

**Programa de Pós-Graduação em Letras**

**O DISCURSO DOCENTE (RE)VELADO NO  
GÊNERO MEMORIAL**

**Pollyanne Bicalho Ribeiro**

Belo Horizonte

2008

**POLLYANNE BICALHO RIBEIRO**

# **O DISCURSO DOCENTE (RE)VELADO NO GÊNERO MEMORIAL**

Texto apresentado para exame de defesa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Orientação: Profa. Dra. Maria de Lourdes Meirelles Matencio

Belo Horizonte

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R484d

Ribeiro, Pollyanne Bicalho

O discurso docente (re)velado no gênero memorial / Pollyanne Bicalho

Ribeiro. Belo Horizonte, 2008.

293f. : Il.

Orientadora: Maria de Lourdes Meirelles Matencio

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Análise do discurso. 2. Representações sociais. 3. Memoriais.

I. Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 800.85

POLLYANNE BICALHO RIBEIRO

O discurso docente (re)velado no gênero memorial

Texto apresentado para exame de defesa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

---

Profa. Dra. Maria de Lourdes Meireles Matencio (Orientadora)

---

Profa. Dra. Ângela Bustos Kleiman

---

Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva

---

Profa. Dra. Juliana Alves Assis

---

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Belo Horizonte, 20 de novembro de 2008

*Aos meus familiares e  
amigos, pelo apoio e pela torcida*

## AGRADECIMENTOS

Inúmeras vezes, relatei aos meus parentes e aos meus amigos as angústias, aflições e conquistas, durante todo o tempo da escrita deste trabalho. A cada instante, fui me tornando devedora da colaboração, paciência, tolerância, apoio e carinho recebidos. A tais pessoas, minha imensa e eterna gratidão. Peço desculpas, antecipadamente, aos que, por esquecimento, não se encontram nomeados. Certamente, cada um que caminhou comigo, lado a lado, nessa árdua etapa da minha vida, é personagem fundamental da minha história e, portanto, jamais será esquecido.

Primeiramente, merecem destaque especial os grandes responsáveis: Tião e Cidinha. Pai e mãe, deixo aqui registrado o quanto os admiro pela grandeza incomensurável, por serem reconhecidamente íntegros, dignos e humildes. Vocês me ensinaram algo que jamais aprenderia na escola: doar-me incansavelmente, dedicar-me ao máximo para a realização dos meus propósitos. Foram infindáveis os momentos em que Vocês abdicaram de seus desejos por mim. Sempre recorri ao aconchego de seus braços, ao sorriso desprovido e intenso, e os tive da forma mais calorosa e dedicada possível. Desculpem-me pela ausência, mesmo quando Vocês estavam presentes. Aos meus pais, minha referência, meu amor eterno.

Às minhas irmãs queridas: Kellyanne, pela dedicação e por ser tão prestativa, principalmente, por me socorrer nas emergências da vida; e Adriane, pela alegria transbordante e por fazer parecer fácil o que muitas vezes é difícil. Obrigada. À Isabelle, anjo gordo da minha vida, por Você existir. Amo Vocês!

À Cris, por me escutar falar da tese horas sem parar, amiga fiel, que compartilha comigo as felicidades e tristezas, por me fazer rir quando a vontade era de chorar, obrigada. Ao Cá, por ser tão dedicado a mim, leal, companheiro e cúmplice, pelas noites maldormidas, mas divertidas. À Dani, pela condescendência, paciência e por me salvar no mundo da informática. Vocês são meus irmãos de alma.

À Mariléia (minha tia do coração) por ter me apoiado desde os primórdios da FISK até os dias atuais, sem medir esforços. Ao meu avô, tios, primos, pelo

carinho, pelo afeto e acolhimento em tempos que tanto carecia. Aos meus amigos da FACSAL (Gláucia, Beto, Sérgio, Claudinha, Marcel, Diana, Giovanini, Geraldo), pela torcida e compreensão. Aos meus amigos de Grenoble (Karol, Cláudia, Fabiane, Ledi, Dilma, Alexandre, Shirley, Eduardo, Rafa, Monique, Fabrício), quando a solidão apertava, Vocês representavam a generosidade, o companheirismo e a solidariedade tão peculiares ao meu país. Aos meus alunos (FACSAL, UNIMONTES), pelos constantes ensinamentos e por me permitirem fazer o que mais gosto: ensinar!

À professora e amiga Malu, pela orientação vital à pesquisa, e, principalmente, por ter me possibilitado elaborar um trabalho em que acredito, por ter respeitado os meus pensamentos e opiniões, mas também, por ter exteriorizado a sua opinião, pela postura ética na docência, por ser modelo ideal de profissional. Enfim, há sentimentos, pensamentos que, mesmo verbalizados, não expressam com exatidão a nossa gratidão. Devo muito a Você!

Às professoras Jane, Juliana, Maria Ângela, Aparecida, por propiciarem momentos de trocas constantes, pelas contribuições, pela competência e pelo empenho.

Aos colegas do doutorado e do grupo de pesquisa LePTeCCo, pela oportunidade do debate e troca de experiências e pela saudável convivência, em especial à Daniella, Ana Rosa, Fernanda e Anneliese, pelo apoio incondicional, pela sobrevivência em tempos difíceis.

À CAPES, por ter oportunizado a realização do doutorado sanduíche em Grenoble e ao Prof. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Coordenador do convênio Capes/Cofecub, sempre atencioso, pela chancela à investigação pretendida na França.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística), pela oportunidade de desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram para que esse tão aspirado sonho se concretizasse. Quem me acompanhou sabe o quão custosa foi essa etapa da minha vida, mas tornou-se uma conquista de que muito me orgulho. A Você todos, minha sincera gratidão.

## MEMÓRIA

Amar o perdido

Deixa confundido

Este coração.

Nada pode o olvido

Contra o sentido

Apelo do não.

As coisas tangíveis

Tornam-se insensíveis

À palma da mão

Mas as coisas findas

Muito mais que lindas

Essas ficarão

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

A investigação se baseou nos recursos linguísticos, textuais e discursivos apresentados na materialidade dos memoriais, visando não só a compreensão de sua configuração como, também e principalmente, a correlação entre os elementos de sua organização, as condições de produção (as circunstâncias de enunciação e seu contexto socio-histórico) e os sujeitos sociais participantes do processo discursivo em questão. Com o propósito de investigar o processo discursivo construído por sujeitos docentes, houve a identificação como via de entrada a análise de gêneros, particularmente nesta pesquisa, a análise do gênero memorial. No texto há a defesa da análise do gênero como ponto de partida para a análise do discurso é uma via de acesso válida, já que, em se tratando de qualquer atividade linguageira construída em uma determinada prática social, só se pode compreendê-la através de um ou outro gênero. A pesquisa ressalta a importância de delinear e analisar a identidade dos sujeitos sociais participantes de tal processo discursivo, já que o enunciador ocupa dois papéis diferentes, mas essencialmente complementares em nossa sociedade: o de professor e o de aluno. O contexto de coleta foi ideal para motivar reflexões sobre a heterogeneidade, plasticidade e dinamicidade das representações sociais nas práticas discursivas e sobre os processos pelos (e nos) quais tais representações emergem e se (trans)formam, seja no plano coletivo, seja no plano individual. De acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada, a análise dos dados focalizou: (i) os processos de referênciação; (ii) a (re)colocação de determinadas representações e/ou emergência de novas representações *sociais* e (iii) a configuração de objetos de discurso circunscrita pelo imbricamento da prática formativa e da prática docente. Entender como a imagem dos sujeitos sociais se construiu discursivamente (tendo como escopo a análise do discurso, a teoria das representações sociais e os estudos sobre o gênero) e se relacionou com os demais elementos que compuseram o cenário educacional me permitiu refletir acerca de várias questões relacionadas ao elo ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Discurso docente. Representações sociais. Gênero memorial.

## RÉSUMÉ

La réalisation de cette étude a été basées sur des ressources linguistiques, textuelles et discursives présentées dans la métérialité du genre des mémoires. Elle ne vise pas simplement la compréhension de sa configuration, mais principalement la corrélation entre les éléments de son organisation, ses conditions de production (les circonstances de l'énonciation et de son contexte socio-historique) et les sujets sociaux participants de ce processus en question. Ayant le propos d'enquêter sur le processus discursif produit par des sujets académiques, il se identifié comme voie d'accès l'analyse de genres, et surtout celui du genre mémorial. Il se défendu que l'analyse du genre en tant que point de départ pour l'analyse du discours est une voie d'accès valable, puisque s'agissant de quelconque activité de langage produite dans une pratique sociale déterminée, on ne peut la comprendre qu'à travers l'un ou l'autre genre. Il se fait ressortir l'importance de délimiter et d'analyser l'identité des sujets sociaux participants au processus discursif, parce que le locuteur occupe deux rôles différents, mais essentiellement complémentaire dans notre société : d'enseignant et d'élève. Le contexte a été idéal pour motiver des réflexions sur l'hétérogénéité, la plasticité et le dynamisme des représentations sociales dans les pratiques discursives et les processus par lesquels de telles représentations émergent et se transforment, soit dans le plan collectif, soit dans le plan individuel. Selon la perspective théorique-méthodologique adoptée, l'analyse des données s'est focalisée sur : (I) les processus de référenciation ; (II) le placement de certaines représentations et/ou l'émergence de nouvelles représentations sociales et (III) la configuration d'objets de discours circonscrit par la superposition de la pratique formative et de la pratique enseignante. Comprendre comment l'image des sujets sociaux se produit dans le discours ( ayant pour l'analyse du discours, la théorie des représentations sociales et les études sur le genre ) et se rapporte avec les autres éléments qui composent le scénario éducationnel, m'ont permis de réfléchir sur plusieurs questions en relation avec le rapport enseignement/apprentissage.

Mots-clés : Discours des enseignants. Répresentations sociales. Genre mémoire.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Afors – Agências de Formação

Cf. – conforme

CAU – Cadernos de Avaliação de Unidade

E.E – Escola Estadual

Ex. – exemplo

L. – Linha

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROCAP – Programa de Capacitação de Professores

RR – Representações de Referência

RS – Representações Sociais

RU – Representações de Uso

S. – Sujeito Docente Pesquisado

SEE-MG – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

TRS – Teoria das Representações Sociais

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIUBE – Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Considerações sobre a origem do problema de pesquisa.....	12
1.2 Objetivos da pesquisa.....	20
1.3 Procedimentos metodológicos.....	22
1.3.1 <i>O contexto da pesquisa</i> .....	23
1.3.2 <i>Os sujeitos da pesquisa</i> .....	24
1.3.3 <i>Constituição e organização do corpus</i> .....	25
1.3.4 <i>O memorial no Projeto Veredas</i> .....	25
1.3.5 <i>Metodologia da tese</i> .....	29
1.3.6 <i>Estrutura da tese</i> .....	31
<b>2 O GÊNERO MEMORIAL: REALINHAMENTO IDENTITÁRIO NA DISPERSÃO FORMATIVA .....</b>	<b>33</b>
2.1 Memoriais: gênero híbrido? .....	49
2.2 Do gênero memorial para a emergência das representações sociais.....	55
<b>3 (DES)VELAMENTO DO GÊNERO MEMORIAL .....</b>	<b>71</b>
3.1 Representações sobre o gênero memorial .....	83
3.2 (Trans)formações na trajetória memorialística de uma professora em formação	93
<b>4 A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NO DISCURSO DOCENTE (O SER DOCENTE) .....</b>	<b>100</b>
4.1 As representações sociais partilhadas na prática educativa .....	104
4.2 A relação subjetivação/objetivação nas instâncias de formação .....	117
4.3 Aspectos identitários (re)constituídos no e pelo discurso docente .....	127
<b>5 O FAZER DOCENTE: QUANDO AS VOZES SE ENCONTRAM .....</b>	<b>146</b>
5.1 As vozes docentes sobre a relação ensino-aprendizagem.....	148
5.2 As vozes docentes sobre o espaço sala de aula .....	166
5.3 As vozes docentes sobre a exterioridade que interfere na sala de aula .....	181
<b>6 PRÁTICA FORMATIVA E CONSTRUÇÃO DO SABER .....</b>	<b>195</b>
6.1 Visões da proposta formativa: o ingresso .....	197
6.2 Contribuições da prática formativa: o percurso .....	204
6.3 A prática formativa: o fim e o que está por vir .....	224
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>234</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>240</b>

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

#### 1.1 Considerações sobre a origem do problema de pesquisa

O propósito deste trabalho consistiu na análise do discurso docente (re)velado no gênero memorial. Para tanto, a opção foi por examinar os recursos linguísticos, textuais e discursivos apresentados na materialidade dos memoriais coletados, visando não só a compreensão de sua configuração como também, e principalmente, a correlação entre os elementos de sua organização, as condições de produção (as circunstâncias de enunciação e seu contexto socio-histórico) e os sujeitos sociais (sujeitos docentes) participantes do processo discursivo em questão.

