar contra o esquecimento e a falta de sentido (morte), mas é sempre à luz do presente da enunciação pressuposta que todo dizer se produz. O passado é aquilo que o presente edifica como memória (Fiorin, 1996), não recuperado senão como interpretação, recortando, costurando, significando, avaliando o vivido, incorrendo em imprecisões e invenções, risco que assume a narradora de “Paula”.

Ainda que o *corpus* produzido por nossa pesquisa passe longe de preocupações de ordem literária, as questões que Allende nos suscita trazem problemas relativos ao estudo da memória. Esta é compreendida como uma “construção” que mobiliza o sujeito, como ressalta Thomson (2001, p. 86): “compomos nossas memórias para dar sentido à nossa vida passada e presente”; “construímos memórias usando a linguagem e significados públicos da nossa cultura”; “compomos memórias que nos ajudem a nos sentirmos relativamente confortáveis com nossas vidas e que nos deem um sentimento de serenidade”. Ou como trabalho sobre os sentidos, produzindo gestos de interpretação (Silva; Ramos Júnior, 2012).

Diante das provocações do pesquisador que orienta a entrevista, o sujeito que narra vai organizando sua memória como texto, muitas vezes, pouco linear, saltando passagens que retoma mais adiante, no esforço de fazer compreender o que enuncia. Constitui-se como exercício de ir e vir, de dar sentido, de recortar, de julgar o vivido, como vemos em José Carlos, um

dos docentes da nossa pesquisa. Não se trata de levar em conta todo o vivido, mas, senão, aquilo que, por algum modo, ainda afeta o sujeito, preservada alguma tonicidade diante da ameaça da atonia ou da anestesia:

...eu vim aqui pro Tocantins já tem o quê? Já tem, já vai fazer quatorze anos que eu moro aqui no Tocantins, entendeu? E eu fiquei um tempo parado de estudar, fiquei por volta, mais ou menos, de dezessete, dezoito anos sem estudar entendeu? Tava parado mesmo assim, tipo assim, não queria estudar mais entendeu? E tipo assim, minha história de vida eu vou começar do começo né, desde o começo que, quer dizer, eu sou mineiro, vim de Minas, uma cidade do interior de Minas, chama Tupaciguara a cidade, é uma cidade pequena, é uma cidade de vinte e poucos mil habitantes a cidade, e tipo assim é, tipo assim, eu sempre estudei, eu sempre, minha vida foi sempre tipo assim, eu estudei em escola pública, né? (José Carlos)

Conforme Zilberberg, para lembrar, é necessária a tonicidade da experiência, mesmo que não mais sentida na sua potencialidade máxima, a do assomo, a do acontecimento: “Por definição, aquilo que sobreveio não pode ser atualizado, ou seja, previsto a tal e tal hora e em tal lugar. No entanto, sua convocação, por assim dizer, é ser lembrado enquanto permanece vívida a ambivalência da tonicidade” (Zilberberg, 2011, p. 174).

Remetendo a Kant, Zilberberg esclarece que há uma direção que se impõe ao vivido, considerando as experiências tidas como significativas pelo sujeito. Essa direção, seguindo um estilo descendente, é determinada pelo fato de que “a estesia se encaminha inexoravelmente para a anestesia” (Zilberberg, 2011, p. 17), a tonicidade apontando para a atonia. Relembrar, assim, é retomar aquilo que de certo modo ainda não se encontra totalmente anestesiado, o que é da ordem do guardado com certo apreço, que ainda faz ser o sentido e faz ser o sujeito, remetendo a sua experiência de estar no mundo. Como o sujeito não pode conferir sentido ao *agora*, o instante em que experiencia o “acontecimento” (o inesperado vivido como máxima tonicidade), desapropriando-o da posição do sujeito diante do “assomo” (Zilberberg, 2011), tudo o que resta ao sujeito é reconstituir-se no *não agora*, num depois, quando o acontecimento é da ordem do *já vivido* (memória) e pode ser transformado em discurso.

