

Por que professor? Docência em língua inglesa e(m) navegações identitárias

PALAVRAS-CHAVE:

Teoria Dialógica do Discurso • Identidade • Docência • Língua Inglesa.

Kelli da Rosa
Ribeiro

Eduardo da
Silva Moll

RESUMO: Questões relativas à identidade são, há tempos, eixos de interesse das Ciências Humanas, da Linguística e de áreas afins, tornando-se um produtor de caminhos para iluminar problemas da modernidade e da pós-modernidade. Estudos em identidade docente, em interseção com teorias da linguagem, auxiliam a pensar o estatuto da consciência, do discurso e da atividade laboral como constitutivas dos saberes da docência e da formação discursiva do sujeito. O presente artigo objetiva criar inteligibilidades sobre a identidade docente de professores de Língua Inglesa a partir de um ideário bakhtiniano e sociocultural, buscando perceber como essas identidades são sociodiscursivamente navegadas. Para tanto, escolhemos vídeos-resposta publicados na plataforma YouTube, valendo-nos dos estudos midiáticos para problematizar as valorações expressas sobre o fazer docente. Para a análise do material, erigimos conceitos do ideário bakhtiniano e das teorizações em identidade de Bonny Norton, apoiando-nos nas categorias de “afiliação”, “comunidades imaginadas”, “enunciado concreto” e “apoio coral”. Percebemos a proeminência do pathos como movimento discursivo e a menção à auto-realização do desejo de ensinar como eixos discursivos que re-alinham os docentes à comunidade de professores, além da ressignificação do signo “vocação” no horizonte social compartilhado virtualmente. Com esta reflexão, refratamos sentidos para a condição docente no contexto brasileiro contemporâneo, no qual a mídia e a congregação virtual servem de plataforma para elogiar, denunciar e ressignificar aspectos relacionados ao ser e ao fazer do professor

INTRODUÇÃO

Falar de identidade no contexto atual da Linguística Aplicada e Teórica, após toda a produção científica dos diversos estudos culturais, parece-nos um desafio. Proteiforme e evanescente é o nosso objeto, ao passo em que a identidade é, ao mesmo tempo, forjada *pela* e propulsora *da* ação social dos indivíduos. Num ideário bakhtiniano e sociocultural, as questões de identidade podem ser vistas como um ponto dialético entre o subjetivo e o socialmente construído, de um ato dialógico entre o que se é, o que se quer ser e como se é possível agir a partir dos discursos pelos quais (inter)agimos socialmente. A partir dos construtos teóricos que tornam inteligíveis as problemáticas identitárias, adotamos aqui certo ponto de convergência, a saber, a natureza *linguística* de sua gênese, de sua maturação e de seu exercício, dado que os sujeitos são e estão, indubitavelmente, no seio da linguagem e do simbólico, fazendo face ao que se entende por “real”.

A questão identitária é mote de pesquisas nas mais variadas áreas, podendo ser estudada a partir de diferentes concepções de sujeito, de linguagem e de sociedade/prática social. A perspectiva que trazemos à baila é a de que a identidade seja algo dinâmico e passível de mudanças no espaço e no tempo. Tal perspectiva encontra suporte nas ideias da pesquisadora Bonny Norton (2006), assim como em teóricos das Teorias Socioculturais, como Vygotsky, Bordieu e Bakhtin. Nesse contexto, é pela linguagem e pela ótica da alteridade que os processos de subjetivação passam a ocorrer, levando em conta o poder e a organização social, ambos perpassantes do indivíduo: “Language is seen in this paradigm as the locus of social organization and power, and as a form of symbolic capital as well as a site of struggle where subjectivity and individual consciousness are produced” (PAVLENKO, 2004, p. 54 *apud* NORTON, 2006, p. 3)¹.

A linguagem enquanto característica fundante do indivíduo, da consciência individual, é discutida por Bakhtin sob a égide da alteridade. O filósofo compreende

NORTON, Bonny. Identity as a sociocultural construct in second language research. In: CADMAN, K.; O'Regan, K. (org). **TESOL in context**, 2006.

1. Tradução livre: “A linguagem é vista nesse paradigma como o locus da organização social e do poder; como forma de capital simbólico e como um espaço de tensão/luta em que a subjetividade e a consciência individual são produzidas” (PAVLENKO, 2004, p. 54 *apud* NORTON, 2006, p. 3).

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem [1929]. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** [1979]. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

a interação verbal como a realidade que temos para interagir em sociedade, *entre* e *por* discursos, sendo capaz de estruturar tanto o indivíduo, quanto a própria língua. É assim que temos a proposição de que a substância da língua seja representada “[...] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através de enunciação ou das enunciações.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014, p. 127). Tendo que o discurso se manifesta em enunciados concretos (BAKHTIN, [1979]2011, p. 274), o ser humano é visto no seio da alteridade e do contato com o outro:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, [1979]2011, pp. 294 – 295).

Trata-se aqui de uma perspectiva filosófica que analisa o viés *sociológico* dos atos: os indivíduos, em relação dialógica com a sociedade, produzem enunciados únicos e irrepitíveis ao passo em que se inserem em uma “[...] cadeia de criatividade e compreensão ideológicas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014, p. 34). É essa “cadeia ideológica” aquilo que, segundo Bakhtin e Círculo, perpassa as consciências individuais e que as conectam. Temos, com isso, que “agir discursivamente” implica colocar-se no discurso com o outro, maneira pela qual analisamos, no escopo desse trabalho, o que tratamos por “identidade”.

Tratar de identidade é, no escopo aqui delimitado, tratar de indivíduos que atualizam os índices sociais de valor a cada enunciação, haja vista a natureza *compartilhada* e interindividual da orientação avaliativa, dos juízos, das contestações. Portanto, a consciência individual é “[...] um fato socioideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014, p. 35). Nisso, o individual é tão somente visado em nossa análise quando interseccionado com o social, no qual a posição axiológica única e irrepitível pode ser compartilhada. Essa é a realidade da palavra no discurso: é através do juízo e da valoração que à palavra agregamos tonalidade, em que esta “[...] diretamente

entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel” (BAKHTIN, [1979]2011, p. 155).

Uma análise bakhtiniana da realidade social implica, portanto, buscar entender como a enunciação revela a tensão entre o individual e o social, acenando a determinadas formações/posições ideológicas que se materializam no discurso. Ideologia aqui tida como produção simbólica materializável, a qual não pode ser vista à parte de seu conteúdo semiótico e sígnico: “[...] onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico *Tudo que é ideológico possui valor semiótico*” (BAKHTIN;VOLOCHÍNOV, [1929]2014, p. 33, grifos dos autores). Essa proposição é argumentada a partir da possibilidade de materialização concreta dos signos ideológicos; esses são formulados socialmente, materialmente exteriorizados, fazendo parte da realidade social e sendo cultivados “[...] somente pela e para a sociedade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 150). Por isso, os signos refletem e refratam uma realidade que se insere na dialética entre o interior e o exterior: “Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014, p. 31), sendo esses significados aquilo que impregna as consciências individuais.

O panorama intersubjetivo da construção discursiva leva-nos ao campo da atuação humana em sociedade, tendo em vista esferas mais amplas e mais ou menos estáveis de congregação de vozes sociais. O que enfocamos nesse trabalho é a esfera docente, mais especificamente os traços deixados no discurso que acenam a certas representações da docência, as quais, uma vez atualizadas valorativamente, implicam a expressão de consciências individuais, de identidades no discurso. Os discursos que coletamos foram veiculados em vídeos-resposta que circularam na plataforma virtual *YouTube*, alocando nossa discussão dentro dos estudos midiáticos, nos quais a produção discursiva não circula num meio neutro, mas atravessado pela economia, pela política, pela história e pelas potencialidades de agência social das plataformas mesmas.

