



**O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR EM FORMAÇÃO: FOCO NOS
MEMORIAIS DESCRITIVOS**

**THE DISCOURSE OF THE SUBJECT-TEACHER IN TRAINING: FOCUS ON
DESCRIPTIVE MEMORIALS**

Cristiane Schmidt

Docente do Curso de Letras da UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon. Pós-Doutoranda em Letras pelo PPGL da UEMS. Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação da UNIOESTE. Mestre em Educação pela UFRGS/RS. Licenciada em Letras Português/ Alemão pela UNISINOS/RS.
E-mail: cris_lehrerin@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues

Pós-Doutor e Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; Docente Adjunto do Curso de Letras da UEMS e do Programa de Mestrado em Letras, Campus de Campo Grande; Coordenador do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso/NEAD da UEMS.

E-mail: marlon@uems.br

O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR EM FORMAÇÃO: FOCO NOS MEMORIAIS DESCRITIVOS¹

Resumo: Os professores exercem papel central no processo de mudança sociocultural e na formação de sujeitos críticos e atuantes no contexto brasileiro. Dessa forma, a constituição da identidade profissional de professores, a alteridade e a representação de licenciandos a respeito de si mesmos como falantes de línguas merecem destaque nos estudos da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada, visando a valorização do profissional de línguas. Nesse sentido, destaca-se que essas temáticas vêm sendo objeto de investigação de pesquisas, contribuindo para a valorização desses profissionais. Para tanto, este estudo procura analisar o discurso de alguns acadêmicos – *sujeitos-professores* em formação – de Cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), sobre a constituição identitária do professor. Procura ainda discutir algumas implicações e representações entre a trajetória escolar e a escolha profissional desses licenciandos em formação inicial. A metodologia adotada consiste numa abordagem qualitativa, a partir de memoriais descritivos e analíticos levantados entre os anos de 2016 a 2018, e que revelam os discursos de estudantes em processo de formação docente. Os resultados sinalizam que o discurso desses sujeitos convergem para uma relação entre a vivência no contexto escolar e a opção pela formação docente.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Memoriais descritivos. Formação inicial de professores.

THE DISCOURSE OF THE *SUBJECT-TEACHER* IN TRAINING: FOCUS ON DESCRIPTIVE MEMORIALS

Abstract: Teachers play a central role in the process of sociocultural change and in the formation of critical and active subjects in the Brazilian context. Thus, the constitution of teachers' professional identity, the otherness and the representation of undergraduate students regarding themselves as speakers of languages deserve to be highlighted in the Discourse Analysis and Applied Linguistics studies, aiming at the language professional appreciation. In this sense, it is worth mentioning that these themes have been the object of study of researches, contributing to the valorization of these professionals. To do so, this study seeks to analyze the discourse of some academic – *subject-teachers* in training – of Letters and Pedagogy courses of Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) about the teacher's identity constitution. It also seeks to discuss some implications and representations between the school trajectory and the professional choice of these undergraduate students in initial training. The methodology adopted consists of a qualitative approach, based on descriptive and analytical memorials from 2016 to 2018, which reveal the students' discourse in the teacher training process. The results indicate that the discourse of these subjects converges to a relation between the experience in the school context and the option for teacher training.

Keywords: Discourse Analysis. Descriptive memorials. Initial teacher training.

¹Texto apresentado no VI Encontro em Análise do Discurso: "Mal Comportados Discursos", Evento do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso/NEAD da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS, 2018.

1 INTRODUÇÃO

Em relação ao processo de formação de professores, os embates entre a teoria e a prática são centrais, visto que essas duas dimensões são (ou deveriam ser) objetos de reflexão e estudos entre professores formadores e pesquisadores. Não se trata *da teoria ou da prática*, e sim da relação intrínseca entre ambas (CORACINI, 2008; KLEIN, 2008; PIMENTA, LIMA, 2010).

Partimos do entendimento de que a articulação entre as concepções e as representações sobre determinado processo – (aqui constam o ensino e a aprendizagem; a docência; a identidade profissional; as práticas pedagógicas e os materiais didáticos) influencia diretamente as formas de agir (os procedimentos, os encaminhamentos e as estratégias) – sendo crucial superar a dicotomia entre a teoria e a prática, uma vez que são dimensões indissociáveis na formação docente.

Trazendo essa perspectiva para a formação inicial de professores de línguas, a presente investigação centra-se no discurso de sujeitos licenciandos, especificamente as memórias descritivas e reflexivas de acadêmicos de Cursos de Letras e Pedagogia da Unioeste, acerca da docência, práticas pedagógicas e da constituição identitária do professor, com base na sua trajetória e vivência escolar, bem como nos discursos vigentes.