Conforme o semiótico, a tonicidade do acontecimento, vivido como experiência do inesperado, afeta o sujeito de tal modo na sua integralidade que este se encontra destituído da própria condição de sujeito: “Para essa semiose fulgurante, o acontecimento, quando digno desse nome, absorve todo o agir e de momento

deixa ao sujeito estupefato apenas o *sofrer*” (Zilberberg, 2011, p. 171). O presente é, pois, instante do sofrer por força do acontecimento ou do não sentir, pela anestesia da rotina (e não poder dar sentido), do lembrar (e dar sentido ao que não é, ao que já foi) e do esquecer (Silva; Ramos Júnior, 2012).

Para Márcia, a atonia da desesperança na pobreza insistente é exasperante e a criação de uma escola em seu bairro se apresenta como uma ruptura da regularidade atônica, mudando sensivelmente seu cotidiano. A escola não é, para esses docentes, o previsto, o esperado, mas da ordem do desejo, acenando para ruptura com um dado estado de coisas.

Pra você ter uma ideia é, nós moramos nesse bairro seis anos, até mesmo a água lá não tinha, era um chafariz no local onde a gente morava. Todo dia é das quatro às seis, sete da manhã, até às sete da manhã pra gente ter água em casa tinha que levantar quatro horas da manhã e, e ir até às sete horas da manhã é pegando água nesse chafariz. Caminhava um bom pedaço, longo mesmo pra encher as vasilhas pra não ficar sem água durante o dia, pra você ter uma ideia. Então eu não me sentia bem, eu não gostava, eu achava aquele lugar muito, muito parado, muito assim sofrido, muita, muito sofrido e eu não me sentia bem em morar naquele lugar, eu queria uma solução pra me alegrar. Então eu me le/ eu me lembrei do, da escola novamente, porque também eu não poderia, eu não tinha a opção nem pra co/ é conseguir ir atrás de um emprego, um emprego melhor, por quê? Eu não tinha, eu só tinha mesmo a quarta série, não tinha como eu conseguir um emprego melhor na cidade ali de Araguaína. Então eu me se/ me sentia angustiada, me sentia assim é como sem saída, mas naquele setor é... foi aberto uma escola, um colégio, foi feito um colégio novo e eu me animei, alguém me convidou “vamos, vamos estudar?”. Então eu me decidi a estudar novamente, e ali eu comecei a estudar é no EJA fazendo é quarta e a quinta serie. E quando eu iniciei essa é novamente ali colégio, voltei novamente, só deu para mim ir ate a quarta série, quanto chegou o meio do ano, a/ antes de chegar o meu pai, só pra você ter uma ideia como que meu pai ele não tinha assim uma firmeza, que ele já, já estava com tudo arrumado pra voltar novamente pro Estado de Goiás. (Márcia)

Diante dos problemas enfrentados, da precariedade da moradia, da impossibilidade de encontrar um emprego qualificado, a escola é, para Márcia, “motivo para se alegrar”, uma “saída”. No seu dizer, a escola

prefigura o lugar que garantiria a passagem para outra realidade, menos sofrida, embora, ainda naquele momento, o acesso lhe seja mais uma vez retardado. Márcia acredita que o problema está no pai, que “não tem firmeza”, e que novamente empreende mudança de cidade. Vê como algo particular na sua história o que é percurso comum partilhado com os que seriam mais tarde seus companheiros de turma. A escola é um acidente fugaz, esperança de saída e ruptura, mas que mais uma vez lhe escapa. Seu dizer comovido prioriza esse recorte temporal em seu passado e podemos, assim, reconstituir os efeitos sobre o que guarda como significativo, instante digno de memória, potencializada pelos discursos sociais e históricos que a atravessam e lhe emprestam sentido.

2. Narratividade em semiótica

Para analisar os cinco relatos de vida e de formação escolar, mobilizamos categorias da semiótica discursiva naquilo que ela apresenta de mais solidamente constituído e que, trabalhos recentes designam como inseridos no âmbito de uma semiótica *standard*. A semiótica discursiva, denominada greimasiana ou como oriunda da Escola de Paris, é uma teoria da significação. Investiga como os sentidos se produzem nas diferentes linguagens, nas relações estabelecidas no cruzamento de distintas formas de expressão, como nos textos sincréticos, na interação entre sujeitos, a ordem do sensível e do inteligível ou ainda a própria relação do sujeito com o mundo tomado também como significante, como uma macrossemiótica (Greimas, 1975).