O presente trabalho, assim, aborda a construção e a navegação identitária *de e por* professores de Língua Inglesa que, em comemoração ao dia dos professores, produziram vídeos-resposta a perguntas forjadas pelo *YouTubeEdu*, sob as *hashtags*² *#PorqueProfessor* e *#EuProfessor*, as quais “conectam” vídeos similares. Acreditamos que as *hashtags*, mecanismos de *hiperlink*, juntamente com os vídeos a elas vinculados, exteriorizam e explicitam certas afiliações a comunidades imaginadas, a saber: “[...] groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we

2. Bastante comum na página de publicação e atualização das redes sociais, as *hashtags* são mecanismos de *hiperlink* que conectam enunciados similares, num movimento de indexação. No caso em análise, os autores dos vídeos valiam-se dos *hiperlinks* para compor um coro de vozes que respondem a um mesmo tipo de vídeo. Segundo Santaella (2014, p. 213), esses mecanismos de indexação permitem com que as postagens circulem em “plataformas” específicas, assim como no amplo mundo virtual, contribuindo para a “espessura” de significados conectados na heteroglossia midiática.

KANNO, Yasuko; NORTON, Bonny. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of language, identity and education*, v. 2, n. 4, 2003.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, 2014.

connect through the power of the imagination” (KANNO; NORTON, 2003, p. 241)³. Nessas, os laços gregários de afiliação se expandem pelo tempo e pelo espaço.

O objeto de estudo do artigo é veiculado na plataforma *YouTube*, também uma rede social. Ao possibilitar a veiculação de material em vídeo – signos verbi-vocovisuais -, essa plataforma torna-se um sítio de produção e de recepção de discursos, veiculados por sujeitos autores e responsivos, cujas enunciações transparecem “[...] uma cadeia de criatividade e comunicação ideológicas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014, p. 34). Partindo das ideias de Santaella (2014, p. 213), percebemos nessa plataforma a extrapolação do potencial semântico dos signos para além do verbal (e de sua linearidade), gerando uma “espessura” semântica que “[...] não se restringe à linguagem verbal, mas se constrói **por parentescos e contágios** de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela visualidade e pelo discurso verbal”. O dialogismo, em nosso objeto, torna-se cada vez mais evidente, seja em nível temático (o conteúdo do ato-vídeo), seja pela linguagem.

São objetos de nossa análise dois vídeos resposta, um produzido por Carina Fragozo, dona do canal *English in Brazil*, e o outro por Henrique Hackenhaar, dono do canal *Teacher I Have a Question*, que produzem narrativas orais a respeito da docência em seus vídeos “PORQUE DECIDI SER PROFESSORA? #PorqueProfessor #EuProfessor” e “TAG #PorqueProfessor | Dia dos Professores”, respectivamente. A TAG consiste nas seguintes perguntas, formuladas pelo YouTube Edu: 1) Quando e por quê decidiu ser professor?; 2) Como foi sua primeira aula?; 3) O que você mais ama na profissão?; 4) E o que você menos gosta?; 5) Já viveu alguma situação engraçada na sala de aula?; 6) Lembra de algum momento que te deixou muito feliz?; 7) Já pensou em desistir da profissão?; 8) Você teve um professor que marcou a sua vida?; 9) Por que decidiu criar um canal?; 10) Mencione um ou mais canais de professores que você admira.

Propondo uma aproximação das ideias da pesquisadora Bonny Norton com a filosofia da linguagem de Bakhtin e Círculo à luz da Teoria Sociocultural, o trabalho faz uma revisão teórica dos conceitos de identidade e

3. Tradução livre: “[...] grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis ou acessíveis, com os quais nos conectamos pelo poder da imaginação.” (KANNO; NORTON, 2003, p. 241).

comunidades imaginadas (NORTON, 2006; KANNO; NORTON, 2003, EARLY; NORTON, 2012), consciência individual e apoio coral (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014), buscando compreender: (i) Como os enunciados-pergunta da TAG conduzem/permitem a navegação identitária pelos docentes respondentes; (ii) Como os discursos-resposta dos docentes revelam afiliações ao coral de vozes relativos à docência, e a partir de quais movimentos discursivos o fazem e (iii) De que forma a agentividade narrativa⁴ exterioriza comunidades imaginadas, refletindo e refratando a docência em Língua Inglesa.

Percebendo a atuação dos indivíduos nas mídias e, mais especificamente, nesses *loci* virtualmente estruturados, que são estruturas típicas de vídeos do tipo TAG, podemos fazer uso das teorias socioculturais que, crítica e situadamente, acenam a formas socioculturais de navegação identitária. Para atingir os objetivos supracitados, o artigo primeiramente delimita seu espaço de pesquisa, seção em que delineamos uma maneira sociocultural de analisar e descrever as identidades discursivizadas. Em seguida, nós revisamos os conceitos trazidos à baila para análise dialógica do discurso. Depois, trazemos recortes discursivos (RD, doravante) de ambos os docentes, cada recorte sendo identificado com a duração da enunciação em análise no vídeo, e promovemos uma discussão sobre os sentidos criados. Por fim, trazemos uma discussão sobre os sentidos refletidos e refratados nos vídeos, acenando a uma problematização mais ampla relativamente à atuação docente na contemporaneidade.

DESENVOLVIMENTO: O DELINEAMENTO DO ESPAÇO DE PESQUISA E O DIÁLOGO ENTRE IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA INDIVIDUAL

Perceber os pontos de intersecção entre os autores em diálogo neste artigo, a partir de uma lógica sociocultural e discursiva, implica não dissociar o indivíduo de suas relações com o coletivo, seja ele em nível macro ou micro; numa visada social ou cultural; a partir de esferas discursivas mais amplas ou ao nível de comunidades, sejam elas imediatas ou imaginadas. Norton (2006) reflexiona

4. Narrative agency (BAMBERG, 2011 apud EARLY; NORTON, 2012, p. 199)

sobre isso ao indicar uma característica comum às teorias socioculturais, a saber, a compreensão das relações humanas com base tanto em práticas institucionais mais amplas – tidas como *sociais* –, tanto como em práticas situadas em grupos particulares – o cultural. Tais conceitos são tidos, inclusive, como de difícil distinção (NORTON, 2006). Bakhtin, por sua vez, reflexiona sobre a importância da não dissolução entre teoria e História quando em se tratando de análise literária e, portanto, discursiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 147). Disso se depreende que os objetos, em análise marxista e sociológica, necessitam ser referidos às formas de comunicação sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2011, p. 153), pois só podem ser compreendidos em sua totalidade quando no diálogo individual/social.

NORTON PEIRCE, Bonny. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, 1995.

Norton Peirce (1995), ao desenvolver seus estudos em identidade e Aquisição de Segunda Língua, opõe-se à ideia de motivação e passa a utilizar a noção de “investimento”. Logo, o investimento no aprendizado de uma segunda língua não é fruto apenas de desejo pessoal, mas de uma intrincada rede simbólica e política que leva em conta as relações sociais, o enfoque do indivíduo enquanto participante *investido* – e não “motivado” – em práticas de suas comunidades. Buscando definir sua opção pelo termo *investimento* em vez de motivação, Norton mostra-nos uma complexa rede simbólica e política por trás da tomada de decisão pela participação ou não dos alunos nas práticas de sala de aula:

[...] a definição dos aprendizes enquanto motivados ou não-motivados, introvertidos ou extrovertidos, inibidos ou desinibidos ignora que tais fatores afetivos são, com frequência, socialmente construídos em relações iníquas de poder que, passíveis de alteração através do tempo, podem coexistir de maneira contraditória num mesmo indivíduo (LONGARAY, 2005, p. 19).

A identidade leva em conta, também, a compreensão das pessoas para suas ações futuras, estando “[...] intimamente ligada aos desejos de reconhecimento, afiliação e segurança” (LONGARAY, 2005, p. 22). Com isso, percebemos que o investimento leva em consideração as relações ambivalentes e complexas que os estudantes têm com o desejo em adquirir uma segunda língua (LONGARAY, 2005). O *desejo* não nasce do seio individual,

LONGARAY, Elisabete Andrade. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. 2005, 94 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

mas é assim aprendido numa rede social. Apresentando estudos de casos iniciais, Norton Peirce (1995) nos mostra que o investimento analisado nas práticas dos participantes de suas pesquisas parte de uma construção histórico-social, acenando à gênese social do desejo. Esse, depois de aprendido em sociedade, insere-se na rede individual de investimentos e de ação social. No escopo desse artigo, tomamos esses conceitos em uma escala ampliada, levando em consideração não só a identidade de aprendizes de segunda língua, mas navegações identitárias de indivíduos no geral, que se filiam a grupos com práticas sociais a que têm afeição e que, a partir desse grupo, aprendem formas sociais de dar cabo a seus desejos.