Considerando o exposto, as seções que compõem este artigo contemplam, inicialmente esta Introdução, seguida pela seção 2 em que abordamos alguns fundamentos da Análise do Discurso, com ênfase na discussão sobre a identidade de professores. Na seção 3 desenvolvemos a metodologia, dando destaque para a geração do *corpus* com base nos memoriais descritivos dos sujeitos que propiciaram o desenvolvimento deste estudo. Na seção seguinte – a seção 4, fazemos uma descrição e discussão sobre o *corpus* e analisamos o discurso de licenciandos em processo de formação de professores e, finalmente, na seção 5 tecemos acerca das principais conclusões do estudo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Análise do Discurso no contexto nacional vem se constituindo numa área de investigação relativamente estabelecida, com pesquisadores renomados

(ORLANDI, POSSENTI, FIORIN). Partimos do princípio de que a Análise do Discurso trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e pela ideologia. Essa perspectiva teórica mostra como o discurso funciona, não tendo a pretensão de dizer o que é certo, já que isso não está em julgamento.

Ao mesmo tempo, essa perspectiva não considera como determinante a intenção dos sujeitos; mas entende que esses estejam condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão dizer ou não em determinadas conjunturas histórico-sociais (MUSSALIM, 2006).

Para a Análise do Discurso, o sentido não é abordado como informação, pois introduz a noção de efeitos de sentido, uma vez que vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso. Assim, o sentido vai sendo determinado ao mesmo tempo em que as posições ideológicas vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas (POSSENTI, 2006).

Pensar no conceito de identidade à luz da Análise do Discurso remete a um processo que está em movimento e no qual o sujeito se constitui pela multiplicidade de discurso, pela heterogeneidade e pelo deslocamento. Segundo Hall (2005), a identidade se forma ao longo do tempo, mediada por processos inconscientes, estando em constante construção.

No entendimento de Signorini (1998), um processo identitário se constitui num jogo polifônico, no qual múltiplas vozes e dizeres interpelam, sustentam e/ou fraturam as identidades. Trata-se, desse modo, de um sujeito que se constrói no e pelo trançado de múltiplas e heterogêneas formas de linguagem.

Também para Orlandi (2001, p. 38): “a relação com o ‘outro’ regula tudo e preenche tudo, explica tudo, tanto o sujeito como o sentido”. Portanto, a heterogeneidade é constitutiva do discurso; e o sujeito que se constitui pela dispersão e pela multiplicidade de discursos, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade. Aqui discurso assume a concepção de ser “o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2001, p. 17).

Tratando-se da identidade docente, Coracini infere que o *sujeito-professor* se constitui por

[...] vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação [...] (CORACINI, 2000, p. 7).

Disso decorre que as identificações estão em constante processo de construção, no qual o sujeito produz seu discurso, se relaciona, se constitui no e pelo outro, instaura uma historicidade e marca sua heterogeneidade.

Corroborando, Bohn (2005) define quais são essas vozes discursivas que contribuem na formação da identidade do futuro sujeito-professor: (i) a voz institucional (os teóricos, os professores formadores e as instituições que se expressam nos discursos pedagógicos); (ii) a voz do governo (os documentos oficiais); (iii) a voz da sociedade; colegas da profissão, da família; enfim, são diversos olhares, representações e discursos que os 'outros' possuem acerca da docência.

Nesse sentido, o processo de construção da identidade do *sujeito-professor* se dá a partir de inúmeros, minúsculos e invisíveis discursos de sujeitos, que deixam marcas na sua produção discursiva. Questionamos quais professores foram significativos na trajetória escolar e que contribuíram para a formação pessoal e profissional de *sujeitos-professores* em formação. E ainda: quais são os modelos positivos e negativos nos quais esses sujeitos em formação se espelham para reproduzir ou negar.

Dessa forma, o que interessa ao estudo sob a perspectiva da Análise do Discurso é o sujeito discursivo que produz sentidos, se significa e que está na posição de sujeito em processo de formação docente.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Quanto à discussão sobre os procedimentos metodológicos referentes à constituição e delimitação do *corpus*, Orlandi destaca que ele é resultante de uma construção do pesquisador. Além disso, a "análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza" (ORLANDI, 2001, p. 64).

Destacamos que o processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos mediante a produção verbal, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação. Conforme Rodrigues, a proposta

metodológica consiste na “construção do analista como princípio norteador colocar questões e a problematização no confronto com os dados, o que leva a considerar a possibilidade de abstração metodológica como resultado analítico” (RODRIGUES, 2010, p. 67).