Do ponto de vista do plano do conteúdo (contrapondo-o ao plano da expressão), a semiótica concebe que o sentido se dá por um processo contínuo de abstrações crescentes, que encontra sua tradução no que denomina como “percurso gerativo de sentido”. Esse percurso, simulacro das operações de produção de sentido operadas pelos sujeitos, é composto de níveis diferentes níveis de abstração, cada um dotado de uma sintaxe e de uma semântica particulares.

Tendo em vista os propósitos da análise aqui apresentada, elegemos o nível narrativo, que, conforme Barros (2005), descreve o fazer do homem que age sobre o mundo em busca de objetos valor, estabelecendo e rompendo com outros sujeitos determinados contratos. Mais precisamente, consideraremos a sintaxe narrativa na perspectiva de uma semiótica da ação, deixando, nesse momento de lado tanto a problemática dos afetos ou do sofrer (tratada no âmbito da semiótica das paixões) quanto o da possibilidade de pensar outros modos de interação suscitados pela sociossemiótica de Landowski (2004, 2014). Corremos o risco da simplificação, mas importou-nos nesse momento evidenciar algumas recorrências que vão aproximando narrativas de diferentes sujeitos e que poderiam con-

tribuir para a compreensão de trajetos comuns e que impactam a formação de professores em determinadas localidades do país. É a observância de certas recorrências no âmbito do narrar o vivido, da discursivização da experiência, que interessam para pensar as imagens do professor da escola nos discursos.

A semiótica considera que a narratividade é um componente de todos os textos, ainda que não se enquadrem de modo mais previsível nos do tipo narrativo. Nesse caso, a narrativa ocorre com a mudança de estado de um sujeito que sai de um estado de privação com um dado objeto que se lhe apresenta como valor para um estado de conjunção com esse objeto. É essa relação entre sujeitos e objetos, estados e transformações que define a sintaxe narrativa. Conforme Bertrand, "... a narrativa é uma das mais amplas classes do discurso. Sua realidade transcultural justifica a pesquisa dos universais semânticos e sintáticos suscetíveis de gerar formas" (Bertrand, 2003, p. 168). Transcultural mas não universal, a sintaxe evidencia uma lógica subjacente aos textos, elementar e bem simples, regendo em nível abstrato as distintas e complexas operações e concretizações evidenciadas na diversidade dos textos em nível mais superficial.

Na perspectiva dessa semiótica do agir, temos a assimetria entre actantes, que desenvolvem os papéis de destinador/manipulador ou de destinatário/manipulado. O destinador é aquele que age sobre o outro, o destinatário, para levá-lo a querer ou a dever desenvolver determinada performance, um dado fazer. Nesse caso, estamos diante da fase da manipulação.

Para que o destinatário desenvolva a performance pretendida, é necessário que compartilhe do sistema de valores do destinador, entrando com este em relação contratual. Mais ainda, é necessário que adquira um saber ou um poder fazer, o que se compreende como fase da aquisição da competência.

Uma vez dotado dessa competência para o fazer, o sujeito desenvolve a performance, confirmando o acordo fiduciário inicial ou com ele rompendo. Finalmente, encontra-se a fase da sanção, na qual o destinador manipulador avalia a performance do sujeito destinatário.

Passemos então à análise dos relatos.

3. Diferentes relatos para uma história comum

As histórias de Wagner, Jadir, José Carlos, Zélia e Márcia se cruzam e se confundem. Todos relatos falam do percurso de um sujeito do fazer, que empreende ações no sentido de entrar em conjunção com o que eleger como objeto valor: a ascensão social e econômica, que para Wagner se traduz ainda como "ser feliz" ou para José Carlos como tornar-se "um homem melhor", vencendo o "atraso".