Ao discutir sobre a abrangência da Teoria Sociocultural, Norton (2006, pp. 3- 4) apresenta algumas características do construto sociocultural de identidade. Segundo a autora, a identidade deve ser encarada, primeiramente, como passível de mudanças e transformações no espaço e no tempo. Também, entende-se que a identidade é algo maleável, circunscrito à linguagem, pela qual é construída, estando aqui permeada à opacidade e à política que fundam a semiose linguística. Por isso, entende-se que as identidades estão sujeitas a processos sociais de maior escala, marcados por relações de poder colaborativas ou coercitivas. Por fim, seus estudos enfocam a relação entre identidade e contextos de sala de aula, haja vista serem espaços privilegiados para a negociação de sentidos.

Para Bakhtin, uma ideia de identidade pode ser lida como manifesta no ato, o qual é sempre dialógico e único; a palavra exteriorizada/ exteriorizável é o índice máximo da consciência individual, porque ideológica. Aqui, devemos compreender o conceito de consciência individual como “[...] um fato socioideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014, p. 35). Isso implica pensar que nenhuma enunciação é unicamente individual ou social. Antes que haja a enunciação, há um consenso (linguístico, ideológico, gestual, valorativo...) social, uma estrutura que permite a vivência mais ou menos estável dos indivíduos em sociedade. Todavia, a palavra enunciada – e, portanto, valorada – é resultado de um processo ativo e responsivo do indivíduo que a enunciou; é responsabilidade dele, de autoria dele, porque valorada por ele em face a um dado auditório social e a um horizonte aperceptivo. Percebemos, nesse sentido, a relação tensa entre o social e o individual discutida por Bakhtin, em que a alteridade e o dialogismo, enquanto qualidades fundantes do humano e de sua consciência, permitem a exteriorização, em palavra, de mundos axiológicos:

Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014, p. 37, grifos dos autores).

Pensando no diálogo entre as ideias de Norton e Bakhtin, percebemos que ambos os autores procuram alternativas para os estudos focados ora no psicologismo do indivíduo, ora na imanência social. Norton opõe-se à motivação individualista; Bakhtin, às formas radicais de subjetivismo (individualista) e de objetivismo (abstrato). Para ambos os autores, importa elicitar formas sociais de ação e de manifestação das identidades e consciências individuais que não sejam somente individuais, tampouco completamente alheias aos indivíduos. Pelo contrário, advogam-se por manifestações únicas e irrepetíveis enquanto marcadas por sua história, por seu auditório social, perpassadas pelo material simbólico e pelas práticas socioculturalmente construídas, e passíveis de mudança, nunca encerradas num núcleo duro monológico e fixo.

COMUNIDADES IMAGINADAS, APOIO CORAL E ENUNCIADO: TENTATIVAS DE INTERSECÇÃO TEÓRICA

Nos estudos de Norton (2006), o conceito de comunidades imaginadas é forjado a partir das reflexões sobre imaginação desenvolvidas por Lave e Wenger. Revisitando o conceito de comunidade em Lave e Wenger, Norton afirma que “[...] the imagination serves as a link between attempts to engage with practice, on the one hand, and align ourselves with broader enterprises, on the other”⁵ (NORTON, 2006, p. 7). Em seus estudos, Norton reitera essa visão, traçando paralelos entre a imaginação e o investimento em comunidades de prática.

Segundo Norton, os laços afiliativos das comunidades de prática estendem-se pelo tempo e pelo espaço e são importantes para as perspectivas de alinhamento futuro com determinados grupos (KANNO; NORTON, 2003). Portanto, grande parte da agentividade social e da navegação de identidades são dados em vista ao que os indivíduos esperam ser, socioculturalmente, em seu deslocamento tempo/espaço, retrospectivo ou prospectivo. Há um cabedal simbólico que acompanha o investimento dos indivíduos em suas identidades, os quais são vistos como laços imaginários de afiliação ou alinhamento.

Preocupados com o ramo de estudos de aquisição de segunda língua, Lave e Wenger (1991; Wenger, 1998 *apud* KANNO; NORTON, 2003) discutem como a aprendizagem não se relaciona apenas com a apropriação e desenvolvimento de certo número de habilidades, mas também implica a modificação de padrões comportamentais em comunidades de prática. Norton e Kanno (2003) ampliam essa ideia de participação para além de comunidades de prática imediatas, incluindo o conteúdo imaginativo da ação social, o qual não é menos “real” do que o contexto imediato.

5. Tradução livre: “[...] a imaginação serve como um link entre tentativas de engajamento por meio de práticas, por um lado, e de alinhamento com empreendimentos maiores, por outro” (NORTON, 2006, p. 7).

Ao estudar a participação de alunos em sala de aula, assim como seus discursos em entrevistas, Norton percebe que a resistência e a não-participação podem ser resultados de uma “disjunção” entre comunidades imaginadas e as possibilidades de navegação identitária que são dadas ou legitimadas por aqueles que estão em comando dos eventos de ensino e aprendizagem⁶ (NORTON; KANNO, 2003, p. 243). Tomando essa perspectiva de forma ampliada, diríamos que a tomada de certas posições enunciativas e agentivas em detrimento de outras tem a ver com a identificação com determinadas imagens de si em ambientes imaginados passados ou futuros.

É importante registrar que o conceito de “imaginação” nada tem a ver com fabulação ou fantasia. Para Wenger, “[...] a imaginação, enquanto forma de pertencimento, consiste num processo de produção de novas imagens de possibilidade e novas formas de compreensão da relação do indivíduo com o mundo.” (LONGARAY, 2005, p. 33). O ponto relativizado por Norton é, justamente, a “coordenação e ações”, sendo pensado a partir da noção de alinhamento, “[...] através da qual os participantes atuam a fim de tomar parte numa comunidade mais ampla” (LONGARAY, 2005, p. 33).

Também, é válido destacar que as comunidades imaginadas, assim como as de prática, possuem padrões comportamentais, regras de conduta e requerimentos de participação (KANNO; NORTON, 2003). Isso quer dizer que há uma estrutura social e simbólica - de valores, crenças e ideais - que regem a formação de identidades co-construídas enquanto imaginariamente afiliadas a determinadas comunidades, igualmente imaginadas.

Tendo em vista os conceitos de *comunidades imaginadas*, procedamos às concepções bakhtinianas de *enunciação* e de *apoio coral* para que deles se tire certo juízo comum. Para Bakhtin, o conceito de enunciado se confunde com o conceito de “palavra”, quando essa não está em estado de dicionário e, portanto, não é separada da vivência extraverbal e da *vida* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 154). O que dá vida à palavra é o valor, cuja natureza é interindividual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014, p. 46), sendo a assunção de “[...] uma posição estratégica [metáfora para valor] no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais [...]” (FARACO, 2009, p. 87) o que se entende pela prática de autoria. A natureza social e individual do valor é descrita na citação abaixo:

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

6. No texto original: “In short, her [Katarina’s] nonparticipation in the ESL class resulted from a disjuncture between her imagined community and the teacher’s educational vision” (KANNO; NORTON, 2003, p. 243)

[...] todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]2014, p. 46).

Em outras palavras, é a atualização individual da situação extraverbal que constitui a valoração ou entonação, elemento essencial para a veiculação de sentidos únicos e irrepetíveis no discurso.