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CORPUS

Para Niedzieluk o memorial descritivo pode ser caracterizado como um “instrumento das coerências, incoerências e das relações estabelecidas durante o período de sua realização recordando as memórias desde a educação infantil até a entrada no curso de graduação [...]” (NIEDZIELUK, 2011, p. 3).

E na perspectiva teórica da Análise do Discurso,

[...] os memoriais ganham uma dimensão complexa, inovadora, em que o exercício de escrita torna-se, em certa medida, uma tentativa de recolha dos fragmentos da história de um sujeito que nunca foi uno e assim, a fazer tal gesto de escritura, recolhe-se sempre mais, deixando também fissuras das sobras, esquecimento de um eu que já é outro e por isso não completamente identificável (FERREIRA, 2012, p. 223).

Trazendo essa noção de memorial descritivo para o contexto de produção, destacamos o registro de memórias descritivas e reflexivas de *sujeitos-professores* em processo inicial de sua formação e que se encontram em momentos distintos dessa etapa: alguns estão inseridos na primeira etapa e outros na última etapa do seu percurso formativo.

Vale ressaltar que no total trinta estudantes participaram deste estudo, sendo que desses, vinte são acadêmicos do Curso de Pedagogia no *Campus* de Cascavel e dez cursam Letras Português/Alemão no *Campus* de Marechal Cândido Rondon na Unioeste. A escolha pela participação desses sujeitos decorre do contato da autora, na condição de professora formadora dos mesmos.

Especificamente destacamos que no trabalho com o ensino de língua materna e língua estrangeira diversos temas perpassam o processo formativo e devem constar nas leituras e nos estudos propostos em sala de aula, nas discussões feitas, assim como na observação e na análise do contexto educacional, considerando a relação indissociável entre teoria e prática.

Alguns desses temas tratados pela pesquisadora nesses cursos de licenciatura e que, por sua vez, foram abordados (diretamente e/ou indiretamente) na escrita dos memoriais, procuram compreender a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de línguas na atualidade e na época em que esses *sujeitos-professores* iniciaram seu percurso escolar.

Entre esses aspectos constam: (i) concepção de língua que norteia o processo de ensino da língua portuguesa e da língua estrangeira na educação básica; (ii) a centralidade dos gêneros textuais e dos aspectos gramaticais nas aulas de línguas; (iii) a abordagem dos eixos da oralidade, leitura, produção textual e análise linguística (reflexão e reescrita) de textos; (iv) o tratamento para com a diversidade linguística e os desvios ortográficos; e (v) o papel dos materiais didáticos, especificamente do livro didático nas aulas de línguas (materna e estrangeira).

Para tanto, esses sujeitos, na condição de estudantes de cursos de licenciatura na referida universidade, registraram suas representações e concepções acerca do professor e das práticas pedagógicas e linguísticas, a partir das suas trajetórias escolares.

Destacamos que esse instrumento investigativo desencadeia a reflexão por parte dos sujeitos sobre as práticas docentes, além de inferir desdobramentos e posicionamentos subjetivos. O memorial traz a marca da autoria, já que recupera as lembranças, as impressões, enfim o discurso do sujeito. Assim, trata-se de uma modalidade enunciativa/discursiva que possibilita analisar a relação do enunciador com sua própria história como aluno.

A partir dessas delineações, reiteramos que a geração do *corpus* remete aos memoriais elaborados nos anos de 2016 a 2018 e que se propõe a:

- (i) Ao mesmo tempo discutir as implicações entre a trajetória escolar e a escolha pela formação docente;
- (ii) Analisar o discurso do *sujeito-professor* em formação sobre aspectos inerentes à profissão docente.

Ao mesmo tempo, as questões norteadoras procuram responder as seguintes proposições: Quais são as imagens sobre o *sujeito-professor* e em que medida elas contribuem ou se configuram como aspectos limitadores para a escolha da docência? Quais as implicações entre a vivência e a trajetória desses sujeitos com o discurso

sobre a identidade docente? Como são construídas as representações acerca da imagem do professor e dos materiais didáticos?

Ainda, convém salientar que para fins de preservação do anonimato dos participantes deste estudo, optamos em identificá-los por Estudante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e assim sucessivamente.

4 DISCUSSÃO: DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Orlandi (2001, p. 77) explicita que “as etapas de análise têm, como seu correlato, o percurso que nos faz passar do texto ao discurso, no contato com o *corpus*, o material empírico”. Considerando isso, fizemos determinados recortes nos depoimentos dos *sujeitos-professores* em formação e procuramos construir sentidos, buscando constituir a materialidade discursiva – o discurso dos licenciandos presente no *corpus* deste estudo.