Se você tiver um objetivo mesmo na vida, na aprendizagem, você vai chegar muito longe, você vai conseguir realizar o seu sonho e ter o seu curso, ter a sua formatura, chegar à sua formação e ser muito feliz. (Wagner)

É, a zona rural, quem trabalha assim no campo, na zona rural (. . .) É uma vida muito sofrida, entendeu? (. . .) Eu via as pessoas assim evoluídas, entendeu? Ficava só no atraso. Então, tipo assim, eu procurei ser um homem melhor. Ai, tipo assim, foi isso q Toda semana os professores pegam e vai jogando exercícios, vai jogando, vão jogando é slides, vão jogando um monte de coisas ali, entendeu? (. . .) O professor dá ali um embasamento, entendeu? Só dá ali... Porque o fato de ser só uma vez por semana, né? É muito corrido. Aquilo ali é o professor, né? Dá só, como se diz, uma mastigada mais ou menos ali, entendeu? E fica a critério do aluno (...)(José Carlos)

(. . .) não tinha professor em sala de aula, né? Era um professor, um professor lá na tela. O que ele explicasse tinha que prestar muita atenção, porque não ia poder explicar de novo, não ia poder perguntar, tirar dúvidas, ali no momento não. (Zélia)

O diploma superior, no caso, é o que vai garantir a mudança de estados dos sujeitos, partindo da privação para a aquisição, do sofrimento para a alegria, da pobreza e do trabalho desqualificado para um melhor patamar econômico e trabalho socialmente mais valorizado, ainda que não tanto.

Na fala de José Carlos, vemos a confirmação de um discurso que vê a não escolarização como atraso que contribui negativamente para a instabilidade que caracteriza certas ocupações no trabalho tido como desqualificado. José Carlos é um sujeito que, num primeiro momento, "opta" por deixar a escola para retirar do campo o seu sustento. Tendo pais como professores, resiste à escola e acredita então que o campo lhe possibilitaria ganhos mais efetivos do que os oriundos da formação bancária. A crise dos anos 90 e os malsucedidos planos de intervenção estatal na economia do país incidem pesadamente sobre a falência dessa sua ocupação. José Carlos passa, então, a ver-se "no atraso" e decide retomar os estudos. Estudar é ter condições de sair do campo, sinônimo de evolução.

Estudar vai se constituindo assim como necessidade, urgência, não propriamente como uma questão de escolha pessoal. Há uma ordem social e econômica que aparece nos relatos no papel actancial de destinador. É essa ordem que impele os sujeitos para a luta pela escolarização, muito embora, em vários momentos, essa mesma ordem aja no sentido inverso, tornando a

escolarização para estes um sonho difícil ou uma conquista sempre adiada. A sociedade exige a formação, a boa formação, mas, como os mesmos relatam, esta não é garantida pra todos e é afastada daqueles que precisam ingressar no mercado de trabalho. Estudar não é algo pacífico em suas trajetórias.

Para entrar em conjunção com o objeto valor, a pretendida ascensão, o sujeito de busca deve adquirir condições para tal, sendo a educação caracterizada pela fase da aquisição da competência, do *poder fazer*. Se nos contos tradicionais essa fase da narrativa corresponde à aquisição de um objeto mágico como um anel, uma capa ou uma espada com que se enfrentará o antagonista, nessas narrativas que analisamos o diploma é o objeto dotado de poderes, ainda que nem sempre esse diploma represente a certeza quanto ao que se espera daquilo de que simbolicamente estaria investido: o saber correspondente ao momento da finalização de uma etapa de formação. Muitas vezes servindo para legitimar uma formação precária, o diploma em alguns casos mascara uma outra nova interdição (ao saber socialmente valorizado), embora acenando como passaporte para uma vida menos difícil. Nesse sentido, os relatos falam da desconfiança em relação à qualidade de sua formação, da discriminação que enfrentam por parte de colegas formados em outras instituições.

Agora, a parte ruim, desmotivante, foi porque assim, apesar dos alunos tá nessa é, luta, né, para conseguir um nível superior e ter uma profissão, teve também o lado da crítica do da discriminação da sociedade perante os alunos do ensino a distância. (Zélia)

Nos relatos, os docentes recém-formados reiteram as especificidades que caracterizariam a modalidade de formação a que aderiram. Há, nesse sentido, um saber distinto relacionado ao saber no ensino a distância, por eles interpretado como mais acelerado e mais superficial.