Quando o enunciado ocorre, deve-se levar em conta o contexto extraverbal da enunciação, do qual dois aspectos nos são caros no desenvolvimento da presente análise: o “[...] *conhecimento e a compreensão comum da situação*” e a “[...] *valoração compartilhada*” da situação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 156, grifos dos autores). Esses dois aspectos podem ser analisados quando em diálogo face a face, assim como enquanto características fundantes das relações dialógicas. Nesse sentido, a palavra resolve a tensão entre o dito e o não-dito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 156), sendo o acento avaliativo uma das características mais importantes para caracterizar a enunciação como um evento enunciativo dialógico. Por isso, diz-se que “[...] cada enunciação da vida cotidiana é um entimema socialmente objetivo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 158), pois é o elo entre o indivíduo e a sociedade.

O conceito de apoio coral baseia-se na ideia de que “[...] um ‘eu’ somente pode realizar-se na palavra se se apoia nos ‘outros’” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 158). Isso é chamado de “comunidade das valorações”, a qual só compartilham aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social enunciativo, que “[...] **pode ampliar-se tanto no espaço quanto no tempo: existe o ‘subentendido’ da família, da tribo, da nação, da classe social, dos dias, dos anos inteiros e inclusive de épocas totais**” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2011, p. 158, grifos nossos). É o coral de vozes que assegura o “sentir compartilhado” da valoração entonada e que permite uma maior ou menor individuação do tom (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 161).

Nesse sentido, o coral de apoio determina o direcionamento axiológico da enunciação, visto que só se valora a partir do que é socialmente sabido e avaliado. Bakhtin e Volochínov (2011) afirmam que não só o posicionamento do falante sobre o que é enunciado é dado frente ao apoio coral, mas também o próprio discurso, sua estrutura. A materialidade discursiva é, pois, índice de alinhamento com o apoio coral.

Analisando as ideias de Bakhtin e de Norton, a comunidade valorativa relaciona-se com as comunidades imaginadas, no sentido de que o teor presumido dos atos e das ideologias, em termos bakhtinianos, garantem o investimento no alinhamento imaginário com determinadas comunidades, nos termos de Norton. Os conceitos se aproximam ainda mais quando percebemos o horizonte social da enunciação como ampliável em espaço

e tempo, assim como são os laços das comunidades imaginárias e a heteroclicidade identitária. Haja vista o caráter linguístico da navegação identitária, o discurso dos indivíduos revela de que forma o Eu se projeta retrospectivamente, presente e futuramente enquanto participante de comunidades imaginadas.

DISCURSO DOCENTE EM VÍDEO-RESPOSTA: INCURSÕES ANALÍTICAS

A ação social dos indivíduos pelo tempo e pelo espaço deixa-nos registros culturais valiosíssimos para compreender o processo mesmo de sua feitura. Assim são as mídias virtuais, um registro das incursões humanas mediadas pelas tecnologias da informação. Segundo Santaella (2014, p. 207), as mídias funcionam como “ambientes interativos, de natureza dialógica”, comportando os mecanismos que asseguram a interatividade, especialmente nas redes sociais. Nelas, movimentos interativo-discursivos asseguram ainda mais a vinculação e o direcionamento da heteroglossia em determinadas direções discursivas, garantindo a manutenção e/ou possibilitando a subversão de ideologias tensamente convergentes.

As mídias possibilitam a formação de grupos sociais que possuem práticas discursivas e identitárias comuns como se percebe nas redes sociais. Acreditamos que esse perfil de comportamento dos usuários nas redes sociais é semelhante ao que ocorre nas comunidades de prática. Alguns mecanismos são específicos da interação nesses contextos, como é o caso das hashtags, elementos que funcionam como hiperlinks. Sobre hipertextos, Santaella comenta:

O prefixo hiper, na palavra hipertexto, refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular. Através de ações associativas e interativas do receptor, essas partes vão se juntando, transmutando-se em versões virtuais que são possíveis devido à estrutura de caráter não sequencial e multidimensional do hipertexto (SANTANELLA, 2004, p. 211).

Os *hiperlinks* são ferramentas muito utilizadas em redes sociais, espaços interativos que são mediados pela virtualidade e pelo ciberespaço. Nesse espaço, a produção discursiva é privilegiada, visto que as identidades são performadas dentro das possibilidades de cada rede social através de práticas semióticas e interativas mais ou menos estáveis. Os *hiperlinks* evidenciam uma tentativa de conexão de vozes e de valores, garantindo o fluxo dialógico das valorações acerca de determinados objetos. O índice de valor, por sua vez, “[...] representa o tecido sobre o qual o discurso

OLIVATTI, Tânia Ferrarin. **Produção do sentido no YouTube:** crítica à mídia pelo usuário/produtor. 2009. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2009.

vivo dos homens borda figuras entoacionais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 161); em outras palavras, as redes sociais configuram-se como loci em que identidades podem ser navegadas através da prática da alteridade, e tal navegação pode ser analisada por uma perspectiva sociocultural.

O *YouTube* é concebido neste artigo como uma plataforma da semiose virtual que ampara a polemização de vozes em textos tidos em sua verbi-voco-visualidade. Segundo Olivatti (2009), a plataforma aumentou a interatividade e a agência de ambos os produtores e receptores de vídeos, em comparação com a televisão e outras plataformas. A partir da valorização da imagem, o texto produzido passa a levar em conta uma semiose mais ampla, a qual se insere nas tramas virtuais formando um circuito comunicativo estratégico para a divulgação de opiniões:

[...] o portal ampliou as possibilidades de interatividade do antigo receptor, principalmente no âmbito imagético, gerando uma transformação no *comportamento* desse usuário de produtos audiovisuais: agora ele tem a chance de se colocar no processo comunicativo midiático, encontrando um meio *estratégico* para divulgar sua opinião (e muito mais). Assim, a Internet se torna um suporte para a manifestação do usuário, mas é o YouTube que possibilita essa disseminação de *textos* audiovisuais [...]” (OLIVATTI, 2009, p. 8, grifos da autora).

Quando analisamos os discursos veiculados em vídeos dos dois docentes, percebemos que a materialidade verbi-voco-visual do que é analisado já é índice de dialogismo com o “sentir compartilhado”, com as vozes que indicam certo direcionamento ideológico comum, esperado e aceito socialmente. O primeiro indício disso é que houve um movimento deliberado de querer responder e de aceitar responder às perguntas formuladas pela TAG *#Por que professor*. Tal escolha já revela um indício de alinhamento à comunidade docente e indica uma vontade de navegar identidades em prol de um agenciamento coletivo identitário. Esse desejo parte de um espaço social comum, o qual, inserido numa plataforma midiática, enforma-se de maneira a promover a interação e a confluência de vozes, a polêmica, e a reverberação.

As próprias hashtags *#EuProfessor* e *#PorqueProfessor* já nos dão indícios dos processos de construção identitária em jogo. Elas instauram um horizonte de valoração comum no qual há um “eu” que fala pela categoria dos professores, assumindo, assim, traços distintivos dos demais “eus” que os validaria como respondentes à pergunta. A voz que fala nos discursos reveste-se, antes mesmo de enunciar, de imagens discursivas já disponíveis no ato de responder a essa TAG em específico. Por essa agentividade narrativa, há uma estratégia de construção de imagens discursivas que deliberadamente marcam o espaço docente de fala, apropriando-se do espaço coral para legitimar suas enunciações.

Também, pelo léxico que intitula o vídeo-resposta, compreende-se não só que seja comum aos docentes haver uma razão, um motivo, uma causa específica para se escolher essa profissão, mas também que haja uma necessidade de reafirmação dessa causa, desse motivo. Isso se comprova quando Carina, locutora de seu vídeo resposta, menciona a necessidade de “empoderamento” da classe dos professores.