Para tanto, com base na primeira questão considerada no memorial descritivo em que o sujeito descreve o que é ser um bom professor e como é a prática desse professor, bem como identifica o professor do qual ele se lembra, destacamos os seguintes trechos:

Ser professor é ato de amor [...] ‘um bom professor é uma pessoa que gosta daquilo que faz. Não é fácil esquecer-se dos professores, pois eles marcaram nossa vida, [...] recordo-me do início da minha vida estudantil.

(Estudante 1)

Ser um bom professor é ter um planejamento em suas aulas, se utilizar de metodologias diversificadas [...]. (Estudante 5)

Um bom professor é aquele que tem uma boa metodologia, com dinâmica que desperte o interesse na criança em aprender. Que desenvolva a criança com postura crítica e reflexiva que saiba argumentar e expor sua opinião.

(Estudante 13)

No meu ponto de vista, para ser um professor é necessário ser bem didático e ter domínio do assunto, como também criar vínculos com os alunos para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa. (Estudante 15)

Uma professora de que me lembro muito foi a professora da 1ª série, minha professora alfabetizadora que com o seu jeito mais carinhoso e engraçado de ser, me ensinou muito. (Estudante 16)

[...] professora de português, muito querida, dava parte de suas aulas para leitura, comprávamos livros [...] era gostoso, como ela se empenhava em fazer seus alunos a participar da aula, a trocar ideias com seus colegas, essas são as lembranças que tenho dela. (Estudante 25)

Eu me recordo da professora de português no ensino fundamental, ela era bem amiga da turma, buscava envolver sentimentos nas atividades e os discentes adoravam. (Estudante 28)

Eu me lembro da professora (Aurora) que realmente contribui, pois foi ela que mediou o entendimento real da leitura e escrita, que as palavras têm sentido. (Estudante 30)

De forma geral, os memoriais descritivos apresentam uma conotação positiva sobre a docência, visto que as narrativas retratam recordações satisfatórias e prazerosas, e ao mesmo tempo demonstram uma relação com o gostar da profissão e o empenho pelo processo de ensino e de aprendizagem.

No discurso do *sujeito-professor* em formação, os elementos convergem para a concepção de professor com o gostar da profissão, como podemos verificar em ‘*Ser professor é ato de amor*’ e ‘*um bom professor é uma pessoa que gosta daquilo que faz*’ (Estudante 1). Ao mesmo tempo, os memoriais descrevem a importância de aspectos relativos quanto à postura do professor, como um sujeito de conduta humanizadora e de postura ética, com em ‘*minha professora alfabetizadora que com o seu jeito mais carinhoso e engraçado*’ (Estudante 16); ‘*professora de português, muito querida*’ (Estudante 25) ou em ‘*Eu me recordo da professora de português no ensino fundamental; e ela era bem amiga da turma*’ e ‘*mediou o entendimento real da leitura e escrita*’ (Estudante 28).

Nesse sentido, o discurso dos licenciandos, ao apresentarem imagens favoráveis sobre o ser (e o tornar-se) professor, se revela como convergente para a escolha por um curso de formação superior nas áreas de Letras e de Pedagogia, ou especificamente uma relação com a linguagem (alfabetização, letramento, ensino de língua portuguesa) no seu processo formativo.

Em outras palavras, são as aulas e metodologias diversificadas que sugerem uma concepção diferente de ensino e um tratamento diferenciado para com a linguagem. Aqui os memoriais associam a relação dos acadêmicos com atividades de leitura, produção de texto; enfim, com as práticas de letramento². Qualificam-se, dessa forma, como um discurso pedagógico e profissionalizante em que as práticas são enriquecedoras e criativas.