As aulas presenciais da licenciatura em Matemática por eles cursadas ocorriam apenas uma vez na semana. Se de um lado, essa escassez se mostrava aliada das suas necessidades de sujeitos trabalhadores, de outro tornava mais difícil o acesso ao conhecimento. Deles se esperava uma maior autonomia e independência em relação aos cursos presenciais, o que os leva a diferentes estratégias para alcançar o saber necessário. A principal delas é a partilha entre os colegas. Diante da dificuldade com os conteúdos, esses docentes em formação inicial se aliam, compartilhando o que aprenderam com os demais, aprendendo com aquele que melhor domina o assunto, produzindo juntos um saber menos individual, mais negociado e coletivo. Se, nas aulas mais tradicionais há uma centralidade na pessoa do professor, nas aulas a distância, o professor

é quase ausente, comparecendo virtualmente no programa transmitido via satélite e apenas simulando a interação, que pouca se efetiva em outros momentos, como nos fóruns online.

A matemática, tipo assim, ela envolve um contato físico com o professor, você estar interagindo com o professor (...). Graças a Deus, tipo assim, a nossa turma foi, foi de certa forma, um pouco (...), foi muito unida que, tipo assim, às vezes, a gente tirava dúvida um dos outros o que a gente não sabia, tipo assim, a gente às vezes procurava informações uns com os outros, né, pra tentar interagir, pra pegar aí, solucionar aquele tipo de problema ali, entendeu? Mas foi muito difícil. (José Carlos)

O tema da dificuldade, aliás, atravessa todos os relatos, mas este não se mostra como intransponível, mas constitutivo da vida. A dificuldade trazida por esse modo de formação é tão somente mais uma diante das muitas outras que marcam a história de vida dos sujeitos desses relatos:

E tudo depende do ser humano. Se você quer, você consegue. Se você quer é buscar, se você quer aprender, não é porque não vai ter um professor ali na sala de aula, tirando suas dúvidas, mas você vai ter ele explicando, você vai ter ele na Internet, você vai buscar. E a vida é uma busca, mesmo. Você vai aprender a se virar. (Zélia)

Diante das especificidades e das dificuldades, a fase da aquisição da competência se vê como que sob suspeita. Atestam que aprenderam, que subverteram o isolamento com o companheirismo, a fragilidade das exposições com a busca de conhecimento em outros momentos e lugares, a exclusão traçada historicamente pelo empenho na busca da escolarização, mas enfrentam o olhar enviesado, as dúvidas que são lançadas sobre esse modo de formação. Do ponto de vista da modalização veridictória operada pelo sujeito-sociedade, a escolarização confirma o *parecer*, mas não o *ser*.

Ao responder a respeito da profissão, Márcia declara: “Minha profissão... sou recém-formada”. Como Márcia, os demais sujeitos desses relatos ainda aguardavam a contratação. Adquiriram a duras penas seu diploma, investindo suor, tempo, dinheiro e muitas expectativas para a garantir o sonho da conclusão do ensino superior. Encontram-se a postos para a verdadeira performance que lhes dará a mudança de status social. Vamos encontrá-los pelo caminho, nossos companheiros da docência.

4. Considerações finais

As narrativas se assemelham quanto a histórias de sofrimento, privação, pobreza, abandono dos estudos para inserção precoce no mercado de trabalho, o sacrifício como constante, embora a educação permaneça no imaginário revestida do poder de mudança e superação.

Nos recortes da memória, a escola ganha tonicidade, como a luz que surge ao final da extensidade do túnel que a tudo submete na sua escuridão e indiferença; é promessa de mudança de vida, de status econômico, de posição social. Nos relatos, essa transformação ainda não se deu, estando os sujeitos em estado de espera. Adquiriram os meios socialmente exigidos (o diploma universitário) e aguardam o momento de atuar na nova profissão, a docência.