Para dar início à análise, compreendemos as perguntas da TAG como enunciados-pergunta, no sentido de que há por trás dessa materialidade linguística um sujeito autor, seja ele coletivo ou não, que direciona um horizonte de “conhecimento e compreensão comum” da docência (BAKHTIN, [1979]2011, p. 156). Há, portanto, uma imagem discursiva comum do que significa ser professor, um coral de apoio que possibilita a valoração individual posterior à resposta da pergunta. Portanto, fica claro que, através do exercício da linguagem, a navegação identitária é exequível tanto como prática linguística, quanto como ação social (NORTON, 2006). As perguntas congregam vozes e estilizam a inserção do sujeito no discurso, a partir das quais a voz autoral exprime-se, coloca-se como objeto do próprio discurso (BAKHTIN, [1979]2011, p. 315).

Em relação ao conteúdo semântico/temático das perguntas referidas na seção introdutória da análise, temos em 3, 4, 5 e 6 a menção a conteúdos afetivos como o *amor*, o *desgosto*, o *humor* e a *felicidade*. As perguntas, portanto, refletem e refratam um sujeito-respondente que se mostra afetado (*pathos*) pela afiliação às comunidades imaginadas, algo discutido em Kanno e Norton (2003) como sendo um elo de tais comunidades. A identidade docente que se delinea, e cuja navegação é legitimada pelas próprias perguntas, pressupõe um discurso através do qual a valoração individual é bastante marcada e privilegiada, assim como o são as experiências afetivas em sala de aula. Dessa forma, o “sentir compartilhado” é levado em consideração na expressão-ação da identidade, corroborando a ideia de que a enunciação (e a consciência individual) são entinemas socialmente objetivos (BAKHTIN, [1979]2011, p. 158).

No escopo temático das perguntas, temos um horizonte de expectativa comum que instaura, para o respondente e para o ouvinte, uma comunidade imaginada docente. No vídeo do professor Henrique, a inserção de si se dá a partir da utilização de signos linguísticos em Língua Inglesa, assim como na justificativa do porquê de responder a essa TAG:

What's up guys! How are you? Good? Awesome (...) bom pessoal, hoje a gente não tem uma aula aula por assim dizer, **a gente** vai responder à TAG Professor Por Quê? (...) todos os professores do YouTube Edu tão respondendo a essa TAG e eu achei que **eu não poderia** ficar de fora [...] (RD 1 Henrique, 0:00 - 0:18, grifos nossos)

Desse recorte discursivo, podemos perceber a inserção de uma voz discursiva que, logo de início, instaura um estilo de resposta alinhado aos registros lexicográficos da Língua Inglesa, marcado pela utilização de vocábulos na língua estrangeira. Percebemos isso como uma marca identitária, visto que o signo exteriorizado apresenta-se como a extensão de uma consciência socioideológica que possui, no seu interior, a concordância responsiva com outras vozes que tomam para si a enunciação nessa língua. Isso é corroborado com o uso de “a gente”, seja para refletir toda a comunidade educacional inserida na plataforma YouTube, seja para refratar a congregação de vozes de docentes de Língua Inglesa que se articulam no senso de necessidade em responder à TAG. Em outras palavras, essa comunidade imaginada encontra aceite no discurso interior de Henrique. O verbo “poder” (“...eu não poderia ficar de fora”) instaura sentidos que acenam ao peso dessa prática para a corroboração da identidade docente.

Antes de irmos aos aspectos específicos de cada vídeo resposta, procedamos aos traços globais que indicam aspectos tensamente consoantes de navegação identitária. Para tanto, traçaremos paralelos entre os vídeos. Como exposto acima, os discursos-resposta mostram que, linguisticamente, o uso do pronome “a gente” nas respostas é índice sógnico de afiliação à comunidade docente em questão. Ele exterioriza uma vontade de ser “#Eu-professor” no momento da enunciação e aciona o apoio coral de vozes sociais: o Eu enuncia-se docente e tonaliza seu discurso a partir da força do “nós”.

Também, nota-se que, pelas respostas, a comunidade imaginária docente é marcada pela alteridade e pela inclusão dos alunos em seu interior. Percebemos isso quando Henrique menciona as vivências intergeracionais de sala de aula em resposta à segunda pergunta: “[...] eu seria mais novo do que a maioria dos meus alunos” (RD 3 Henrique, 1:24 – 1:27). Compreendemos, portanto, que a identidade docente advém também da performatividade do professor legitimada pelo alunado. Na resposta de Carina à terceira pergunta, notamos o tom emotivo-volitivo quando menciona a importância dos alunos em seu fazer docente: “Sem dúvida nenhuma, os alunos, porque são eles que **nos mantêm vivos**, nos mantêm motivados a continuar, a buscar dar uma aula melhor” (RD 4 Carina, 2:09 – 2:17, grifos nossos).

Embora essa navegação identitária não acene diretamente à docência em Língua Inglesa, ela nos aponta direções a respeito da concepção de língua, de interação e de aula pelos professores. Podemos compreender que o apoio coral (revelado pela terceira pessoa do plural) e a existência

do “#Eu-professor” que enuncia passam pela participação conjunta dos alunos. Para Henrique, ele foi o “professor mais velho”; para Carina, ela foi a professora que se manteve “energizada” por conta dos alunos. Isso reforça as ideias bakhtinianas de que a alteridade, o diálogo e a interação são fundantes do Eu, assim como as ideias de Bonny Norton de que não só os valores institucionais definem as identidades, mas também as vivências situadas nas comunidades de prática.

O signo “energizado” evoca ideias como movimento e força. Compreendemos com isso que o movimento docente de maneira ampla, assim como o *desejo* de responder às perguntas da TAG, têm como co-partícipe o aluno, e não só os demais professores. Nos sentidos refratados, temos que uma aula de Inglês se dá com professores abertos ao diálogo e à interlocução, o que gera imagens discursivas alinhadas à prática comunicativa de “troca”, como ouvimos nas palavras de Henrique: “A coisa que eu mais gosto em dar aula na verdade é a troca. E não necessariamente só a troca de conhecimento [...]” (RD 5 Henrique, 1:53 – 1:59). O signo “troca”, aqui, atenta à comunicação genuína, em que ambos os lados da interação contribuem para o evento de intercâmbio social, imprimindo ao professor características discursivas afeitas a uma educação não puramente gramatical na língua, mas também conectadas ao lado humanizador do ensino.

Desses mesmos recortes discursivos, outras reflexões são erigidas: há um reconhecimento da parte de Carina de que a aula enquanto evento não é perfeita ou finalizada, mas de que ela é, na verdade, passível de reflexão e de reestruturações. Sempre há a busca por “melhorar”. Em termos de construção identitária, esse enunciado é relevante, pois cria a imagem discursiva de um docente que, na sua atividade laboral, necessita fundamentalmente dessa interação com o seu interlocutor (aluno) para construir seu fazer. A professora acentua positivamente essa interação, a qual parece ser o mote do trabalho, algo que também encontramos em Henrique.

A parte do “manter-se vivo”, por sua vez, reflete e refrata realidades distintas: o que seria um professor “vivo”? O que seria um professor morto? O signo “energizar” reverbera nessa fala, apontado à ideia de que um professor “vivo” é aquele que necessariamente congrega o aluno em seu discurso, em sua prática, em seu agir docente situado (sua navegação identitária). Interessantemente, ocorre uma remodelação da categoria da “vocação” em ambos os discursos. Quem responde a essa vocação não são mais professores transmissivos e tradicionais “de antigamente”, mas professores que “respondem ao chamado” do ofício, prontos para renovar as velhas práticas. O Inglês, assim, ganha ares de modernidade, qualidade que é projetada para a comunidade imaginada posta em discurso, contrapondo-se à tradição de “professores mortos” a que associamos a refração dos sentidos postos em tensão.

Também, outra marca discursiva relevante é que ambos os respondentes afirmam terem sido “escolhidos” para a profissão. Em resposta à primeira

pergunta, Carina enuncia: “Honestamente, eu acho que eu sou uma *born teacher*” (RD 6 Carina 0:27 - 0:32, grifos nossos). Henrique diz: “[...] na verdade, acho que ser professor que me escolheu” (RD 7 Henrique: 0:26 - 0:30). Esse discurso parece ser comum no apoio coral em que identidades docentes são navegadas, reforçando a ideia de vocação na docência. Esse traço identitário surge apoiado, completamente, em uma valoração compartilhada, pois a vocação depende de características individuais que, de tão afeitas às práticas socialmente estabelecidas, independeria de esforço individual, mas nasceria como um “chamado”. Nas concepções bakhtinianas, a valoração compartilhada “[...] permanece na vida e já a partir dela organiza a própria forma de enunciação [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 159), evidenciando a importância da sociedade e da cultura para a performance identitária.