² Vale destacar que as origens dos Estudos de Letramento remetem ao pesquisador britânico Brian Street, que realiza suas pesquisas na interface das áreas da Linguística, da Educação e da Antropologia. Letramento, segundo Brian Street em sua obra *Letramento em teoria e prática* (1984), designa práticas sociais e concepções de leitura e escrita adquiridas por um indivíduo ou grupo social, esteja ele alfabetizado ou não. Para aprofundar a temática constam os Novos Estudos de Letramento. STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

No tocante ao segundo questionamento desenvolvido no memorial descritivo e que discorre sobre as práticas pedagógicas recordadas pelo estudante e o sentimento em relação a elas, destacamos os seguintes fragmentos:

Eu eternamente irei lembrar de uma professora de português [...]Nós não tínhamos uma aula qualquer de português, ela sempre nos dava uma visão de mundo, nos fazia ser críticos em relação a tudo que estava acontecendo, seja sobre política, família, esporte ou qualquer coisa; ela nos incentivava a estudar. (Estudante 3)

A roda de leitura é uma das práticas que mais gostava, pois nas séries iniciais não tinha contato com livros de histórias infantis, somente os didáticos, [...] então quando fui estudar em outra escola e a professora facilitava o acesso aos livros e depois trocávamos de livros com os coleguinhas e isso me deixava muito feliz. (Estudante 5)

O sentimento em relação a professora Leonora de português, e suas atividades são muito boas, talvez se não tivesse ela com professora meus traumas seriam maiores. (Estudante 9)

Lembro que os conhecimentos que mais ficaram gravados em minha mente foram os que envolveram atividades dinâmicas e de envolvimento com o grupo. Uma professora que se utilizava bastante desta tática foi minha professora de Inglês. Sempre que ensinava uma nova expressão, nos envolvia em encenações, situações imaginárias onde usaríamos a palavra ou sentença no dia a dia. (Estudante 13)

Eu me lembro da minha professora de espanhol [...]. Mas as características mais importantes encontrei na professora, o incentivo a busca do saber por si mesmo, o bom relacionamento com seus alunos, e aulas que despertam a necessidade dos alunos em aprender. (Estudante 15)

Uma das práticas pedagógicas que me recordo é a forma tradicional de ensinar por meio de decorar, copias textos longos no quadro, repetição de frases e palavras. Muitas vezes frustrantes pela dificuldade de aprendizagem. (Estudante 22)

A prática pedagógica que me lembro é basicamente memorização, decorar, copias, castigos ... hoje não consigo decorar por exemplo, preciso anotar, interpretar e agir. Era maçante, estigmatizador, não gostava da pressão de ter de lembrar de tudo corretamente conforme o livro. (Estudante 28)

De uma parte, os memoriais descritivos reavivam situações e experiências, nas quais a presença da leitura, da socialização de histórias, o dinamismo e a interação ocupavam papel central nos encaminhamentos metodológicos. Também é recorrente a importância de práticas pedagógicas, com destaque para professores de línguas (língua materna e línguas estrangeiras) que incentivavam o estudo e o conhecimento crítico, como nos fragmentos ‘*Nós não tínhamos uma aula qualquer de português, [...] ela (referindo-se à professora de português) nos incentivava a estudar*’ e ‘*aulas que despertam a necessidade dos alunos em aprender*’ (Estudante 3).

Outro exemplo é com relação à prática do ensino de língua estrangeira contextualizada, voltado para os usos sociais em que consta que a professora de

inglês tinha por prática ensinar *‘uma nova expressão’* e envolver esse vocabulário *‘em encenações, situações imaginárias onde usaríamos a palavra ou sentença no dia a dia’* (Estudante 13).

Conforme os memoriais, o sentimento dos sujeitos-professores em formação para com essas práticas rememoradas revela uma conotação positiva, um sentimento bom, de satisfação e de aprovação, ou como constam nos fragmentos *‘o sentimento em relação a professora Leonora de português, e suas atividades são muito boas’* e ainda *‘isso me deixava muito feliz’* (Estudante 9).

De outra parte, os memoriais descritivos retratam experiências em que as práticas pedagógicas estão permeadas de sentimentos negativos, já que entre o universo de situações, são rememoradas as que não são tidas como boas e benéficas para a trajetória escolar. Especificamente, no discurso desses sujeitos-professores em formação transparecem as metodologias tradicionais, em que o memorizar, o decorar, isto é, o estudo mecânico, repetitivo e desprovido de significado conduz as aulas e as práticas de alguns professores.

Da mesma forma, os sentimentos que permanecem vivos na memória desses professores em processo formativo são negativos – uma vez que correspondem com as práticas pedagógicas relatadas –, manifestadas nos enunciados *‘frustrantes pela dificuldade’* e *‘Era maçante, estigmatizador, não gostava da pressão’* (Estudante 22).

Podemos depreender no discurso desses *sujeitos-professores* em formação que a identidade profissional reflete diversos e invisíveis discursos de sujeitos-professores formados e formadores, que deixaram marcas na produção discursiva. Trata-se de uma negociação identitária, envolvendo processos biográficos e relacionais, ou seja, uma negociação marcada por contradições e cooperação, conflitos e resistências, continuidades e rupturas, desorganizações e desequilíbrios em que alguns sujeitos e discursos contribuíram significativamente na trajetória escolar, influenciando ora positivamente, ora negativamente na formação pessoal e profissional.