O interesse em pesquisar a referida temática provém do trabalho, anteriormente à pesquisa, foi desenvolvido como Tutora do Projeto Veredas<sup>1</sup>, o qual teve início em janeiro de 2002, com o objetivo de oferecer formação, em nível superior, aos professores das séries iniciais das escolas estaduais e municipais do Estado de Minas Gerais.

No exercício efetivo das atribuições concernentes ao trabalho tutorial a atenção foi desviada para uma das atividades que deveria ser executada pelas professoras-cursistas<sup>2</sup> como um dos requisitos para a obtenção da referida titulação. Tratava-se da elaboração de um memorial. Tal produção acadêmica, construída de forma contínua e sistemática, deveria contemplar aspectos significativos da história pessoal e profissional das professoras-cursistas; experiências positivas e negativas de sua formação acumuladas ao longo dos anos<sup>3</sup>.

É importante ressaltar que a escrita desse trabalho perduraria durante todo o período de formação das professoras-cursistas, ou seja, ao longo de três anos e meio,

<sup>1</sup>Tratou-se de um projeto-piloto em educação a distância, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE/MG –, que contou com a colaboração de 18 instituições, públicas e privadas, de ensino superior, para o seu desenvolvimento.

<sup>2</sup> Digo professoras-cursistas porque operei com o *corpus* elaborado tão-somente pelo sexo feminino.

<sup>3</sup>Orientação mencionada no Manual da Agência de formação - SEE/MG, p.30, 2002.

um único texto deveria ser elaborado/(re)elaborado; deveria ser uma produção textual, a ser entregue ao fim do curso, condizente com as etapas experimentadas ao longo da relação ensino/aprendizagem. Ademais, havia intervenções dos tutores na atividade de escrita desses memoriais, tais apontamentos ocorriam diretamente nos textos impressos ou através de orientações proferidas nos encontros tutoriais<sup>4</sup>.

Assim, a proposta da elaboração dos memoriais implicava um processo de escrita e re--escrita que instaurava também a reflexão do ser docente, do agir docente; o que acabava por evidenciar o caráter avaliativo/autoavaliativo do gênero memorial, assim como um importante mediador para a promoção de (trans)formações dos sujeitos sociais participantes desta prática. Koll (1995, p. 26) menciona, ao se referir à mediação anunciada por Vygotsky, que “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.”.

É necessário aqui dimensionar o âmbito da noção de mediação proposta por Vygotsky que se pretende operar face ao gênero memorial. O referido autor defende “que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.” (2005, p. 62). Assim, a linguagem permite ao sujeito se constituir como tal ou se (trans)formar a partir da sua interação com o meio no qual ele está inserto. Dito isso, o memorial se apresentaria como um instrumento capaz de sistematizar as experiências vividas pelos sujeitos docentes de modo a levá-los à reflexão sobre o ser e o fazer em práticas escolares.

Ademais, o gênero memorial não só conduz ao processo de metacognição (o sujeito docente, ao se colocar como objeto do discurso, reorganiza-se e se analisa), como também exerce um papel catalisador de outras operações decorrentes dessa primeira. Pode-se citar, por exemplo, a conscientização da importância da prática da escrita em processos que envolvam a relação ensino/aprendizagem. E a afirmação é que o gênero memorial se enquadra nesta categoria de gêneros, pois otimiza o processo de (re)construção dos sujeitos docentes na promoção de sua formação.

Deve-se partir do pressuposto de que o gênero memorial deve ser visto, então, como mediador da formação dos professores-cursistas, claro que sem dispensar outros

---

<sup>4</sup> Havia um encontro mensal presencial entre os tutores e o grupo de professores-cursistas com a finalidade de discutir questões teóricas dos guias de estudo, correção de avaliações, orientação da prática pedagógica, dos memoriais e das monografias.

elementos mediadores (guias de estudos, discussões com os tutores, avaliações formais...). Também se deve pensar que essa formação não se restringe tão-somente ao âmbito profissional, mas também pessoal. Com estes dois pressupostos iniciais, conclui-se que o memorial permite identificar e, consequentemente, analisar o processo de subjetivação e objetivação do qual o sujeito docente participa. Igualmente, possibilita trazer à tona aspectos da esfera privada e pública calcados em práticas nas quais o sujeito da pesquisa experiente.

A propósito da relação subjetivação/objetivação, têm-se aí processos coordenados. Ou seja, o sujeito social, ao interagir no/pelo meio, inicia a objetivação de alguma questão, algo de seu interesse. Concomitantemente a essa operação, esse mesmo sujeito se (re)constrói, (re)organiza-se, transforma-se e, então, passa a se relacionar com o meio a partir das mudanças sofridas e, novamente, objetiva esse meio... Portanto, como um ciclo (contínuo), realiza-se a subjetivação/objetivação do sujeito nas diversas práticas sociais e, assim, ele se constitui.

Quando os professores-cursistas começaram a escrita do referido trabalho, vários questionamentos surgiram a respeito da sua elaboração. Com o objetivo de dirimir os questionamentos quanto à produção textual, os tutores, assim como os professores-cursistas, buscaram orientações nos guias do Projeto Veredas. No entanto, depararam com informações vagas, imprecisas, incompletas acerca do gênero em questão, tais como: em que termos se daria sua composição (periodicidade, formato, registro); se seria um trabalho escrito por partes ou se, ao fim, haveria uma unidade assegurada pelo processo de re-escrita; o modo pelo qual os professores-cursistas se posicionariam na construção discursiva (o questionamento era se a escrita deveria se iniciar do passado até o presente, se começaria no sentido inverso ou se não haveria um tempo linear no relato, se estaria pertinente o uso da primeira pessoa). Enfim, foram várias indagações a respeito dos memoriais. E os tutores tinham dificuldades para obter esclarecimentos.

Algumas dificuldades, no processo de escrita, também foram explicitadas pelas professoras-cursistas nos encontros presenciais com os tutores. Entre elas, destaca-se a preocupação por parte das professoras-cursistas em usar a linguagem de forma a retratar, fidedignamente, a realidade vivenciada, ressignificando suas experiências sem se distanciar, portanto, da subjetividade na escrita, mas conscientes de que iria se tratar de um texto acadêmico. Texto que, *a posteriori*, deveria passar pelo crivo da instituição de ensino à qual estavam vinculados. É importante ressaltar que tal instituição de ensino

estaria subordinada à SEE-MG, sendo essa última empregadora da maior parte das professoras-cursistas do Projeto Veredas.

A cada releitura dos memoriais havia nova identificação dos aspectos do mundo docente que, muitas vezes, não eram apresentados, por exemplo, quando dos encontros presenciais entre o tutor e o seu grupo de professoras-cursistas. Percebia-se, através das leituras, a presença de um discurso, de certa forma velado, subjacente, mas latente, que era composto pelas vozes das professoras-cursistas do Projeto Veredas. A esse respeito, deve ser destacado o fato de que esse discurso não se limita aos participantes do projeto em referência, pois, considerando-se que algumas questões elucidadas nos memoriais estão presentes em qualquer instância educacional, pode-se pressupor que percorrem o discurso docente de modo geral.

O interesse no tema pesquisa nasceu aí, por entender que, dando voz aos sujeitos docentes envolvidos no fazer docente, revelando suas formações, crenças, frustrações, desejos, perfis, talvez seja fácil identificar melhor as representações desse grupo social. E, portanto, compreender o funcionamento do discurso docente. E isso pode contribuir para análises relacionadas ao funcionamento do discurso e das práticas pedagógicas.

Diante desse propósito, explicitou-se uma intrigante problemática para a qual houve o impulso de realizar um estudo mais aprofundado com relação ao discurso docente. Com o objetivo de investigar o processo discursivo construído por sujeitos docentes, houve imediata identificação como via de entrada a análise de gêneros, particularmente nesta pesquisa, a análise do gênero memorial.

Marcuschi (2002, p. 35) defende a importância dos estudos relacionados aos gêneros e evidencia esse posicionamento ao afirmar que se trata de “uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.”.

A partir do excerto exposto, pode-se postular que a análise do gênero como ponto de partida para a análise do discurso é uma via de acesso válida, já que, em se tratando de qualquer atividade languageira construída em uma determinada prática social, só se pode captá-la através de um ou outro gênero.

Para reiterar esse ponto de vista, recorre-se a Charaudeau (1996, p. 40) que discute o papel do texto para a análise da dimensão discursiva ao propor a distinção entre análise de texto e análise de discurso. O autor defende que a análise do texto deve levar em conta a “combinação (o produto) de certas condições de produção com as

operações de discursivização –, em seu desenvolvimento linear, de modo simultaneamente progressivo e recorrente.”.

Como se pode perceber o foco da **análise do texto** estaria no fim do processo de discursivização. Já para a **análise do discurso** interessaria o desenvolvimento, a operacionalização deste processo. Eis por que Charaudeau acrescenta, na tentativa de diferenciar as duas análises, que a análise do discurso “se dirige a um *corpus* de textos semelhantes em nome de um tipo de situação (contrato) que as sobredetermina, e das quais estudamos as constantes (para definir um gênero), e as variantes (para definir uma tipologia de estratégias possíveis)”.

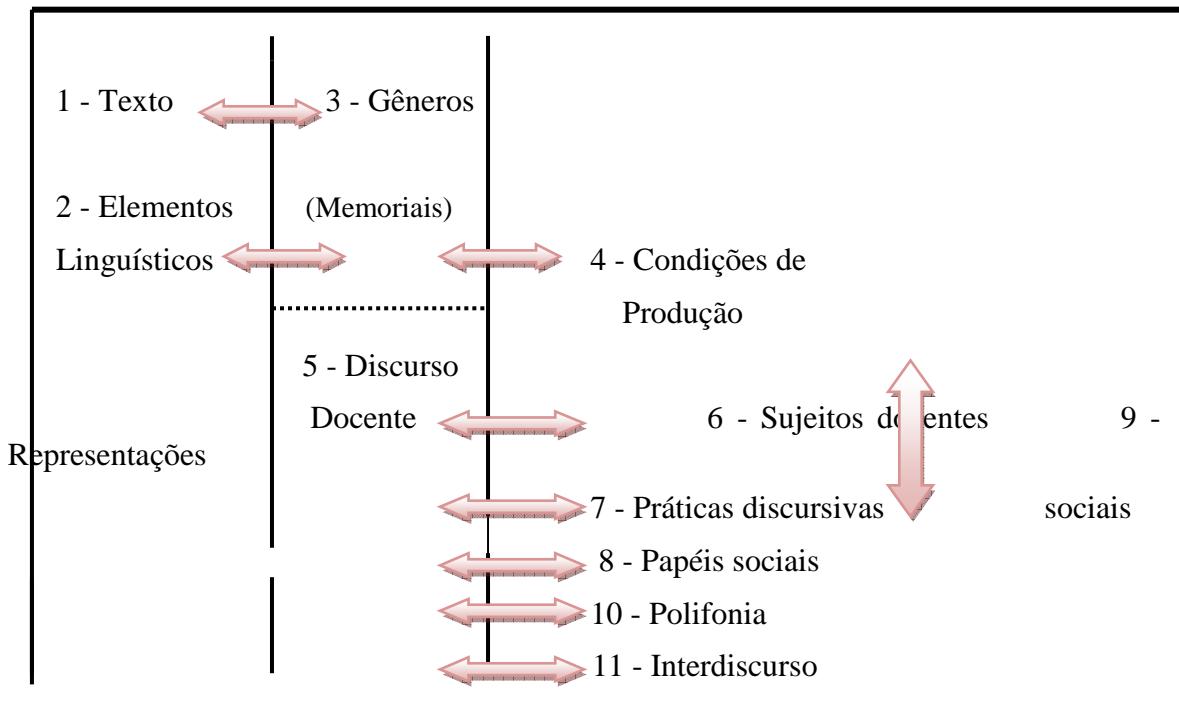
Após a exposição dos argumentos para a distinção das duas esferas – análise do texto e análise do discurso – Charaudeau (1996, p. 40) propõe o seguinte questionamento: “frequentemente se diz análise de discurso de um texto; convém, então, precisar se o texto constitui um fim em si ou se se trata de um simples pretexto.”.