Pensando na centralidade da linguagem para as navegações identitárias e no trabalho reflexivo da produção de narrativas, a menção às categorias de “*born teacher*” e de “*chosen teacher*” no começo de suas respostas são decisivas para o restante do discurso. Partindo desse ponto, compreendemos que os respondentes agenciam categorias no logos de seu discurso para que tais categorias reflitam e refratem a identidade de professor por vocação, selecionando, de maneira autoral, quais histórias merecem figurar em seus cabedais de representações docentes. Norton e Early (2012) chamam esse processo de “agência/agentividade narrativa”⁷, recorrendo a um conceito de Bamberg. O que acaba sendo agenciado nessa narrativa é a metáfora da vocação; essa parece ser erigida no discurso sem maiores elaborações dos enunciadores, tomada como um solo comum a partir do qual eles se definem. Acreditamos, por isso, que haja um fortalecimento desse ideário dentro das tramas discursivas que unem simbolicamente as comunidades imaginadas docentes.

O teor afetivo das respostas de ambos os professores é, também, índice de alinhamento a uma certa valoração comum, por meio do que Bakhtin chama de “metáfora entoacional” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 162). Isso ocorre a partir da tendência à personificação do discurso, quando a entoação se intensifica; em outras palavras, a *ameaça*, a *indignação*, o *amor* que transparece nos discursos revela uma “*metáfora semântica comum*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 162), pois é no seio social compartilhado que a palavra metafórica, assim como o gesto, podem livre e seguramente transitar.

Carina, por exemplo, cita uma vivência “apaixonada”, em nível escolar, que funciona como metáfora semântica em seu discurso. Ela diz: “Na escola, eu tinha **paixão** por escrever no quadro” (RD 8 Carina 0:41 - 0:45, grifo nosso). A menção a elementos como “quadro”, “giz” e materiais escolares acenam a objetos que tomam um valor específico para a profissão e que,

7. “While the emphasis of narrative analysts usually is either on differentiating the self from the others, or on integrating past with present, ‘narrative agency’ (and its contextual construction) has been left alone” (BAMBERG, 2011 apud EARLY; NORTON, 2012, p. 199).

como elementos culturais (signos ideológicos) disponíveis em um horizonte sociocultural comum, agenciam no discurso uma metáfora ligada ao *afeto*. Essa metáfora pode ser encarada como um indício de alinhamento à comunidade imaginada docente, juntamente com a metáfora vocacional, dessa vez agenciadas para compor o ideário de docente de Língua Inglesa.

Ainda sobre o teor afetivo no discurso dos docentes, Carina, ao reflexionar sobre sua trajetória até se tornar uma estudante de Letras, afirma: “E conforme eu fui chegando à adolescência, eu fui descobrindo uma outra **paixão** que era a Língua Inglesa [...] e eu achava a coisa mais linda do mundo alguém falando Inglês e eu queria ser igual, eu queria falar Inglês também” (RD 9 Carina, 1:09 – 1:25, grifo nosso). Aqui, percebemos que as emoções fortes, o pathos, a paixão e o gosto pessoal são fatores decisivos para a afiliação a comunidades imaginadas, mostrando como essas imagens afetam profundamente os indivíduos, influenciando no investimento à concretização de planos futuros (KANNO; NORTON, 2003, p. 243).

A menção às brincadeiras infantis aponta ao teor simbólico que reveste as comunidades imaginadas. Em relação à primeira pergunta, Carina menciona experiências passadas como indícios de que ela seria professora futuramente: “Juro pra vocês que uma das minhas **brincadeiras** favoritas de criança era brincar de aulinha... eu brincava com a minha irmã, uma hora ela era a professora, outra hora eu era a professora” (RD 10 Carina, 0:32 – 0:42, grifos nossos). Vigotski, ao analisar o papel regulado da imaginação em brincadeiras infantis, destaca que:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, **mas as que têm sua origem na própria situação imaginária**. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta (VIGOTSKI, 2007, pp. 111-112, grifos nossos).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Vigotski se refere à qualidade estruturada do simbolismo que reveste o mundo interior dos indivíduos. Para o autor, a imaginação, assim como as demais qualidades psíquicas superiores são desenvolvidas no indivíduo a partir do mundo social e, por isso, adquirem certo ordenamento

advindos das regras do exterior. O fato de que, nas palavras de Carina, essa brincadeira era estruturada e de que havia turnos de simulação da figura de professora corrobora o argumento de que o conteúdo imaginário não é livre de regras e de convenções, mas possui padrões comportamentais e valorativos comuns que estruturam a prática e a navegação identitária na brincadeira. Isso nos parece indicar que o conteúdo simbólico docente é permeável ao conteúdo afetivo da infância, momento em que as primeiras navegações identitárias provavelmente derivavam da imitação de pares mais experientes, a partir de vozes sociais outras. É essa instância que é retomada como uma justificativa para que a sensação aprazível de brincar de ser professora fosse transposta aos passos laborais futuros.

Temos com isso o insight de que a qualidade aprazível do ensino enquanto brincadeira regula, *mutatis mutandi*, as comunidades imaginadas dos professores “vivos”, mencionados anteriormente pela respondente. Pela forte indexação de pathos no discurso, acreditamos que esteja sendo projetada uma “regra simbólica” a partir da qual a realização pessoal seja um marcador afiliativo à comunidade imaginada de docentes “vivos”, “energizados”, modernos, a que os dois respondentes se alinham. Pensando na plataforma *YouTube*, essa atitude pode ser elencada como uma estratégia de produção de imagens que projetam maneiras simbólicas de interpelar e de se inserir em uma certa comunidade docente.

Ainda nessa esteira, quando Henrique responde à primeira pergunta, temos indícios de que sentir-se útil ao ajudar o próximo - claras relações de alteridade - sejam aspectos que influenciam sua escolha pela docência, assim como uma forte *vontade*, um forte *desejo* de ser professor:

[...] eu gostava muito de ajudar as pessoas, eu me sentia muito contemplado, muito *fulfilled*, como a gente diz em Inglês né (...) é, de estar ajudando as outras pessoas e **realizado** nesse sentido (...) então, **por isso** que quando eu acabei... quando eu tive a oportunidade de começar a dar aulas de inglês, eu acabei agarrando a oportunidade com muita **vontade** (RD 11 Henrique, 0:37 – 0:57, grifos nossos).

O espaço da docência é visto como *locus* privilegiado de realização de uma identidade que, em sendo prestativa, consegue se sentir realizada *ao* ensinar. Em outras palavras, a docência é receptáculo de um direcionamento pessoal, de um gosto (semelhante ao *pathos* que subjaz às respostas de Carina) aprendido socialmente, canalizado à profissão e que, a partir disso, consegue destinar à atividade laboral contornos emotivo-volitivos. Como na resposta de Carina, acreditamos que aqui se estejam projetando determinadas regras simbólicas dessa comunidade imaginada, em que a profissão torna-se uma maneira de exteriorizar valores que estão para além da burocracia laboral, mecânica, distanciada de uma perspectiva humanizadora. A categoria da vocação é erigida a partir de termos afetivos, indo na contramão de discursos que desvalorizam a profissão ou a alijam da esfera do aprazível.

Quando perguntado se já tivera pensado em desistir da profissão, Henrique nega, afirmando que a educação é parte de sua vida: “[...] eu acho que (...) a educação é, faz parte da minha vida, eu nasci aprendendo, cresço aprendendo e eu gosto de estar nesse ambiente” (RD 12 Henrique, 5:49-5:59). O signo “ambiente” revela-nos uma imagem compartilhada e estruturada, embora imaginária, a que se Henrique se afilia, e que nele desperta um senso de pertencimento. Aqui, temos uma identidade docente que se estrutura em conjunto com as estórias de desenvolvimento pessoal do respondente, visto colocar-se em condição de aprendiz. Nas marcas dos discursos, são as categorias de *gosto* e de *realização pessoal* que instauram os laços afiliativos à comunidade descrita – algo que, pelo discurso dos professores em análise, é recorrente na navegação dessa identidade.