Dando continuidade aos relatos presentes nos memoriais descritivos, na questão seguinte propomos refletir sobre a possibilidade do *sujeito-professor se lembrar* do seu primeiro livro e como eram as leituras realizadas na escola. Ainda solicitamos que descrevessem nos memoriais como eram feitas as produções escritas e as correções desses textos quando frequentavam a escola.

Minha primeira professora nos proporcionava vários momentos com livros de literatura infantil, mesmo não sabendo ler ainda, folheávamos e olhávamos as imagens. Isso instigava minha vontade de aprender a ler. Por isso me lembro dela, ela me fez interessar pelos estudos. (Estudante 6)

[...] me lembro da contação de histórias, nas duas primeiras séries do ensino fundamental... As duas professoras fizeram minhas imaginações fluírem através dos textos narrados oralmente. (Estudante 11)

O primeiro contato com algum livro foi na sala de aula, um pequeno livro de pano, cheio de imagens de animais. Cada página tinha imagem de um animal que começava com alguma letra do alfabeto [...]. Tinha sempre alguma história, algum conto relacionado [...]. (Estudante 15)

O primeiro livro que comprei foi Perigos no Mar, a sugestão da compra de livros foi da professora de português que destinava uma aula semanal para prática de leitura, o que instigava para continuarmos em casa. (Estudante 27)

As produções escritas eram sempre destinadas para a professora, eram poucas, sem exposições em murais ou compartilhadas com os colegas. (Estudante 2)

Não gostava de realizar as produções escritas, talvez porquê eram destinadas somente para a professora e não tínhamos refracção. As correções eram realizadas somente pela professora. (Estudante 7)

[...] não aprendi muito sobre produções escritas, me lembro de ter algumas redações, para uso do vestibular ou ser usada como preparação para o vestibular. (Estudante 14)

Gostava de produzir poemas, contendo os sinais de pontuação. E quando havia palavra equivocava o professor colocava caneta vermelha e tinha que repetir umas dez vezes para memorizar a forma correta da escrita. (Estudante 22)

As produções escritas eram realizadas no caderno e corrigidas no quadro, também correções no caderno, onde o professor corrigia com caneta vermelha os erros. (Estudante 27)

As correções eram feitas de caneta vermelha, palavras que estavam escritas incorretamente [...]. (Estudante 29)

Os registros feitos nos memoriais revelam a recorrência de práticas de leitura e produção de textos. Em relação à prática da leitura, essas narrativas sinalizam a presença dos livros e da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas atividades de contação de histórias, na visualização de imagens e, mais especificamente, na alfabetização e no letramento³.

Isso podemos perceber nos fragmentos que seguem: *‘Minha primeira professora nos proporcionava vários momentos com livros de literatura infantil’*; *‘me lembro da contação de histórias, nas duas primeiras séries do ensino fundamental’*

³ Conforme as pesquisas de Magda Soares (2001; 2003), a alfabetização é caracterizada pela aquisição de códigos para a leitura e a escrita, representando um estado (alfabetizado ou não alfabetizado/analfabeto). Esse processo revela-se, também, todas as vezes que se recorre a um dicionário, por exemplo, para identificar o significado e os usos de determinada palavra; assim a alfabetização volta-se para o indivíduo. Já, o vocábulo letramento é recente na área da educação e designa o processo de como as pessoas se relacionam com um mundo baseado na cultura da escrita.

(Estudante 6); *‘O primeiro contato com algum livro foi na sala de aula’*(Estudante 22) e *‘O primeiro livro que comprei foi Perigos no Mar, a sugestão da compra de livros foi da professora português que destinava uma aula semanal para prática de leitura, o que instigava para continuarmos em casa’* (Estudante 27).

Aqui fica evidenciado que as práticas de leitura remetem a memórias constantes e positivas, pois segundo o discurso desses *sujeitos-professores* em formação, o contexto escolar foi o espaço destinado à iniciação ao ‘mundo das letras’ e ao projeto de formação de leitores como em *‘instigava minha vontade de aprender a ler’*, bem como *‘instigava para continuarmos em casa’*, conforme consta nos memoriais elaborados pelos Estudantes 6 e 27. Destacamos a importância da leitura para a formação do sujeito crítico, de modo que ele tenha condições de interagir de forma proficiente nos diversos contextos linguísticos e socioculturais.