Talvez seja importante esclarecer, ao trazer esse último excerto explicitado, que, quando o autor sugere que o texto possa ser um simples pretexto para a análise de discurso, não se trata de desqualificar o papel do texto, mas de dizer que para determinados objetivos linguísticos/discursivos ele se apresenta como um meio, um recurso imprescindível para que se possa identificar. Em consequência da identificação, há a análise do discurso; neste caso, o objeto desta pesquisa.

Acredita-se que a análise do gênero memorial proporcione uma série de elementos que permitirão um entendimento mais consistente acerca do “discurso docente”. Ademais, através da pesquisa, pretende-se contribuir para a compreensão do funcionamento da língua em práticas sociais. Especialmente, em práticas reguladas/ritualizadas por instituições de ensino.

Ressalta-se, ainda, a importância de se identificar e, consequentemente, analisar a identidade dos sujeitos sociais participantes de tal processo discursivo, já que o enunciador ocupa dois papéis diferentes, mas essencialmente complementares na sociedade: o de professor e o de aluno. Entender como a imagem dos sujeitos sociais se constrói discursivamente e se relaciona com os demais elementos que compõem o cenário educacional permite refletir acerca de várias questões vinculadas à relação ensino/aprendizagem.

Para que se possa ter uma melhor visualização do objeto de estudo da pesquisa em questão, há a proposta de um esquema elucidativo, como a seguir.



Esquema 01: Recorte vertical da atividade languageira

No esquema exposto, percebe-se que há uma série de elementos arrolados que conduziram o desenvolvimento do estudo sobre as dimensões do discurso docente. A opção foi por investigar, primeiramente, os aspectos textuais (1) e linguísticos (2) apresentados na materialidade do gênero memorial (3), a fim de traçar as particularidades, as especificidades desse gênero.

A partir da identificação dos aspectos constitutivos do gênero e das condições de produção (4) que circunscrevem a dimensão discursiva, atinge-se o discurso docente (5) – objeto da pesquisa. Deve-se reconhecer que, para que houvesse um delineamento e, portanto, uma melhor captação do referido discurso, há certos aspectos que mereceram ser considerados na investigação: os sujeitos sociais/docentes (6), participantes da prática discursiva (7), e os seus papéis sociais (8), (re)construídos em face de determinadas representações sociais (9).

Também se percebe ser de fundamental importância para uma análise consistente do discurso docente a investigação do entrecruzamento de outros discursos – interdiscurso (11) e das várias vozes (10) que ecoam dos sujeitos docentes em práticas de ensino/aprendizagem.

A delimitação do objeto de estudo da pesquisa – o discurso docente que emerge no e do gênero memorial – partiu da constatação, primeiramente, da relevância social da temática, pois tratar de questões relacionadas ao universo docente possibilita a análise das representações das práticas de ensino/aprendizagem. Houve interesse também o fato de relacionar a análise do discurso à análise do gênero, ou seja, refletir sobre o discurso docente a partir das especificidades apresentadas no gênero memorial.

O que se acredita é que o estudo do discurso docente nos memoriais contribui sobremaneira para a análise de aspectos relevantes de seu funcionamento, entre os quais se destaca a imagem construída pelo sujeito docente no processo discursivo, assim como as reflexões em torno do fazer docente (planejamento das aulas, relação ensino/aprendizagem, avaliação, dentre outros pontos). Tais aspectos podem subsidiar uma ressignificação das práticas recorrentes em instituições de ensino.

Kleiman (2001, p. 63), por sua vez, advoga a necessidade de se redefinirem os programas de formação de professores, mas já postula que esta redefinição deve se fundar na análise das práticas de letramento no local do trabalho, pautando-se nas exigências de comunicação na sala de aula. Ela expõe assim:

Uma abordagem analítica na qual as práticas discursivas figuram como os elementos mais importantes para a construção de relações sociais e de conhecimentos em sala de aula determina a adoção de referenciais teóricos que considerem que essas realidades podem ser criadas na interação. Não é apenas o conteúdo temático o que será objeto da análise, mas a própria linguagem. (KLEIMAN, 2001, p. 22-23).

Como se observa, há autores, linguistas aplicados, que defendem estudos relacionados à prática pedagógica, à relação ensino/aprendizagem, ao se analisar o objeto língua(gem). A proposta merece atenção, visto que qualquer pesquisa linguística e discursiva se situa em um tempo, em um espaço. Enfim, a construção discursiva emerge de um contexto específico e, assim sendo, todos os elementos pertinentes a essa situação devem ser apreciados em uma análise.

Sobre a importância de se desenvolverem estudos relacionados à formação de professores que permitam a reflexão sobre as ações dos sujeitos sociais em

determinadas práticas, Matencio (2001, p. 206) salienta que essa formação, em diferentes áreas, parece “passar por um momento que impulsionará grandes mudanças, já que o mercado tem demandado um profissional que conheça tecnicamente sua área e saiba aprender para ensinar e ensinar para aprender.”.

Como se observa, há linguistas aplicados que defendem estudos relacionados à prática pedagógica, à relação ensino/aprendizagem, ao analisarem o objeto lingua(gem). Esta proposta merece atenção visto que qualquer pesquisa linguística e discursiva se situa em um tempo, em um espaço, enfim, a construção discursiva emerge de um contexto específico e, assim sendo, todos os elementos pertinentes a essa situação devem ser apreciados em uma análise.

É sabido que algumas das características marcantes da pesquisa quantitativa defendida por muitos pesquisadores são a expressão dos dados através de medidas numéricas e a tentativa de não se fazer juízo de valor acerca do objeto investigado. Diante disso, questiona-se se há como desenvolver uma pesquisa com total neutralidade do sujeito/pesquisador, sem a explicitação de juízos de valor, visto que a pesquisa exerce o papel de mediadora no processo de interação investigador-objeto a ser investigado. No entanto, se se considera como característica fundamental da pesquisa quantitativa a análise dos resultados face à exploração técnica, sistemática e objetiva dos dados, ela pode se tornar um dos pilares de uma pesquisa cujo outro pilar seja a abordagem qualitativa.

O objeto focado nesta pesquisa – o discurso docente – é essencialmente plástico, móvente, heterogêneo e, por assim ser, exige um modo de fazer ciência que consiga lidar com essa dinâmica. Ginzburg (1990, p. 149-150) defende uma abordagem do conhecimento fundada no paradigma indiciário. Em outras palavras, trata-se “de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”. Essas pistas, a princípio, entendidas como de menos valia, podem elucidar “uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”. Acredita-se que a análise do discurso, e trabalho com a linguagem, de modo geral, aproxima-se dessa perspectiva na medida em que opera com pistas, resíduos, ressonâncias que podem indicar a configuração do quadro investigado. Por essa razão, estudos baseados em discursos engendrados em determinadas práticas sociais podem trazer à luz várias perspectivas sobre essa mesma prática, ou seja, o objeto investigado poder-se-á ser (re)apresentado sob diversos ângulos, sendo que, a depender do ângulo escolhido, ele será particularizado.

A propósito, alguns indícios entrecruzados podem ser (re)veladores de fenômenos mais gerais. Aliás, categoricamente, é o que se tem como meio para a identificação e análise de objetos de discursos constituídos em situações de interação, sobretudo em se tratando das Ciências Humanas. Dito de outra forma, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1990, p. 177), ao menos, sob um viés, visto que “quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos.” (GINZBURG, 1990, p.169).

Assim, o que se pretende, ao analisar o discurso docente através do gênero memorial, é entender o objeto da pesquisa a partir de algumas categorias (acontecimentos socio-históricos, tempo e espaço, *ethos* do professor, papéis sociais...), as quais não são construídas *a priori*, mas, sim, precisada mediante um trabalho de exploração, pautado por uma leitura interpretativa. Neste processo, evidencia-se um recorte do fenômeno investigado, o que, por conseguinte, conduz à interpretação dos dados circunscrita em uma dimensão definida.

Com base nesses apontamentos foi formulada uma questão primária que norteou a pesquisa que se realizou, qual seja: **como os elementos linguísticos, textuais e discursivos (re)velam o discurso docente materializado no gênero memorial?**

A partir dessa proposição, houve o levantamento de duas dimensões que foram consideradas durante toda a pesquisa. No âmbito dessas dimensões, decorreram outras questões, com a finalidade de orientar o olhar para a investigação do objeto de estudo estabelecido.

A primeira dimensão diz respeito à investigação da prática social em que emergiu o gênero memorial. Nesse domínio, a pretensão foi abordar as seguintes questões: **qual a função do gênero memorial para a construção do discurso docente? Que acontecimentos socio-históricos marcam o seu processo de enunciação? Em que medida a atividade linguageira contribui para a reflexão sobre práticas sociais/educativas? Como a instância social do uso da linguagem (pública ou privada) interfere na enunciação?**

A segunda dimensão, julgada central para que se alcançasse o objetivo proposto para esta pesquisa se refere à imagem do sujeito docente construída no processo discursivo. Também nesse âmbito, há desdobramentos: **qual é o espaço ocupado pelo sujeito/locutor no processo de interlocução? Como o sujeito faz referência a si e ao outro como professor? Como a imagem do sujeito docente-discente é projetada no**

**discurso? Quais são os efeitos da assunção de papéis sociais para a construção identitária do professor?****1.2 Objetivos da pesquisa**

O desenvolvimento da pesquisa proposta partiu da constatação de que a análise do discurso docente se faz necessária, haja vista que evidencia aspectos, muitas vezes, encobertos, pertinentes às práticas escolares e, portanto, permite a composição de um cenário frequentemente intangível. Somada a essa possibilidade, também a percepção da importância de se compreender melhor o gênero memorial, as suas contribuições para o âmbito acadêmico, trouxeram motivação de realce. Mesmo porque, como disse Bronkcart (2006), “falta um importante trabalho a ser desenvolvido para se identificar e se classificar a totalidade das espécies de discursos efetivos.”.

Sobre a multiplicidade de abordagens da análise do discurso, Maingueneau (1995, p.5-11) defende que ela se deve, principalmente, à natureza do seu objeto de estudo, o discurso, que se diversifica infinitamente em razão dos momentos e dos lugares em que se realiza. Portanto, deve-se identificar qual o ponto de vista em que se (re)constrói o processo discursivo, mas ainda assim há conflitos quanto à delimitação das disciplinas (Sociolinguística, Etnolinguística, Análise do Discurso, Análise Conversacional, entre outras), haja vista que “cada uma é governada por um interesse específico e, longe de poder se desenvolver isoladamente, faz constantemente apelo às outras, em função de seus próprios objetivos.”