Os sujeitos que emergem das narrativas declaram que cumpriram o acordo com o destinador (a ordem social), submetendo-se ao que lhes foi imposto e estão prontos para a sanção positiva, o prêmio pelo reconhecimento do esforço e do investimento. Acreditaram na verdade do acordo inicial, mas a demora pode apontar para complexidades que escapam à lógica inicialmente prevista.

Não estamos sob a lógica de uma programação (Landowski, 2014), mas sob a ordem da história e o que nosso trabalho pretendeu trazer à luz são as especificidades que regem a formação de docentes no Norte, as contradições sociais e vezes particulares que, falando de si, traduzem tanto de nosso tempo e das (im)previstas exclusões. Nesse aspecto, a semiótica pode lançar algumas luzes na compreensão de processos sociais amplamente vividos e narrados: há uma história em processo e sujeitos em busca de sentido. ●

Referências

- Allende, Isabel
2007. *Paula*. Rio de Janeiro: BestBolso.
- Benveniste, Émile
1989. *Problemas de Lingüística General II*. México: Siglo XXI editores.
- Bertrand, Denis
2003. *Caminhos da semiótica literária*. Tradução do Grupo CASA. Bauru: EDUSC.
- Fiorin, José Luiz
1996. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática.
- Greimas, Algirdas Julien
1975. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes.
- Helena Oliveira da Silva, Luiza; Ramos Júnior, Dornival Venâncio
2014. Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre história oral e semiótica. *EntreLetras*, vol. 3, n. 2.
- Landowski, Eric
2004. *Passions sans nom*. Paris: PUF.
- Landowski, Eric
2014. *Interações arriscadas*. Trad. Luiza Silva. São Paulo: Companhia das Letras e Cores.
- Moraes, Carlos Wiennery da Rocha
2013. Histórias de vida e formação: análise de relatos de professores licenciados em matemática pela EAD/UNITINS. Dissertação de mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.
- Nóvoa, Antônio
1999. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n. 1, p. 11-20.
- Ramos Jr, Dornival Venâncio; Silva, Luiza Helena Oliveira da
2012. Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre história oral e semiótica. *Anais da 17a. Conferência Internacional de História Oral*. Buenos Aires, Pp. 1-20.
- Tatit, Luiz
1997. *Musicando a semiótica*. São Paulo: Anna-blume.
- Thomson, Alistair
2002. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Pp. 65-91.

Dados para indexação em língua estrangeira

Silva, Luiza Helena Oliveira da; Moraes, Carlos Wiennery da Rocha

Studying to be happy: semiotic analysis of oral reports from teachers licensed in distance learning modality

Estudos Semióticos, vol. 10, n. 2 (2014)

ISSN 1980-4016

Abstract: *This paper analyses life and formation narratives from teachers finishing their undergraduate degree in Mathematics offered in a distance learning modality at a institution of public-private nature in Tocantins. The data were generated in interviews throughout 2012 with five newly qualified teachers who found in the distance course the possibility of reconciliation between their education and professional practice. In data generation, we mobilized guidelines brought by the methodology of oral history, which starts from the perspective that the unique and private histories dialogues specifically with the plural and collective history, and thus the experience reports of these teachers could contribute to understand issues more widely experienced in education in the context of the practices of the North of the country. For analysis of the narratives we use discursive base of semiotics, more specifically we use the foundations related to what this theory refers to as syntax narrative level. By reiterations that emerge from the reports, we identified common trajectories, which often will serve to characterize teachers as submitted to a historical order. We also discussed the issue of memory as construction of meaning to experiences that keep tone. Away from the illusion of truth as to what is said, what is sought is an understanding for what it says about the living as well as the expectations and hopes made in the present.*

Keywords: *memory, discursive semiotics, teacher undergraduate*

Como citar este artigo

Silva, Luiza Helena Oliveira da; Moraes, Carlos Wiennery da Rocha. Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em: (<http://revistas.usp.br/esse>). Editores Responsáveis: Ivã Carlos Lopes e José Américo Bezerra Saraiva. Volume 10, Número 2, São Paulo, Dezembro de 2014, p. 37-44. Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento do artigo: 28/Fevereiro/2014

Data de sua aprovação: 24/Outubro/2014