A leitura, sobretudo, pode ser concebida como um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, não apenas de busca de significados. Também na leitura participa-se do processo sócio-histórico de produção de sentidos, sendo que isso se faz de um lugar e tempo determinado (contexto de produção). É, portanto, uma atividade dinâmica e interativa entre autor, texto e leitor.

Quanto às produções de textos escritos, os memoriais ressaltam a presença dessa prática nas vivências dos *sujeitos-professores* em formação quando alunos no ensino básico. Ao mesmo tempo, os relatos associam o processo de escrita com a prática de higienização/correção de textos, em que a ênfase reside em escrever corretamente palavras e enunciados. No discurso desses *sujeitos-professores* em formação fica evidente que as produções escritas visavam, exclusivamente, que o aluno escrevia para o *sujeito-professor* formado, que se restringia a corrigir, com caneta vermelha os ‘erros’, segundo parâmetros meramente normativos e gramaticais.

Isso verificamos em: *‘As correções eram realizadas somente pela professora’* (Estudante 7); ou em *‘professor colocava caneta vermelha e tinha que repetir umas dez vezes para memorizar a forma correta da escrita’* (Estudante 22) também em o *‘professor corrigia com caneta vermelha os erros’* (Estudante 27); e ainda em *‘As correções eram feitas de caneta vermelha, palavras que estavam escritas incorretamente’* (Estudante 29).

Chamamos a atenção para o fato de que esse discurso se distancia do entendimento da prática da escrita como processo eminentemente interativo, por isso não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com o outro, trocar ideias ou criar significados. As produções de textos escritos caracterizam-se por serem atividades contextualizadas, situadas em algum momento, espaço e evento cultural, não como atividades artificiais, nas quais o aluno escreve para o professor, sem considerar a função sociodiscursiva de cada texto.

Quanto ao último enfoque descrito nos memoriais, questionamos se os professores adotavam livros didáticos no ensino de língua e como eram abordados esses materiais, sendo que destacamos o *corpus* a seguir.

[...] eram utilizados frequentemente, mas sempre haviam outras atividades entre as atividades do livro, planejadas pela professora. Lembro que os livros didáticos vinham com espaço para resolver as questões e realizarmos as atividades nele mesmo. (Estudante 6)

Sim, sempre utilizavam livros didáticos [...]. Atividades de completar e responder questões de textos. (Estudante 8)

O professor sempre utilizava os livros didáticos, sempre na sequência dos conteúdos do livro. (Estudante 10)

Na língua portuguesa, o foco era nos livros didáticos, éramos presos a eles, realizando todas as atividades, de gramática e literatura. (Estudante 18)

Todo meu ensino desde a pré-escola até o ensino médio as professoras adotavam no ensino livros didáticos, eu recorro dos livros de português, ciências e biologia. (Estudante 23)

No ensino de línguas estrangeira, os professores adotavam os livros didáticos sem explorar a reflexão sobre as atividades. Não me recorro quais eram os livros. (Estudante 25)

As aulas eram através de livros didáticos com muito conteúdo passado no quadro negro, sem outros complementos. (Estudante 29)

Nos memoriais fica registrada a presença constante do livro didático, conduzindo as aulas e, em alguns casos, direcionando a ação dos professores. Em outras palavras, o livro didático constitui-se de um elemento naturalizado e perpetuado no processo educacional. Nos enunciados acima, fica explicitado a recorrência do livro didático na trajetória desses sujeitos, marcado nos advérbios de tempo ‘frequentemente’; ‘sempre utilizavam livros didáticos’; ‘sempre utilizava os livros didáticos’; e ‘sempre na sequência’.

Nesses relatos percebemos a centralidade do livro didático não enquanto um facilitador do trabalho docente (âmbito do ensino) ou auxiliador do aluno (âmbito da aprendizagem); porém sua função transcende a de ser um recurso importante na mediação do processo educacional, representando o próprio programa conteudístico.

Concebemos o livro didático como um recurso valioso, pelo fato de oferecer diversos elementos (textos, imagens, exercícios, didatização de conteúdos, sequência e organização dos conteúdos) e ser uma ferramenta que auxilia (desde que usado de forma reflexiva) na preparação e no planejamento das aulas, considerando o tempo, por vezes limitado, que o professor dispõe ou destina para execução dessa tarefa pedagógica.

Contudo, no discurso dos *sujeitos-professores* em formação, os livros didáticos passam a exercer papel de controladores, de condutores e restringem a prática docente, não havendo espaço para a autonomia e a criatividade nas aulas, conforme consta nos registros: *‘Na aula de língua portuguesa, o foco era nos livros didáticos, éramos presos a eles’* (Estudante 18) e também em *‘sem explorar a reflexão sobre as atividades’* (Estudante 25); e ainda *‘As aulas eram através de livros didáticos [...], sem outros complementos’* (Estudante 29).