Nesta pesquisa, houve a opção pela investigação do discurso docente fundada nos estudos do gênero, da análise do discurso e da teoria das representações sociais. O pensamento é de que abordar o discurso com o subsídio de tais teorias permitem apreender aspectos relacionados ao papel identitário do professor (referenciação de si, do outro e do trabalho) e, ainda, os possíveis impactos da prática formativa para a (re)construção da identidade do professor em exercício.

É inegável que o gênero interfere sobremaneira na emergência das RS, a dimensão configurada quando determinado gênero é colocado em cena na enunciação ativa e transparece conhecimentos específicos relacionados ao objeto de discurso que se

não demandados pela situação de produção ficariam encobertos, intangíveis. Acredito que o gênero memorial cumpre a função de dar condições para os sujeitos se expressarem de maneira mais pessoal, de exporem seu ponto de vista de forma mais engajada e, nesse contexto, certas representações sociais sobre o ser e o fazer docente são (re)veladas e são percebidas. Interessou-me, portanto, operar com essas representações expostas sob as condições do gênero memorial, valendo-me, de maneira mais evidente, dos conhecimentos circunscritos pela esfera privada, como também da pública, valendo-me do que é peculiar ao âmbito individual e ao âmbito coletivo. O discurso docente, então, não só se (re)vela sob esse contexto elucidado, mas também é percebido por ele.

Segundo Bakhtin (2003, p. 292), “a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto”. Nesse sentido, toda e qualquer forma de expressão, incluindo aí as Representações Sociais (RS), adquire valor semântico no e pelo gênero exigido pela situação enunciativa.

A partir das perspectivas teóricas mencionadas e diante do *corpus*, o objetivo geral da pesquisa, como anteriormente explicitado, consistiu em analisar o discurso docente através dos elementos linguísticos, textuais e discursivos revelados na materialidade do gênero memorial. Mais especificamente, houve a busca para:

- refletir acerca do discurso docente construído na prática educativa;
- identificar as funções sociais do gênero memorial;
- identificar os interlocutores e entender as configurações dos papéis, imagens e entrelugares ocupados pelos mesmos;
- interpretar as representações sociais sobre o ser e o fazer docente;
- analisar os efeitos das representações do sujeito docente na construção identitária do grupo de pertença;
- verificar a correlação entre a esfera pública e privada no processo interlocutivo;
- analisar como o processo de objetivação/subjetivação se revela no gênero memorial.

### **1.3 Procedimentos metodológicos**

Não restam dúvidas de que as possibilidades de pesquisa no âmbito da análise do discurso docente são infindáveis e de que a relevância da temática é indiscutível pelo fato de a mesma contribuir sobremaneira para a compreensão da linguagem como atividade social. Assim, para o desenvolvimento adequado da pesquisa foram necessárias três etapas distintas, mas complementares. Primeiramente, houve a realização de um vasto levantamento das discussões acerca do tema e um rastreamento das obras pertinentes ao assunto.

Na segunda fase, foi feita a coleta de dados. Para a viabilização da tarefa, foram selecionados os memoriais elaborados no Projeto Veredas.

A partir da convergência entre a interpretação dos dados e o estudo bibliográfico, os estudos levaram às conclusões que possibilitaram alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. A última fase consistiu na elaboração da Tese.

### ***1.3.1 O contexto da pesquisa***

O Projeto Veredas se iniciou em fevereiro de 2002, por iniciativa da Secretaria de Educação de Minas Gerais, e se desenvolveu em sete módulos, contabilizando 3.200 horas, totalizando três anos e meio. O término do referido projeto se deu em julho de 2005.

Como um dos requisitos para a formação em questão, os professores-cursistas produziram um memorial ao longo do curso, que tem como finalidade, conforme já assinalado, a reflexão sobre aspectos pessoais – sentimentos, expectativas, decepções, juízos de valor – relacionados à prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar com o eixo integrador do currículo.

A motivação pela escolha desse Projeto se deu, primeiramente, porque se trata de um projeto de grande porte, envolvendo realidades diferenciadas do Estado de Minas Gerais. Outra questão para a referida escolha é o fato de ter havido o acompanhamento do Projeto desde a sua implantação, já que o exercício da função de tutora pela Universidade de Uberaba, por sua Agência de Formação – Afor UNIUBE – e, então, possibilitou o acesso aos materiais elaborados, às normas estabelecidas, aos problemas recorrentes quanto à escrita do memorial.

A propósito, vale mencionar que a pesquisa desenvolvida em Mestrado anteriormente cursado também se relacionou ao Projeto Veredas<sup>5</sup>. Nessa oportunidade, a escolha do objeto de estudo foi o papel do tutor na educação a distância. Na tentativa de identificar e, então, analisar as atribuições dos tutores no processo ensino/aprendizagem em práticas educativas não presenciais, a orientação dos memoriais a serem elaborados pelos professores-cursistas (uma das atribuições da tutoria) chamou muito a atenção, haja vista que a prática da escrita pertence ao universo da linguística no qual está inserta a área de estudos.

Entre as 18 Instituições de Ensino/Agências de Formação – Afors<sup>6</sup> – envolvidas no Projeto, houve a seleção de três Afors (Universidade de Uberaba – UNIUBE; Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), que atenderam os professores-cursistas da região metropolitana de Belo Horizonte.

### ***1.3.2 Os sujeitos da pesquisa***

O Projeto Veredas revelou-se como uma possibilidade de formação em nível superior para aproximadamente 15.000 (quinze mil) professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das redes estadual e municipal das escolas de Minas Gerais.

A proposta do Projeto Veredas surgiu a partir do objetivo de atender a Lei de Diretrizes e Bases<sup>7</sup> (Lei n.º 9.394/96) na sua determinação de que os docentes da educação básica se tornassem licenciados em curso superior de graduação plena.

A formação, nos moldes da oferecida no Projeto Veredas, atraiu, prioritariamente, professores em exercício pelo fato de ter sido um curso a distância, pois deu oportunidade aos que pretendiam se aprimorar profissionalmente e não dispunham de possibilidades de fazê-lo do modo convencional. A maior parte dos

<sup>5</sup> No mestrado, a Dissertação teve como tema “O papel do tutor na educação a distância”, e foi defendida em 05 de agosto de 2004, na Universidade São Marcos.

<sup>6</sup>Agências de Formação – Afors – é a denominação dada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para as instituições de ensino participantes do Projeto Veredas.

<sup>7</sup> Conforme dispõe o art 62 da Lei n.º 9.394/96 “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”.

participantes do projeto referido exercia a docência em dois cargos públicos, cumpridos em diferentes turnos, o que dificultaria uma formação presencial.

Outro fator que motivou os professores da rede pública a ingressarem no Projeto Veredas diz respeito ao fato de se tratar de um curso oferecido gratuitamente. Assim, não se cobraria mensalidade, todo o material (livros/guias de estudo, fitas de vídeo, avaliações, entre outros) era enviado às Afors (Agências de Formação) para serem distribuídos aos professores-cursistas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, como explicitado anteriormente, houve a análise dos memoriais produzidos nas Afors UNIUBE, UFMG e UEMG pelos professores-cursistas pertencentes a essas Afors atuantes nas escolas estaduais e/ou municipais da região metropolitana de Belo Horizonte (Santa Luzia, Sabará, Moeda, Brumadinho, Betim, Contagem, São Joaquim de Bicas, Ibirité, Sarzedo, Igarapé, Piedade dos Gerais, Belo Horizonte).

### **1.3.3 Constituição e organização do corpus**

A investigação do discurso docente como objeto de pesquisa se viabilizou pela delimitação de um *corpus* constituído de sessenta memoriais produzidos pelos professores-cursistas participantes do Projeto Veredas. Tal *corpus* reuniu 20 memoriais de cada Afor: UNIUBE, UFMG, UEMG.

Primeiramente deve ser ressaltado que não há o estabelecimento de um determinado critério para a coleta dos memoriais das instituições escolhidas, já que não foram todos os professores-cursistas que se dispuseram a entregar seus memoriais para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, para que fosse possível alcançar o número de sessenta memoriais não poderia restringir a coleta dessas produções a partir de uma determinada particularidade, como tempo de atuação no magistério, idade, situação econômica, local da escola. Ademais, a intenção foi trabalhar com dados que permitiriam delinear os sujeitos docentes e identificar o discurso docente a partir de múltiplas dimensões. Assim, ao analisar os dados coletados, deparou-se com uma diversidade de elementos (sociais, culturais, econômicos, políticos) que circunscreveram a dimensão discursiva pesquisada e, portanto, subsidiaram a identificação/análise do discurso docente revelado no gênero memorial.

### ***1.3.4 O memorial no Projeto Veredas***

Um dos requisitos exigidos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) quando da implementação do Projeto Veredas<sup>8</sup> foi que as professoras-cursistas elaborassem um memorial, de maneira contínua, durante os três anos e meio de formação. Ao longo de cada semestre havia um encontro presencial com professores da Afor (Agência de Formação) e no mínimo três encontros, também presenciais, com os tutores. Nesses encontros, debatiam-se questões relacionadas aos conteúdos constantes nos guias de estudo, os planejamentos das aulas a serem aplicadas em sala pelas professoras-cursistas, a elaboração da monografia e do memorial.

O semestre era dividido em quatro módulos. A cada módulo se forneciam guias de estudo, textos complementares, CAU's (Cadernos de Avaliações) e fitas de vídeo. Os guias de estudo contemplavam conteúdos de diferentes disciplinas (Antropologia, História da Educação, Psicologia Educacional, Matemática, Linguagem, Artes, etc.) e também continham orientações sobre questões relacionadas aos conteúdos que motivavam reflexões sobre a integração da teoria à prática pedagógica.

Doravante, a exposição será especificamente sobre os procedimentos em torno do gênero memorial. O memorial, no Projeto Veredas, era tido como um trabalho acadêmico a ser apresentado para avaliação e atribuição de nota todo semestre. Uma das atribuições do tutor, nos encontros presenciais, consistia na discussão do processo de elaboração do memorial. Entre as orientações advindas da SEE-MG, solicitava-se um momento para exposições e trocas de experiências que cada qual entendia relevantes para que fossem registradas no memorial. O momento também deveria ser propício para sanar dúvidas e refletir sobre aspectos relacionados à teoria e à prática que porventura poderiam ser contemplados na escrita do memorial.

Alguns documentos que regeram o Projeto Veredas revelaram o modo como a equipe pedagógica do referido Projeto concebiam o memorial na prática formativa. Conforme elucidado no Manual de Avaliação (2004, p. 22), o projeto pedagógico do Veredas o descrevia como “um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo

---

<sup>8</sup> No início deste trabalho houve a descrição de maneira mais detalhada dos moldes do Projeto Veredas.

professor cursista, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a Prática Pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar.”.

Desse modo, através do memorial, o professor-cursista (re)contava sua trajetória formativa e profissional à medida que o Veredas se desenvolvia. No âmbito do (re)dizer, perspectivas eram revistas, fatos significativos rememorados, a prática pedagógica questionada face aos conhecimentos teóricos focalizados nos guias de estudo. Nesse processo, desenhavam-se não só a história do sujeito em formação, como também a história do próprio Projeto Veredas.

O memorial se prestava a contribuir para a concretização do eixo integrador do currículo que, a cada módulo, propunha uma temática de trabalho específica de cunho interdisciplinar. A intenção, então, era que o memorial promovesse a interdisciplinaridade, haja vista que os conteúdos abordados no módulo eram retomados, refletidos e ressignificados no processo de escrita. As professoras-cursistas, então, articulavam os diversos componentes curriculares visando analisar, interpretar sua prática docente.

No início da elaboração dos memoriais, as professoras-cursistas foram orientadas para elucidarem sua história de vida. A escrita deveria versar sobre o contexto em que elas nasceram, a relação familiar, os hábitos, os traços de sua personalidade. Todos esses aspectos cooperavam para o delineamento do perfil do sujeito que enuncia e, por conseguinte, para a compreensão do modo de construir e significar objetos de discurso tomados na enunciação.