É na resposta à pergunta oito que Henrique expressa mais emotivamente seus laços afiliativos com suas comunidades imaginária e imediata:

Eu não tive apenas um professor na minha vida que me inspirou, eu tive vários, na minha família têm vários, minha mãe é pedagoga, eu tenho padrinhos pedagogos também, professor de matemática, professora de alemão, **então tô em família, é o meu lugar** (RD 13 Henrique, 5:59 – 6:13, grifo nosso).

Nesse recorte discursivo, vemos que a comunidade simbólica é mencionada através do escopo familiar, o que revela um laço afiliativo forte. Na lógica do discurso, estar “em família docente” é ter uma história cultural e social comum, que é acionada no coral de apoio quando Henrique afirma estar “em seu lugar”. Com isso, percebemos que as experiências familiares e as representações de ex-professores compõem o cabedal ideológico que engendra, compõe e se embrenha na consciência individual dos docentes. O apoio coral que figura nas narrativas acena a uma comunidade imaginada que, por sua vez, influi diretamente na percepção social que os sujeitos têm de si.

Por fim, um último aspecto que merece reforço é a utilização de signos linguísticos em Língua Inglesa por ambos os respondentes. Como dito anteriormente, o apoio coral está disponível na vida, no “[...] *conhecimento e a compreensão comum da situação*” e na “*valoração compartilhada*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 156) em relação ao tema da enunciação. O que é comum à enunciação individual estrutura a materialidade do discurso e os signos ideológicos que podem ser exteriorizados, dada a característica socioideológica da consciência individual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 35). O fato de ambos os docentes se valerem de palavras em Língua Inglesa revela a prevalência de um sistema linguístico e simbólico compartilhado pelos docentes dessa língua como meio de navegação identitária.

CONCLUSÃO: REFLEXÕES FINAIS SOBRE O DISCURSO DOCENTE NAS MÍDIAS

Considerando o tipo de vídeo *TAG* como um fenômeno estratégico que se embrenha na trama virtual do YouTube, os discursos-resposta de Carina e Henrique produzem imagens identitárias que nos são caras à análise de como é atualizada a docência em Língua Inglesa na contemporaneidade. Em resposta à terceira pergunta, Carina afirma: “[...] **apesar** de eu amar estudar a Língua Inglesa, ser pesquisadora, que também é um outro lado que eu tenho, eu gosto muito de estar em sala de aula porque cada aula é diferente!” (RD 14 Carina, 2:22 – 2:30, grifos nossos). O que se interpreta dessa enunciação advém dos sentidos da concessão: a identidade pesquisadora é, geralmente, oposta à identidade docente, sendo o *dinamismo* o fator que majoritariamente as separa. Há nessa resposta a emergência de representações que separa o professor do pesquisador, embora um devesse acenar ao outro e vice versa.

Também, a situação econômica dos professores é mencionada por ambos os respondentes. Carina e Henrique refletem sobre a falta de valorização profissional do professor. Nas palavras de Carina, os professores não são os únicos que sofrem desse mal: “[...] professor, policial, profissional da saúde, essas pessoas que, assim, não vão se importar de receber a metade do salário que não vai dar nem pra pagar o aluguel” (RD 15 Carina, 3:57 – 4:06). O coral de apoio, nesse caso, é ainda maior do que o dos professores: fala-se em profissões que dividem certo desprestígio social e que denunciam estruturas socioeconômicas mais amplas que incidem nas identidades. A voz docente, portanto, é permeada pela voz de demais agentes sociais que se sentem desvalorizados e silenciados.

Para concluirmos, é interessante que voltemos aos recortes discursivos em que o *pathos* se manifesta, em especial na fala de Carina em resposta à pergunta relativa ao que menos gostava na profissão. Ao mencionar a desvalorização profissional, Carina enuncia:

Eu entrei na faculdade porque eu queria voltar pra escola pública e mudar (...) porque eu vim de escola pública e pensei: não, eu vou ajudar a mudar a realidade da educação desse país. E aí quando a gente se vê naquele papel, a gente às vezes toma um banho de água fria, a gente vê que a coisa é muito mais difícil do que parece (RD Carina, 4:17 – 4:32).

Esse recorte discursivo é relevante haja vista a maior transparência da emoção na fala, no tom da voz e no todo gestual da respondente. Segundo Dahlet (2005), Bakhtin percebe a entonação como construída em estrutura triádica de três atores, “[...] que são o locutor/autor, o ouvinte/leitor e o objeto do enunciado”. Nisso, a entonação é vista como

DAHLET, Véronique. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

“[...] lugar de memória e lugar de encontro” (DAHLET, 2005, p. 251), visto que as entonações, em caráter de memória social, são recuperadas e tensionadas em cada ato enunciativo. A fala permeada de axiologias, portanto, recupera posicionamentos de sujeitos frente aos objetos da enunciação, sendo o elemento que impulsiona, que motiva e que dá *tema* ao ato de enunciar, já autoral: “[...] é pela mediação da entonação que o corpo e especialmente os órgãos da fonação são despertados” (DAHLET, 2005, p. 255).

Nessa esteira, consideramos a verbi-voco-visualidade da resposta de Carina como um ponto de encontro de múltiplas vozes sociais, disponíveis no apoio coral que serve de horizonte social à sua enunciação, as quais *despertam* seu corpo a um *pathos* discursivo latente. Esse espaço emotivo-volitivo tensionado rememora as posturas docentes já disponíveis no ideário da profissão, acenando a uma navegação identitária que, num espaço imaginado (NORTON; KANNO, 2003), aciona um corpo que é extensão política de seu discurso e que, assim, representa uma postura inconformada dos agentes da educação frente à sua desvalorização social, política e econômica.

O corpo de Carina, vetor de sua emoção, figura no espaço do vídeo como um acionador de múltiplas outras vozes que, no espaço das mídias, estão sendo instadas a concordar ou discordar dessa representação do trabalho docente, sendo um potente agente transformador para a reflexão das práticas laborais e do papel desse profissional na sociedade. O *tom* entoacional de Carina, tal como as partes mais emotivas do discurso de Henrique, são, assim, índices de navegação identitária manifestos em uma plataforma na qual a intersubjetividade é privilegiada, haja vista o teor altamente responsivo da plataforma *YouTube*.

Sobre isso, Norton e Kanno (2003) percebem a internet e as mídias como ferramentas influentes para pensar as comunidades imaginadas, visto que estas influenciaram aquilo que pode ser imaginado. As tecnologias da comunicação passam a ser, segundo Appaduri (1991 *apud* KANNO; NORTON, 2003), mediadoras da imaginação. Os autores supracitados também percebem a relação entre imaginação, hegemonias e ideologias sociais. Nessa mesma linha, pensamos que o poder transformador dos vídeos docentes analisados nesse trabalho não pode ser ignorado em sua dupla função, a qual concorda com a

teoria da expressão em Bakhtin ([1979]2011, p. 315): “Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para outro e para si mesmo (a ‘realidade da consciência’)”. A enunciação transforma em objeto concreto, permeado de entonações verbi-voco-visuais, uma posição ideológica docente que servirá de base tanto para uma auto-análise e auto-reflexão dos respondentes enquanto representantes dessa categoria laboral, quanto para a apreciação responsável e responsiva dos outros (professores ou não), no circuito da compreensão ativa e ideológica.