Além disso, entendemos que o livro didático tem uma dimensão pedagógica relevante no processo educacional e, ao mesmo tempo, esse material está acompanhando as evoluções do conhecimento e as inovações tecnológicas, fazendo uso de diversos recursos estilísticos.

No entanto, esse objeto compreende, também, uma dimensão mercadológica, visto ser um produto de consumo, cujas comercialização e distribuição dependem da aprovação dos usuários dessa mercadoria (professores/alunos) para ser editado. Por isso, a importância de os professores fazerem escolhas quanto à seleção do material didático não de forma intuitiva, mas com base em reflexões, estudos e critérios, considerando a realidade socioeconômica e educacional dos alunos e a comunidade escolar.

Entendemos, por conseguinte, que toda teoria procede da prática de ensino e de que ambas são interrelacionadas, logo, o *sujeito-professor* formado pode criar e produzir seus próprios materiais didáticos, visto estarem baseados na sua experiência profissional e, sobretudo, atenderem as particularidades dos seus aprendizes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando as questões orientadoras deste estudo, tivemos a intenção de discutir as implicações entre a trajetória escolar e a escolha pela formação docente.

Nesse sentido depreendemos que o discurso dos *sujeitos-professores* em formação converge para essa dinâmica, especificamente temos uma relação direta entre a trajetória escolar e a opção em cursar Letras e/ou Pedagogia.

Ao mesmo tempo, a implicação entre o período em contato com o contexto escolar contribuiu para a configuração do discurso acerca da docência e da constituição da identidade profissional, tendo por vezes, identidades conflitantes e contraditórias decorrentes de imagens que contribuem ou limitam os licenciandos a escolherem uma formação docente.

Quanto à outra questão de pesquisa, na qual nos propusemos a analisar o discurso do *sujeito-professor* em formação acerca dos aspectos inerentes à profissão docente, destacamos que surgiram diversas formações discursivas:

(i) A prática de leitura no contexto escolar teve a função de inserir esses *sujeitos-professores* em formação no 'mundo das letras' e na perspectiva de uma formação de leitores permanente.

(ii) As produções escritas encaminhadas no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental tinham, segundo o discurso dos *sujeitos-professores* em formação como foco o escrever correto, a partir de uma perspectiva prescritiva, distanciando-se do caráter interacional.

(iii) A presença permanente do livro didático nas práticas pedagógicas revela-se no discurso dos *sujeitos-professores* em formação como agentes controladores e limitadores do processo de ensino e aprendizagem, bem como estando numa disfunção que é a de auxiliar e apoiar, tanto alunos como professores.

Por fim, reiteramos a necessidade dos *sujeitos-professores* em formação e formados/res conceberem as dimensões teoria e prática como indissociáveis, visto haver uma relação intrínseca entre as mesmas. Nisso reside a importância de o docente conciliar a prática investigativa, quer seja, a pesquisa propriamente dita, com o trabalho pedagógico. Os sujeitos professores têm um compromisso com a busca de ideias, conhecimentos e estratégias; enfim, teorias que possam atribuir significados e orientar a prática, viabilizando avanços nos campos teórico-metodológico e ético-social.

REFERÊNCIAS

BOHN, Hilário A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**. Recife: UPE, v. 17, n.2, p.97-113, 2005.

CORACINI, Maria. J. Subjetividade e Identidade do professor de Português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

_____. Apresentação. In: ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**: Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 2008.

FERREIRA, Geraldo G. A escrita de si como labirinto na construção da identidade profissional docente. **Revista Travessias**, v.6, n.1, p. 220-233, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KLEIN, Lígia R. Considerações Sobre a Unidade Teoria-Prática. **Prática Educativa da Língua Portuguesa**. Curitiba: UFPR, 2008.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 101-142.

NIEDZIELUK, Luzinete C. **Gênero textual/discursivo: memorial descritivo no Curso de Pedagogia**. Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, Vitória, ES, 2011.

ORLANDI, Erni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 353-392.

RODRIGUES, Marlon Leal. Discurso e metodologia: tensão na análise. **Interface da Educ.**, Paranaíba, v.1, n.1, p. 66-82, 2010.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos de subjetividade. In: **Lingua(gem) e identidade**. SIGNORINI, Inês (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª. ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2ª. ed., São Paulo: Editora Contexto, 2003.