À medida que o curso avançava, as professoras-cursistas foram motivadas a mencionarem questões atreladas à esfera profissional e à prática formativa. Havendo, portanto, um deslocamento natural do foco da narrativa que antes se restringia tão-somente ao âmbito pessoal. Deve-se ressaltar que as questões pessoais não deixaram de ser abordadas ao longo de toda a escrita do memorial, mas elas emergiam no contexto enunciativo instaurado pelo quadro profissional e formativo.

Nessa dinâmica, as professoras-cursistas encontravam elementos para identificar problemas e contradições em sua prática, no sistema educacional, na formação oferecida e, assim sendo, viam-se mais engajadas e, consequentemente, posicionavam-se mais criticamente a respeito da esfera educacional. A tomada de posicionamento é fruto de processos avaliativos através dos quais o sujeito, diante de um dado contexto, julga a pertinência ou não, a adequação ou não, e faz escolhas.

No processo de escrita, havia intervenções dos tutores que, em cada módulo, recolhiam os textos produzidos e desferiam observações com o objetivo de instigar o crescimento global do professor-cursista. Após a devolução dos textos, as professoras-cursistas, diante dos comentários proferidos, reviam a escrita e retomavam algumas questões propostas quando continuavam a escrita do memorial.

Sobre as intervenções dos tutores, no Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas (2004, p. 25-26), havia alguns requisitos que deveriam ser considerados pelo tutor ao avaliar as produções do professor-cursista, quais sejam:

- boa articulação e argumentação adequada;
- incorporação dos conteúdos estudados no Veredas à análise da Prática Pedagógica;
- relacionamento da Prática Pedagógica com o contexto social, econômico e político da região, do país e do mundo;
- autopercepção como a de um profissional que tem um campo próprio de atuação e que necessita de uma formação específica.

Nos memoriais, o tutor também deveria avaliar a adequação da linguagem, ou seja, verificar aspectos linguísticos (vocabulário, organização do período, correção ortográfica, pertinência do registro) e textuais (progressão temática, coesão e coerência). O memorial de cada professor-cursista era avaliado por módulo em zero a cem por cento. Caso o professor-cursista obtivesse uma nota inferior a 60%, a parte avaliada deveria ser revista e melhorada. No fim do Projeto, o texto teria que trazer um tom de síntese e conclusão de toda a experiência vivenciada no Veredas.

Nos Anexos desta Tese estão as fichas de avaliação do Memorial. A ficha 1 se referia à avaliação progressiva, ou seja, a feita a cada módulo. A ficha 2 se referia à avaliação final do texto produzido. Tais fichas eram preenchidas pelo tutor e, em seguida, transcritas para o histórico do professor-cursista.

Ainda sobre as intervenções dos tutores, deve-se deixar claro aqui que o *corpus* analisado nesta pesquisa foi constituído pelas últimas versões dos memoriais. Significa dizer que não houve acesso às correções, orientações, sugestões feitas pelos tutores ao longo do processo de elaboração. Obviamente que é possível flagrar, perceber as ressonâncias das intervenções na última versão. Aliás, em muitos momentos da Tese, elas foram consideradas com o objetivo de evidenciar os seus efeitos na construção do *ethos* do professor em formação.

Todavia, apesar de reconhecer a importância das trocas entre os interlocutores participantes do Projeto Veredas para a prática formativa, o centro da análise foi nas vozes das professoras-cursistas. O interesse maior foi identificar, descrever e analisar aspectos relevantes para a composição identitária do sujeito docente e, consequentemente, do grupo de pertença. Há ainda que ressaltar que, ao eleger esse percurso, houve privilégio ao para o desenvolvimento da pesquisa focada nas representações concernentes ao mundo docente em geral. Assim, o processo de elaboração dos memoriais particularizado pelo Projeto Veredas foi deslocado para segundo plano, ou seja, apontamentos dos tutores, avaliações e orientações das Afors não se configuraram como o objeto principal investigado.

Mas salienta-se que o quadro delineado pelo Projeto em questão definiu as condições de produção e, inevitavelmente, interferiu na assunção de papéis, na tomada de posicionamentos, nas filiações evidenciadas pelas professoras-cursistas ao longo do processo formativo. A imagem efetiva do professor em formação foi balizada pelas imagens prévias constituídas socialmente e, no bojo dessas imagens, esteve presente a imagem ideal defendida pela agência de formação.

### ***1.3.5 Metodologia da análise***

A análise nesta pesquisa se fez em duas fases. A primeira consistiu em uma análise horizontal, realizada de maneira mais global na totalidade dos sessenta memoriais, visando estabelecer categorias que pudessem apoiar a análise vertical. Buscou-se a identificação, nessa primeira fase, de tópicos discursivos, regularidades que pudessem interessar para a compreensão da relação da figura docente com o seu trabalho e com a formação oferecida via Veredas.

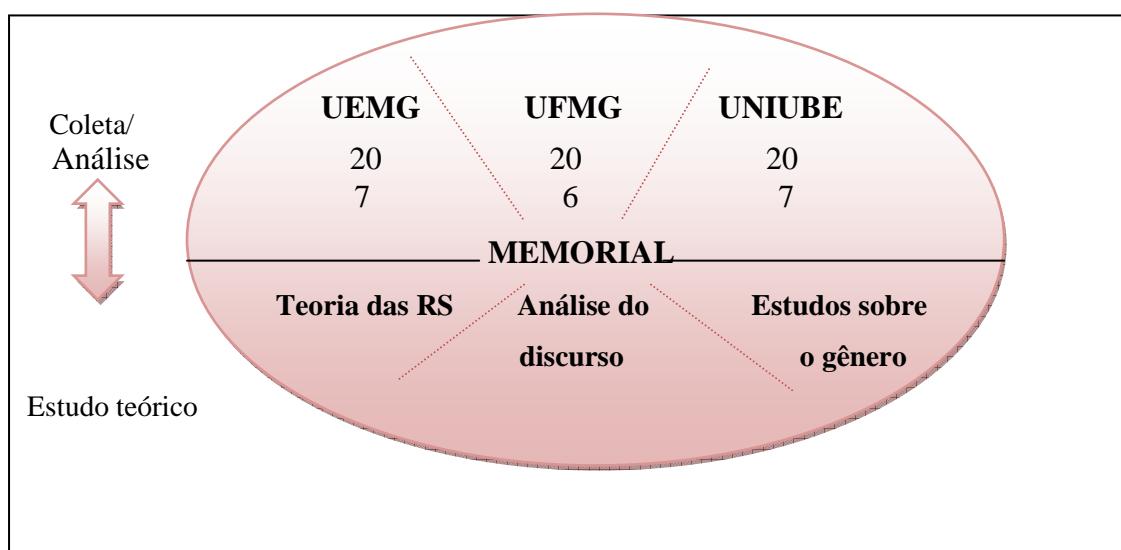
Em seguida, foram feitas as sistematização tais tópicos em três grandes dimensões: a do ser docente, a do fazer docente e da prática formativa. Inegável que tais dimensões se sobrepõem, que não há como definir limites precisos entre elas, mas, para fins de organização e interpretação dos dados, definição foi de tomar as três dimensões como eixos da análise. A propósito, cada dimensão com suas peculiaridades foi contemplada em um capítulo específico da Tese.

A segunda fase consistiu em uma análise detalhada de uma parte do *corpus*. Para essa fase foram selecionados vinte memoriais entre os sessenta coletados e anterior e englobadamente analisados. O objetivo da segunda fase foi perceber a incidência das categorias identificadas na primeira fase e, ainda, verificar pontos não coincidentes, especificidades só notadas em uma análise mais verticalizada, mais fina. Houve a preocupação de contemplar quantidades semelhantes de cada instituição (sete da UNIUBE, sete da UEMG, e seis da UFMG).

Acreditava-se, desde o início da pesquisa que, para analisar, satisfatoriamente, o discurso – objeto da pesquisa – dever-se-ia trabalhar a partir de dois olhares: com base nas regularidades verificadas ao longo das leituras dos memoriais e com base na identificação de vozes destoantes (contradiscorso), já que o rompimento também interessa para a construção discursiva e, portanto, para a análise.

É importante destacar que algumas dimensões do âmbito discursivo foram definidas com a pretensão de direcionar o olhar quando na fase da análise dos dados, quais sejam: 1 - os apontamentos relacionados ao ser docente, fazer docente e prática formativa; 2 - a sequência de acontecimentos socio-históricos que compõe o processo discursivo docente; 3 - o modo como a imagem do sujeito/enunciador é construída na enunciação e quais os seus efeitos no discurso docente; 4 - a função social do gênero memorial para a formação de professores e 5 - as regularidades de organização e especificidades do referido gênero.

Com a finalidade de um melhor entendimento da metodologia desenvolvida na pesquisa, há a proposta do seguinte esquema ilustrativo.



## Esquema 02: abordagem teórico-metodológica

A análise de dados se deu baseada em duas fases. A primeira fase, análise horizontal, baseada em sessenta memoriais coletados; vinte de cada instituição de ensino (UFMG, UNIUBE, UEMG). Para a segunda fase, análise vertical, foram selecionados vinte memoriais (sete da UEMG, sete da UNIUBE, seis da UFMG). O estudo teórico constou da sistematização da bibliografia relacionada aos pressupostos da análise do discurso, à teoria das RS e ao estudo dos gêneros. Houve uma concomitância no desenvolvimento dessas duas fases explicitadas, já que deveria sempre haver um diálogo entre os dados coletados e a literatura pertinente à temática.

### ***1.3.6 Estrutura da tese***

Esta Tese apresenta a seguinte estrutura: na introdução, há referência à natureza do trabalho, justificativa, problemática, objetivos, metodologia e outros elementos que colaborarão para situar a pesquisa pretendida.

No Capítulo II, a proposta é de um diálogo entre a teoria do gênero, os pressupostos sociointeracionistas e a teoria das representações sociais, tentando evidenciar os pontos de interseção entre essas abordagens para que se possa compreender claramente a prática social em que o discurso docente objeto da pesquisa é constituído e assim poder analisá-lo adequadamente. Visando ao cumprimento do objetivo desse Capítulo, há a defesa do dialogismo como condição constitutiva de qualquer atividade languageira e requisito para a produção de sentido nos processos discursivos. A reflexão é sobre a mediação simbólica da língua(gem) e há a redefinição do papel dos gêneros como figura simbolicamente construída nas interações sociais. Ademais, há a apresentação da proposta de reflexão sobre a emergência e circulação das RS, bem como os seus efeitos no engendramento do discurso instaurado no contexto do gênero de discurso.

No Capítulo III, considera-se especificamente o gênero memorial. Busca-se traçar os aspectos constitutivos do gênero para que se possa identificar suas particularidades e, portanto, internalizar as práticas em que o referido gênero emerge. A tentativa é de demonstração da função social dos memoriais e o apontamento da sua

importância para a descrição das múltiplas relações estabelecidas em instituição de ensino sob o olhar do sujeito docente. No último tópico do Capítulo, de maneira crítica está explícito o modo como foi produzido o gênero memorial no Projeto Veredas, com abordagens das suas especificidades, a descrição da dimensão espaço-temporal, finalidades, restrições institucionais materializadas no texto, enfim, as condições de emergência dos memoriais. Ao longo do Capítulo há a exposição de excertos que ilustram a natureza constitutiva do gênero memorial e, ainda, o modo como as professoras-cursistas o representam.

No Capítulo IV, há o trato da imagem do sujeito docente construída no gênero memorial. Para tanto, nota-se discussão dos processos de constituição do sujeito pela/na linguagem, a concepção de *ethos*, as implicações da assunção de papéis sociais para o discurso analisado, as associações entre RS e a construção identitária do professor, o processo de objetivação e subjetivação, movimentos de convergência e divergência entre membros do grupo de pertença. Tal análise se fez levando em consideração as representações sociais estabilizadas em práticas educativas; a polifonia, vozes que ecoam no domínio discursivo investigado, e o interdiscurso, ou seja, os discursos que atravessam o discurso docente.