Voltando aos objetivos iniciais, percebemos que esse formato de vídeo-resposta apresenta perguntas prévias que, em suas materialidades linguísticas, tematizam as possíveis respostas e projetam um espaço de atuação narrativa que insta os professores a revisitarem seus gostos e desgostos na profissão. Isso mostra que já há no horizonte social de enunciação uma re-atualização de sentidos para a metáfora vocacional, desta vez indo ao encontro de um caráter mais humanista e menos tecnicista ou transmissor. Por estarem *linkados* por *hashtags*, as perguntas atuam como *hiperlinks* que, nas respostas ativas, vão construindo um apoio coral virtual, o qual tem como base os desejos e as enunciações socialmente objetivados.

Carina e Henrique, enquanto respondentes da TAG *#Por que professor?*, atualizam sentidos para o fazer docente, uma vez que seus enunciados dão uma relativa conclusibilidade às identidades docentes que são trazidas à tona no discurso. Para Bakhtin, é esse diálogo se dá na possibilidade de réplica. Essa, “[...] por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, [1979]2011, p. 275).

Refratando sentidos quanto ao plano de carreira, quanto à violência sofrida pelos professores, reiterando a metáfora vocacional, chamando o alunado para atuar conjuntamente no espaço da enunciação, os vídeos se inserem na esfera da política, do poder e da luta de classes, assim como se inscreve num imaginário que, acreditamos, tem alto potencial formativo, haja vista a abertura à reflexividade imbricada na responsabilidade da enunciação relativamente (in)conclusa. É nesse devir, em muito conectado com as emoções e desejos socialmente aprendidos e individualmente atualizados pelas manifestações no discurso, que os docentes navegam suas identidades, exprimem suas consciências socioideológicas e interpelam os interlocutores na plataforma *YouTube*.

Também, acenamos ao potencial estratégico dos vídeos publicados nessa plataforma, visto que a produção imagística abre brechas para a heteroglossia da interação humana nas redes (SANTAELLA, 2014). Reatualizando também a ideia de gênero discursivo como prática humana, a mobilização das *hashtags*, a emergência da emoção e o registro específico dos docentes compõem um retrato da historicidade da expressão de si num momento sociohistórico definido, o qual se vale da virtualidade para

ressaltar o gosto pela profissão, assim como a necessidade de mudança social para a categoria dos professores. Pelas imagens discursivas criadas, destacadas nos recortes discursivos que serviram de *corpus* de análise, vimos um importante movimento de reflexividade empreendido por ambos os docentes: a partir da teoria da expressão em Bakhtin (2011), no qual o Eu desdobra-se em objeto de discurso e retorna ao Eu-real, esse excedente de visão dá um acabamento relativo ao enunciado e, conseqüentemente, ao eu-para-si. O potencial formativo dessa reflexão veiculada em vídeo não pode ser ignorado.

Assim, sendo o enunciado um elo que se engendra numa rede discursiva que o precedeu e ancorou (BAKHTIN, [1979]2011, p. 272), os vídeos-resposta vivificam, nas palavras de Carina, o fazer, o saber e o sentir docentes em tempos de alta profusão tecnológica. É por essa clara inserção dos docentes no meio virtual, reiterada pelas posturas visualmente ativas e empolgadas, que os laços afiliativos são demonstrados, delineando imagens discursivas relativas a uma docência modernizada e politicamente posicionada. Tais vídeos trazem o assunto para o espaço da polêmica e da compreensão ativa, os quais podem interpelar outras consciências individuais, convidando-as a fazer parte desse espaço de (re)construção de discursos interiores.

Ademais, percebemos que a emoção e a autorealização são as formas pelas quais os docentes *investem* em suas identidades enquanto docentes de Inglês no cenário brasileiro. As *hashtags* e as respostas-enunciado revelam essa postura ativa de inserção no âmbito educacional, refratando um sujeito marcado pela emoção-volição. Acreditamos que essa axiologia é o que embasa a vontade de transformação da realidade educacional no país, especialmente em contexto público, como vemos no discurso de Carina. A profissão e o perfil profissional discursivamente enunciados transformam o ambiente laboral num espaço de encontro consigo mesmo – pelo prazer em ensinar – e com o Outro – pela recusa em desistir da profissão, pelo ativismo político, pelo contato com os alunos etc.

À guisa de conclusão, os vídeos inscrevem novas paisagens identitárias em que o fazer docente pode ser revisitado, contribuindo para a historicidade da profissão, instigando, com os sentidos refletidos e refratados, maneiras de modificar e fomentar facetas da atuação docente na sociedade. A docência discursivizada por atos de agentividade narrativa acenam a um movimento de reflexividade, projetando um espaço para docentes de Língua Inglesa se identificarem – concordando ou não – com o que é dito e também reflexionarem sobre as narrativas constitutivas de si. Em última instância, destacamos o potencial formativo e formador da navegação identitária nas redes por docentes, defendendo a opinião de que o meio virtual não é uma deformação do real, mas um potencial desdobramento das enunciações concretas, fruto de sujeitos atores que se encaminham a um maior desvelo de si e do Outro por meio do discurso.

Kelli da Rosa Ribeiro (klro.rib@gmail.com)
Docente PPG-Letras da FURG.

Eduardo da Silva Moll (eduardosilva.moll@gmail.com)
Mestrando – PPGL da PUCRS/CNPq.

Como citar esse artigo

RIBEIRO, K.R.; MOLL, E.S. Por que professor? Docência em língua inglesa e(m) navegações identitárias. **Revista Gatilho**, UFFJ, v. 18, p. 185-210. out. 2020.

Teacher, why? English teaching and identity navigations

ABSTRACT: Issues related to identity have been areas of interest to the Humanities, to Linguistics and to related disciplines, thus becoming a productive path to shed light on modernity and post-modernity problems. Studies in teacher identity, in intersection with language theories, help think the statue of consciousness, of discourse and of teacher labor as constitutive of teachers' knowledge and of subject discursive formation. The present study tries and create intelligibility towards the teacher identity of teachers of English vis-à-vis the bakhtinian and the sociocultural theoretical apparatus, questioning how such identities are sociodiscursively navigated. In order to achieve such purpose, we have chosen TAG videos published in the Youtube platform, using media studies to problematize the expressed axiologies regarding how to teach. When analyzing data, we elicited concepts from the bakhtinian theoretical lens, as well as Bonny Norton's theorizations on identity, focusing on the categories of "affiliation", "imagined communities", "concrete utterance" and "choir reinforcement". We have found the prominence of pathos as a discursive movement, as well as the constant mentioning to the fulfillment of teaching desire as discursive axes that re-align teachers to their community, adding to the reframing of "vocation" as an ideological sign in the virtually shared social horizon. With our reflection, we refract meanings towards the contemporary condition of teaching in Brazil, in which media and virtual congregation serve as launch pad to reinforce, denounce and revisit aspects related to the teacher's being and doing.

KEYWORDS: Dialogical Theory of Discourse. Identity. Publicity Discourse. Structure and meaning.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** [1979]. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem [1929]. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHINOV, V. N. Palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHINOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

DAHLET, Véronique. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

EARLY, Margaret; NORTON, Bonny. Language learner stories and imagined identities. **Narrative Inquiry**, v. 22, n. 1, 2012. Disponível em: < <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/>>.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRAGOZO, Carina. **Por que decidi ser professora?** #PorqueProfessor #EuProfessor. 2017. (11min32s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=4OhOPC_5ezQ&t=246s>.

HENRIQUE. **TAG #PorqueProfessor**: dia dos professores. 2017. (8min02s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=w-Q_g9Hk5ww>

KANNO, Yasuko; NORTON, Bonny. Imagined communities and educational possibilities: introduction. **Journal of language, identity and education**, v. 2, n. 4, 2003. Disponível em: < <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/>>.

LONGARAY, Elisabete Andrade. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. 2005, 94 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10973>>.

NORTON PEIRCE, Bonny. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, 1995.

NORTON, Bonny. Identity as a sociocultural construct in second language research. In: CADMAN, K.; O'Regan, K. (org). **TESOL in context**, 2006. Disponível em: < <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/>>.

OLIVATTI, Tânia Ferrarin. **Produção do sentido no YouTube**: crítica à mídia pelo usuário/produtor. 2009. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/89381>>

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.