No Capítulo V, há suscitações de representações em torno do fazer docente. Modos de dizer a relação do sujeito docente com o seu trabalho, com o objeto ensino/aprendizagem, com os outros colegas, com a sociedade. Está evidenciada a assimilação do discurso divulgado pelas Agências de Formação e o modo como ele é significado e apresentado no discurso docente. A elucidação dos sentimentos, dos juízos de valores, das reflexões concernentes à prática educativa também estão fixos nesta parte.

No Capítulo VI, encontram-se escritos sobre o modo como as professoras-cursistas abordam a prática formativa oferecida pelo Projeto Veredas, quais as implicações da formação recebida para o âmbito pessoal e profissional, as mudanças apontadas em razão da experiência acadêmica, as descrições do percurso de formação e expectativas após a experiência acadêmica.

Nas considerações finais, há a apresentação de propostas de uma reflexão baseada na trajetória percorrida ao longo dos estudos. Pontos são retomados tratados, especialmente os que se mostraram relevantes para o (des)velamento do discurso docente. O levantamento é de questões que podem instigar pesquisas na área da

linguística aplicada, particularmente aquelas que visam recorrer à teoria das representações sociais conjugadas com a análise do discurso.

## **CAPÍTULO 2**

### **O GÊNERO MEMORIAL: REALINHAMENTO IDENTITÁRIO NA DISPERSÃO FORMATIVA**

Conforme já elucidado na introdução deste trabalho, o tema escolhido foi o que envolve a análise do gênero como ponto de partida para a análise do discurso docente. Ao optar por esse procedimento, há a partida da convicção de que o gênero em questão circunstancia modos de dizer o mundo docente. Ele coloca em cena e encena saberes discursivamente construídos e desconstruídos pelo sujeito professor diante do processo formativo. Há convicção de que o gênero memorial exerce um papel preponderante na configuração de objetos de discurso concernentes à prática docente. Ele traz à tona respostas da relação do sujeito professor consigo, com o outro e com sua formação e, portanto, acarreta implicações que devem ser consideradas para a tomada como compreendido o discurso docente que emerge sob os parâmetros das especificidades do referido gênero. Isso porque, conforme Bakhtin (2003, p. 282), “até mesmo no bate-

papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas.”.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de identificar os aspectos constitutivos do gênero memorial, as condições de sua produção, as práticas sociais nas quais ele é engendrado, os possíveis papéis sociais assumidos pelos participantes dessa prática, a sua função social na interação. Ou seja, é imprescindível compreender o gênero a fim de que se possa efetivamente analisar o discurso. Contudo, para que se satisfaça o objetivo da pesquisa – analisar o discurso docente sob o viés do gênero memorial – deve-se explicitar a(s) concepção(ões) de gênero que subsidia(m) o olhar do pesquisador na investigação.

Nesse sentido, há a escolha da concepção bakhtiniana sobre gênero por entender que sua formulação coaduna com o contexto da pesquisa e corrobora para a análise do objeto de estudo, além, é claro, de se tratar de um conceito fundador através do qual diversos outros autores se referem quando se propõem a abordar a temática em questão. Para Bakhtin, qualquer esfera da atividade humana estará sempre relacionada com a utilização da língua e é a partir dessa premissa que o autor define gêneros do discurso. Ele escreve:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Para Bakhtin, o emprego da língua se faz sob a forma de enunciados<sup>9</sup> e, portanto, o enunciado é “unidade real da comunicação discursiva” (2003, p. 269). Ao defender o enunciado como unidade da atividade comunicativa, o autor contrapõe a ideia de enunciado à de oração, afirmando que essa última não considera a alternância dos sujeitos do discurso, o contexto de produção, os enunciados alheios, enfim, ela não suscitaria a atitude responsiva dos interlocutores. A oração, portanto, é entendida como

---

<sup>9</sup> Conforme notas do tradutor, Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, o autor emprega o mesmo vocábulo (*viskázivanie*) para se referir ao ato de produção do discurso e ao discurso propriamente dito.

unidade da língua e, nesse sentido, está circunscrita pela esfera gramatical, podendo, caso se faça uma análise considerando a plenitude do enunciado, adquirir predicados estilísticos.

A noção de enunciado, por sua vez, fundada nos pressupostos dialógicos, abarca o contexto verbal e o contexto extraverbal (aspectos situacionais, históricos, ideológicos), ou seja, ele traz à tona, concomitantemente, o que há de peculiar da situação enunciativa concreta e elementos sociodiscursivos estabilizados nas e pelas práticas comunicativas ao longo da História. O enunciado, visto sob o prisma bakhtiniano, é o garantidor do espaço do outro na dinâmica discursiva e, por conseguinte, constitui-se do fluxo de múltiplas vozes que ecoam da alternância dos sujeitos do discurso na interação. Ademais, por figurar como unidade da comunicação discursiva, o enunciado elucida especificidades das práticas sociais nas quais ele se constituiu.

Por essa razão, se considerá-lo sob o plano individual, ele carrega traços particulares à situação enunciativa, já que é *concreto e único*. Analisando-o sob uma perspectiva mais ampla, calcada no plano coletivo, o enunciado ganha uma relativa estabilidade decorrente dos usos sociais em uma dada prática comunicativa. É desse ponto de vista que Bakhtin anuncia a concepção de gênero do discurso, mencionando que se trata de *tipos relativamente estáveis de enunciados*.

Assim, para que se possa investigar um determinado gênero do discurso segundo a proposta bakhtiniana, faz-se imprescindível conhecer as circunstâncias em que o texto foi construído; seja sob a perspectiva dos sujeitos sociais que se inter-relacionam na situação discursiva, seja sob a perspectiva da temática proposta, seja por aspectos do meio social e suas implicações para a escolha dos recursos linguísticos e discursivos na produção textual.

Ainda recorrendo à citação anteriormente elucidada, Bakhtin apresenta a ideia de gênero discursivo alicerçada em três pilares: *conteúdo (temático)*, *estilo verbal* e *construção composicional*. Tais pilares, todavia, devem ser entendidos não de forma estanque e desatrelados da sua teoria. Pelo contrário, é fundamental que a leitura da relação entre os elementos elucidados se faça sob o escopo das proposições do autor e, consequentemente, inscrita nas perspectivas da corrente sociointeracionista. Ademais, ele próprio defende a ideia de unidade entre os elementos constituintes do gênero discursivo ao afirmar que “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e

– o que é de especial importância – de determinadas unidades composticionais”. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Nesse contexto teórico, faz-se uma proposta de reflexão sobre os elementos essenciais (conteúdo temático/estilo/estrutura composicional) do gênero discursivo para a captação da dimensão dessa definição a que Bakhtin se reporta. Em agindo dessa forma, a compreensão do gênero discursivo pode subsistir a identificação da natureza do gênero memorial e, portanto, o seu funcionamento nas práticas sociais, aqui, particularmente, na prática formativa.

Passa-se, então, a focalizar o elemento *conteúdo temático* a fim de compreender o seu papel no contexto dos gêneros do discurso. Bakhtin (2003, p. 282), ao dizer sobre a vontade preeminente do falante que consiste na *escolha de um certo gênero de discurso*, afirma que esta escolha é “determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.”. Ele conclui, em seguida, que a *intenção discursiva do falante*, necessariamente, adapta-se, acomoda-se face aos parâmetros do gênero escolhido.

Diante do exposto, o elemento *conteúdo temático* contemplaria aspectos peculiares ao sujeito que participa diretamente da enunciação, sua vontade, sua singularidade; como também conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais. Acredita-se que a dimensão individual, tratando-se, particularmente do elemento *conteúdo temático*, não se impõe aos parâmetros reguladores do gênero eleito, como também as dimensões constituintes do gênero não condicionam totalmente as escolhas individuais. Há, sim, uma confluência das duas esferas, a individual e a do gênero, que resultará na configuração da situação enunciativa e nos seus efeitos.

Partindo dessa constatação, o *conteúdo temático* cumpriria o papel de orientador da *comunicação discursiva*. Ele é o tópico que garantirá a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos.

Sobre o tema na perspectiva bakhtiniana, Grillo (2006, p. 1.825-1.834) salienta que “o tema é um elemento do discurso e não das formas lingüísticas.”. Portanto, é defensável que se reconheça seu “caráter estável composto por regularidades produzidas: pelo campo da comunicação discursiva, pelo todo do enunciado – aí incluída a situação de interação verbal -, pela seleção e profundidade de abordagem dos aspectos do real e pela avaliação social.”.

O elemento *conteúdo temático*, visto como o tópico discursivo tomado em cena na enunciação, desencadeia múltiplos sentidos concernentes a outros enunciados que emergem no evento comunicativo. Ele colabora, obviamente, integrado aos outros elementos, para que a memória social discursiva venha à tona e subsidie a compreensão ativamente responsiva dos interlocutores.

O elemento *conteúdo temático*, portanto, diz respeito à abordagem valorativa do objeto do mundo a ser referido discursivamente em uma dada situação comunicativa concreta. Em outras palavras, trata-se da potencialidade do dizer sobre um referente em uma determinada prática social circunscrita por um intervalo de tempo e espaço, aquilo que é ou que pode tornar-se dizível pelo gênero demandado na prática social.

Nesse sentido, Bronckart (1999, p. 97) aduz que um texto pode apresentar como tema objetos/fenômenos referentes ao mundo físico, social ou subjetivo e acrescenta que poderá haver ainda a imbricação desses mundos em uma determinada construção discursiva.

Tendo em vista que os objetos do mundo físico, social ou subjetivo serão necessariamente semiotizados quando abordados discursivamente, esses mundos, nas interações entre sujeitos sociais, apresentam-se tão-somente como mundo discursivo e, por conseguinte, a realidade é (re)criada sob o viés das atividades de língua(gem).

Desse modo, a relação entre o elemento *conteúdo temático* e a significação é evidente, já que ambos participam do processo enunciativo. Isto é, a significação decorre dos usos reiterados da língua(gem), o que lhe garantem uma relativa estabilidade. O *conteúdo temático*, por sua vez, constitui-se do sistema de significação que, diante de uma situação comunicativa concreta, é uno e, por isso mesmo, atualiza, (re)constrói a significação. A propósito da inter-relação entre conteúdo temático e significação, Cereja (2005, p. 202) dispõe que “a significação é um estágio inferior da capacidade de significar, e o tema, um estágio superior da mesma capacidade.”. Ambos, então, são movidos pela mesma capacidade: a de significar e se retroalimentar.

O *conteúdo temático* ampara-se, a um só tempo, no plano mais imediato, constituído pela situação concreta de enunciação, e no plano mais abrangente, referindo-se às implicações históricas das relações sociais que surgem pela significação, que para Bakhtin (2004, p.129) “é um aparato técnico para a realização do tema.”. Em decorrência disso, para analisar o *conteúdo temático* é imprescindível levar em conta não só os aspectos linguísticos/textuais (escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas, sequências tipológicas, etc.), mas também os aspectos discursivos (papel dos sujeitos,

série de acontecimentos socio-históricos, outros discursos que atravessam o discurso em construção, etc.). Enfim, para que se obtenha o entendimento capaz do *conteúdo temático* é preciso recorrer à multiplicidade dos fatores linguísticos, textuais e discursivos que compõem o ato enunciativo.

Ademais, a palavra, para Bakhtin (2003, p. 350), é um ponto convergente de vozes. Ela não é neutra. Estão ali latentes experiências diversas dos sujeitos sociais. Mesmo conferindo os créditos da escolha e utilização da palavra ao autor, a palavra “não lhe pertence com exclusividade”, já que é fruto da História, e, sendo assim, ela pertenceria a todos. De acordo com o referido autor, a palavra existe para o falante em três âmbitos: “como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra.” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

A análise dos memoriais, à luz dessa assertiva, deixa claro que há diferentes fluxos de vozes advindos de várias instâncias sociais que ecoam quando questões relacionadas à prática docente e/ou a prática formativa são tematizadas. Tais vozes (re)velam traços peculiares ao grupo de pertença dos sujeitos envolvidos com a formação em serviço, como também aspectos relacionados a outras práticas como, por exemplo, práticas relacionadas ao âmbito doméstico (ser mãe, ser esposa) que trazem implicações<sup>10</sup> para o ato de significar e, portanto, de dizer a prática docente sob o contexto do processo formativo.

Ressalta-se, ainda, que o tópico discursivo no evento enunciativo ativa não só significações de palavras ditas, como também significações de palavras não ditas. Em outros termos, diante da atuação da memória sociodiscursiva, as experiências dos sujeitos sociais, sejam do ponto de vista do indivíduo que enuncia, sejam da coletividade da qual ele faz parte, emergem e são expressas por meio de vocábulos ou pela falta deles. Em outros termos, por apagamentos.

Dessa forma, a situação enunciativa concreta deve ser vista como um evento uno, singular e exaurível face ao intervalo de tempo no qual ele se processa, visto que é acontecimento. Mas, também, como não poderia deixar de ser, já que a prática comunicativa está fundada no dialogismo, ela deve ser vista como uma cena que transparece outras cenas nas quais contou com a atuação da diversidade e multiplicidades das experiências vivenciadas por sujeitos sociais ao longo da História.

---

<sup>10</sup> A abordagem das implicações da sobreposição e imbricação de papéis sociais na prática docente e/ou na prática formativa está no Capítulo seguinte.

É notório que nos modos de dizer o fazer docente, o ser docente (re)vela o processo de textualização na dinâmica formativa, mas também pode ser (re)velador de filiações e não filiações do membro social em relação ao grupo de pertença ou, ainda, pode permitir flagrar movimentos de convergência e divergência entre grupos sociais e seus efeitos<sup>11</sup>. Isso posto, o conteúdo temático, longe de ser somente o assunto focado na enunciação, é um dos eixos dos quais o locutor, diante da sua movência, da sua plasticidade, se vale para se manter socialmente coerente.

Sobre o elemento *estilo*, Bakhtin lhe atribui um papel imprescindível para a atividade de linguagem já que “todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 265). O referido autor reforça o posicionamento de que o estilo deve ser entendido como elemento do gênero. Assim, ele defende que é sob os parâmetros dos gêneros que esse elemento deve ser estudado. Nesse contexto, Bakhtin (2003) explicita sua crítica quanto à disciplina estilística da língua salientando suas falhas à medida que ela não considera aspectos relacionados à *unidade do fundamento* cuja base se constitui nos pressupostos da noção de gênero. Assim sendo, qualquer análise que se faça fora desses moldes é *pobre e pouco diferenciadora*.

O referido autor aborda o elemento *estilo* sob dois prismas: um voltado para a individualidade do sujeito (estilo individual) e o outro voltado para as práticas de linguagem das quais a coletividade participa e garante certa estabilidade a esse elemento (estilos de gênero).

O estilo individual é resultante da singularidade do sujeito enunciador, das escolhas particularizadas do ser na dinâmica discursiva e o estilo do gênero figura como a convergência dos usos linguísticos, textuais e discursivos reiterados em um dado contexto enunciativo. A tensão entre o *animus* do indivíduo e o caráter regulador do que está *a priori* relativamente estabelecido resultará na configuração do quadro enunciativo com o qual é possível operar na prática discursiva.

Todavia, Bakhtin (2003, p. 265-266) sublinha que nem todos os gêneros são igualmente propícios a refletir a individualidade do locutor na *linguagem do enunciado*, sendo que, a depender do gênero demandado pela situação comunicativa, pode-se revelar, em maior ou menor grau, a personalidade individual daquele que enuncia. A

---

<sup>11</sup> Nos Capítulos a seguir, haverá a demonstração, através das análises dos excertos retirados dos memoriais, os movimentos de convergência e divergência dos sujeitos docentes no âmbito da prática formativa.

ideia de que o estilo é resultante tanto das escolhas individuais como da ordem social modelada pela coletividade condiz com a premissa de que o sujeito não é assujeitado pelo meio, como também não age de maneira soberana, sem qualquer influência desse meio. A ação comunicativa se dá a partir da tensão das duas dimensões e, por conseguinte, é reveladora e geradora de aspectos da individualidade e da coletividade. Desse modo, o sujeito social se expressa e se forma através da linguagem.

Inúmeras foram as ocorrências identificadas na análise do *corpus* que comprovam a (re)avaliação e (re)estruturação do sujeito docente face à atividade de linguagem. À medida que os sujeitos em formação verbalizaram sentimentos, juízos de valores, conhecimentos, entre outros, reafirmavam ou refutavam posicionamentos outrora tomados pelos próprios enunciadores ou tomados por membros do grupo de pertença. O locutor, então, agia discursivamente ora realçando sua distinção em relação aos outros membros do grupo de pertença, ora como os seus pares, assumindo o lugar de porta-voz do grupo. Nessa dinâmica, os professores-cursistas percebiam suas mudanças (ou as suas ou as do grupo em geral) e as explicitavam sob as condições determinadas pelo gênero memorial. Mais adiante, nos Capítulos seguintes, será detalhado e ilustrado o processo avaliativo e de (re)estruturação do qual as professoras-cursistas participaram.

Quanto ao último elemento, a *construção composicional*, Bakhtin (2003, p. 282) afirma que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.”.

Portanto, o ato comunicativo somente se realiza através de um formato, de uma organização linguística/textual/discursiva reiterada em determinada prática social. Quanto a essa organização, há certa regularidade, garantida pelo uso da linguagem, que permite a identificação e recurso a um determinado gênero diante de uma demanda comunicativa, já que “o gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composticionais (2003, p. 282)”.

Mas, apesar do caráter regulador da forma do gênero, há espaço para a expressão do sujeito, visto que, ao participar das atividades de linguagem, ele (re)elabora, (re)cria, (re)formula formas de gênero. Destarte, instaura um processo de atualização dos diversos gêneros do discurso presentes na sociedade.

O referido autor define as unidades composticionais como “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante

com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” (2003, p. 266). Essa proposição permite perceber a dimensão a que Bakhtin se reporta quando delineia o elemento constituinte em questão. Significa dizer que ele considera que a *construção composicional* se configura a partir da eleição de elementos lingüísticos e discursivos que darão suporte à base, à sustentação do gênero como também ao seu acabamento. Ademais, defende as implicações da tomada de posição dos sujeitos no discurso (assunção de papéis sociais), do interdiscurso, entre outros, para a formatação do gênero do discurso.

A construção composicional cumpre a função de integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero. Ela consiste na arquitetura que conferirá ao gênero a possibilidade de identificá-lo face a outros gêneros. O elemento em estudo pode também ser visto como a logística do gênero, pois ele cumpriria a função de estruturar e relacionar os elementos constituintes a ponto de garantir uma unidade orgânica e, portanto, uma vitalidade ao gênero. Rojo (2000, p. 196), ao abordar as três dimensões essenciais dos gêneros do discurso, define a forma composicional como “elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero.”. Trata-se, pois, da forma de dizer o dizível (conteúdo temático) diante da seleção dos *recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua* (estilo).

Especificamente sobre o gênero memorial, quanto ao elemento *conteúdo temático*, é possível notar uma configuração que viabiliza um falar de si, um falar do outro e do objeto de trabalho de maneira flexível. Nestes, os referentes sobre a prática educativa são introduzidos, retomados e deslocados continuamente na enunciação, conferindo à dinâmica discursiva um fluxo capaz de provocar processos metacognitivos e (trans)formações no agir comunicativo do sujeito que enuncia. Quando o sujeito fala de seus sentimentos, de suas impressões, expõe seus julgamentos e se posiciona, necessariamente avalia maneiras de ser na prática educativa e, portanto, (re)visita e ressignifica aspectos identitários da figura do professor.

Essa situação avaliativa a que o locutor se sujeita se deve à principal função do gênero memorial que consiste na mediação de operações metacognitivas que levarão a uma mudança de *status* na ordem social. O gênero memorial se revela como um meio capaz de provocar o enfrentamento das representações individuais e coletivas emergentes na enunciação, o que, inevitavelmente, resultará, em menor ou maior grau, na (re)estruturação da identidade do locutor. Oportunamente, a presente descrição se aterá mais detalhadamente quanto à composição do gênero memorial e suas funções, bem

como às evidências dos reflexos de sua configuração no discurso das professoras em formação.

Como se pode observar, os três elementos explicitados por Bakhtin em sua definição de gêneros discursivos se fundem, estão intrinsecamente ligados, e formam um único corpo com o objetivo de propiciar as interações sociais. Isto, por sua vez, permite a formação dos interlocutores e, em última instância, do meio no qual esses sujeitos participam. Mesmo porque, “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Percebe-se, então, que o estudo do gênero deve levar em consideração os vários elementos constituintes que se apresentam imbricados e, muitas vezes, imperceptíveis à primeira vista, mas que necessariamente devem ser tratados para que o estudo se faça de forma satisfatória. Para tanto, não há como prescindir de aspectos políticos, sociais, culturais, históricos e/ou econômicos ao promover a análise de um determinado gênero, e particularmente do memorial, haja vista que tais elementos compõem o contexto comunicativo do discurso objeto da pesquisa.

Ainda referindo ao excerto bakhtiniano quanto aos gêneros discursivos, a definição ali elucidada abarca outros fatores elementares – interação, dialogismo, polifonia, ideologia – que devem ser considerados no plano do gênero para o entendimento do uso da linguagem nas esferas sociais.

Se tomarmos como norte que o dialogismo é fator elementar da comunicação, ou seja, apresenta-se como o princípio através do qual há produção e compreensão de sentidos e se aceitarmos a premissa de que todo ato comunicativo se realiza através de um ou outro gênero, faz-se necessário afirmar que os gêneros discursivos são essencialmente dialógicos. Sejam nas esferas mais familiares, no âmbito mais privado, ou nos meios oficiais, as relações interativas definem de forma relativa (já que não são determinantes haja vista a singularidade e heterogeneidade dos sujeitos sociais) o que se diz, como se diz e por que se diz. Isto é, a partir das interações e nas interações os gêneros se constituem e emergem.

Nesse processo, há um resgate, uma reafirmação da história e, ao mesmo tempo, um rompimento quando ela é atualizada na situação comunicativa concreta. Dessa forma, o homem se (des)vela, expõe-se, avalia-se à medida em que a história também é (des)velada, exposta e avaliada. Machado (2005, p. 159) faz menção à relação entre

gênero e história fundada na teoria do dialogismo. Para a autora o gênero “está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como ‘memória criativa’ onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço.”.

Cada grupo social, situado no tempo e no espaço, possui sua gama de formas de discurso. De certa maneira, através da análise dos gêneros que circulam em um determinado grupo social, é possível reconhecer a identidade desse grupo face às crenças, as expectativas, as frustrações, as peculiaridades dos sujeitos que compõem tal grupo social. E, ainda, flagrar movimentos de mudanças, de tomadas de posicionamentos, de (re)construção identitária. Tal como salienta Bakhtin (2004, p. 113-114) “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.”.

O grupo no qual há o foco da análise nesta pesquisa se inscreve, concomitantemente, no contexto de duas práticas – a docente e a formativa – que são de tal forma aproximadas que se fundem na atividade comunicativa, visto que é o sujeito docente em formação que enuncia. Desse modo, o imbricamento das referidas práticas acarreta uma dimensão complexa que delineia modos de dizer e modos de representar o auditório. Válido é ressaltar que esse auditório é formado pela agência de formação (esfera acadêmica), considerando a situação de produção imediata dos memoriais (trabalho acadêmico a ser avaliado pelos agentes formadores) e, ainda, pelos membros do grupo de pertença que acabam por determinar respostas, justificativas dos locutores.

O gênero memorial então é visto como espaço dialógico à medida que provoca uma situação reativa dos envolvidos ao participarem do evento enunciativo. Obviamente, em conformidade com os princípios bakhtinianos, todo gênero, sendo *tipos relativamente estáveis de enunciados*, traz respostas advindas de experiências dos sujeitos nas práticas discursivas, já que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Assim, de acordo com essa premissa, o gênero memorial, particularmente elaborado no Projeto Veredas, instancia respostas que são ecoadas à medida que os saberes são tecidos discursivamente.

São respostas de toda ordem: seja como manifestação individual do locutor em relação aos aspectos pontuais relacionados às situações da prática formativa e/ou da prática docente, seja como manifestação coletiva exposta pelo locutor quando ele se

inscreve como porta-voz do grupo ou quando toma o grupo como referência e se opõe a ele. De qualquer forma, no evento de interação, o locutor busca cúmplices e, nesse movimento, faz emergir vozes que permitem entender minimamente as formas de significar a prática educativa.

Daí pensar que a fala do locutor não encerra questões restritas ao âmbito do Veredas. Ao contrário, ela contempla conhecimentos que foram constituídos pelos sujeitos no processo de (re)negociação identitária da figura do professor e, sendo assim, (re)apresenta questões ligadas à atividade educativa em geral. A relação do sujeito com sua formação, com seu trabalho, com seus colegas é exposta via a alternância do “falar de si” e do “falar de nós”. O locutor ora marca de maneira mais contundente sua singularidade – dizendo que age particularmente de tal maneira na prática educativa – ora expõe seus pareceres engajado no grupo de pertença – e, portanto, explicitando sua condição de membro do grupo.

Recorre-se novamente a uma proposição de Bakhtin com vistas a explicar essa relação entre o “eu” e o “nós”. Segundo o autor (2004, p. 132), “não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.”. Nesse sentido, o contexto socio-histórico dará condições à enunciação como também à produção de sentido e, consequentemente, influenciará a assunção de papéis sociais do locutor e do interlocutor (real ou virtual) na atividade comunicativa.

Nesse processo, para que haja completo entendimento, os interlocutores se valem da atitude responsiva e reagem aos enunciados<sup>12</sup>, evidenciam suas indignações, reflexões, emoções, expõem, ao mesmo tempo, a si e a seu grupo, constitui-se como também constitui seu grupo. Isso porque a “compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica.” (BAKHTIN, 2003, p. 332). Mesmo quando há “repetições”, elas devem ser vistas como respostas. Por exemplo, foi possível perceber, na análise do *corpus*, apontamentos que coincidem com o discurso oficial da Agência de Formação, recorrência de expressões que foram estabilizadas nas práticas acadêmicas<sup>13</sup> (*construção do conhecimento, conhecimento não é algo pronto e acabado, o professor é*

---

<sup>12</sup> A noção de enunciado a que se recorre é a defendida por Bakhtin: “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (2003, p 274).

<sup>13</sup> A análise do uso de tais expressões e seus efeitos no discurso do professor se dará nos Capítulos seguintes.

*mediador do conhecimento*, etc.). Acredita-se que as “repetições” são indícios da ressonância do discurso acadêmico no discurso docente e, portanto, revela a acomodação no discurso do conhecimento difundido pela agência formadora e, ainda, o movimento de filiações, de adesões dos sujeitos docentes em formação e seus efeitos.

Dizer o compreendido no âmbito da prática formativa pode indicar aspectos relevantes sobre o enfrentamento do dado e do novo, o embate entre teoria e prática, o processo de (re)elaboração de conhecimentos, o acervo de representações sociais colocadas em jogo na enunciação, o acento apreciativo daquele que enuncia, as implicações da assunção de papéis sociais e da constituição de imagens para o engendramento do discurso docente. Enfim, relatar o processo de aprendizagem e suas consequências para o professor em exercício é revelador de práticas educativas já consagradas, como também da ascensão de novas práticas visto que “toda compreensão é prenhe de respostas.” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Levando ainda em consideração o caráter dialógico da atividade comunicativa, conforme Bakhtin (2003, p. 301), “o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva.”. De acordo com essa assertiva, o enunciado cumpre o papel de trazer à tona respostas precedentes e ainda instigar outras respostas. Trata-se de um elo entre o que já foi dito e o que está por ser dito. Nesse sentido, o gênero memorial se apresentou como um lugar no qual as professoras-cursistas expunham e reivindicavam respostas da ordem pessoal e profissional.

Constantemente, notou-se a reivindicação, ainda que não explícita, de outras formas de se relacionar com o objeto ensino/aprendizagem. As locutoras expuseram, por exemplo<sup>14</sup>, insatisfações quanto à remuneração da classe docente, falta de recursos didáticos, desinteresse dos pais em relação a educação de seus filhos, pouca cooperação entre colegas de trabalho, dificuldade em atrelar a esfera doméstica (ser mãe, ser esposa) com a esfera profissional, “apadrinhagens” por parte da administração escolar, entre outros. O memorial também se configurou como um espaço de cobranças sociais concernentes à figura do professor. A partir dele se deu vazão a vozes que colaboraram para a constituição ora de uma imagem em consonância com os propósitos da política educacional, uma imagem mais alinhada ao ideal de professor defendido pelas Agências

---

<sup>14</sup> Os exemplos serão retomados nos Capítulos seguintes, com análises a partir de excertos retirados do *corpus*

de Formação, ora em dissonância. O relato do percurso acadêmico é permeado por acordos e desacordos quanto à maneira de se relacionar com a figura do professor.

Nesse movimento de adesão e não-adesão se transparece o fluxo de vozes dos sujeitos docentes que refletem traços peculiares à dimensão educativa e, desse modo, determinam aspectos identitários do sujeito enunciador e da esfera da comunicação discursiva focada na enunciação. Essa possibilidade de (re)constituição identitária do ser em um dado grupo social se deve sobretudo ao fenômeno da polifonia, haja vista que “nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau variável de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau variável de aperceptibilidade e de relevância.” (BAKHTIN, 2003, p. 294-295). A partir das *palavras dos outros* é que se repensam posicionamentos, incorporam-se reflexos de experiências vivenciadas pelos membros nas interações, reiteram-se ações ou se lhes refutam, realçam-se distinções ou assumem-se similitudes. Enfim, colaboram-se para a caracterização do grupo de pertença.

Matencio (2005, p. 253) ressalta tal posicionamento quando aduz que “a identidade é (re)construída num processo assentado numa ambivalência – eu e outro, eu e exclusão do outro – que devemos compreendê-lo como produzidos em espaços históricos, sociais e culturais específicos.”. A análise do *corpus* mostrou que a identidade do grupo docente é tecida por movimentos de convergência e divergência, já que o locutor se expunha fundado na cumplicidade de seus pares ou deles se diferenciando. De todo modo, propriedades do grupo de pertença são sempre referência.

Assim, o locutor, na prática discursiva, gerencia vozes – a sua, a do grupo social – constrói-se e desconstrói-se via o falar de si e do outro sob os parâmetros da imbricação da prática formativa e docente. Rupturas, deslocamentos se emergem, a condição de membro do grupo se faz notada e elucida acontecimentos socio-históricos que imprimiram valores ideológicos na sua essência. Todas essas operações contribuem para que se possa (re)pensar o sujeito-docente na continuidade do processo formativo.

Reitera-se esse ponto de vista com o excerto proposto por Bronckart (2006) no qual se defende que “todo discurso interior, todo pensamento ou toda consciência apresenta [...] um caráter **social, semiótico e dialógico.**” (grifo nosso). Desse modo, o sujeito é fruto das relações com o outro, das formas de lidar e de significar objetos de discurso e, por sua vez, do uso dos gêneros do discurso tendo em vista a demanda de um dado campo da atividade humana. Isso porque “a consciência só se torna consciência

quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social.” (BAKHTIN, 2004, p. 34).

A significação, então, possibilita uma reconfiguração dos objetos do mundo (físico/social/subjetivo), que, no processo enunciativo, tornam-se objetos do discurso diante das ações de linguagem reconhecidamente reiteradas pelos participantes de uma determinada esfera social. Dessa maneira, (re)surgem os mais variados e inesgotáveis gêneros discursivos à medida que tal esfera se expande, estreita-se, modifica-se.

Segundo Faïta (2004, p. 68), “um gênero de discurso é, portanto, o que funda simbolicamente o mundo no qual se processa a atividade dos sujeitos.”. Daí concluir que o gênero cumpre o papel de instaurar e viabilizar a atividade comunicativa e, desta forma, funcionaria como um instrumento social capaz de mediar relações entre interactantes.

Deve-se admitir que ele não só se constitui de uma dimensão verbal, formas de se organizar elementos linguísticos, mas também da dimensão social, já que é fundado nas interações sociais. Nesta linha, incorpora propriedades relacionadas à situação de enunciação (papéis sociais figurados pelos interlocutores, condições de produção de sentido, elementos vinculados à perspectiva espaço-temporal, imagens projetadas, finalidades discursivas, etc.). Por essa razão o gênero ganha plasticidade e dinamicidade, as ações comunicativas são integradas a ele e, por conseguinte, revigoram-no, atualizam-no, e, por assim ser, garantem sua vitalidade.

Schneuwly *et al* (2004, p. 22) defendem a ideia de que “o gênero pode ser considerado um instrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo, no sentido em que o termo instrumento foi reinterpretado, por exemplo, por Netchine-Gryberg (no prelo) ou por Rabardel (1993)”. Conforme o autor, os gêneros seriam “ferramentas” (megainstrumentos) através das quais se poderiam operar na realidade discursiva. Teriam função de cumprir o papel de tornar possível a ação comunicativa à medida que fornecem subsídios sociais imprescindíveis para que o sujeito se insira no quadro enunciativo. Trata-se, pois, de um instrumento psicológico no sentido vygotskiano porque, configurado por elementos sociodiscursivos, propicia ao indivíduo se expressar, manifestar sua singularidade, pautado em certa coerência social. Nesse sentido, dada a sua natureza também histórica, ele torna acessíveis conhecimentos constituídos no âmbito do mundo discursivo.

Como se pode observar, a proposição de Schneuwly não só coaduna com a visão bakhtiniana sobre gêneros como também a amplia, pois a aproxima da menção

vygotskyana acerca de instrumentos. Assim, Schneuwly atribui ao gênero a natureza simbólica, isto é, o gênero é visto como um instrumento, composto de signos ideológicos, capaz de mediar as relações entre sujeitos em uma determinada esfera social, “é configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos.” (2004, p. 28).

Nesse cenário de cunho socio-histórico é que se elucida o conceito de mediação simbólica defendido por Vygotsky. Para o autor (2005, p. 63), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural [...].” Como se verifica nesse trecho, a linguagem é concebida como um recurso responsável pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Esse entendimento revela o ponto de partida da trajetória na qual o pensamento se processa de acordo com a visão vygotskyana. Quer dizer que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.” (VYGOTSKY, 2005, p. 24).

Sobre o processo de simbolização do real, Matencio (2001, p. 52-53) se posiciona a respeito, principalmente destacando a relação do sistema discursivo com a formação dos sujeitos sociais. Ela afirma que “a noção de linguagem recobre tanto a capacidade humana de representar o mundo e simbolizá-lo na interação como o processo de simbolização.”. A referida autora conclui salientando que a linguagem deve ser vista, ao mesmo tempo, como “re(a)presentação e interação (inter-ação, o que não implica a ausência de conflito entre interlocutores); não há, pois, anterioridade, mas reciprocidade de constituição do sujeito e das relações sociais que se manifestam na atualização do sistema”.

Particularmente, quanto aos gêneros de discurso, Matencio defende que através dos estudos do gênero é possível analisar a ação de produção de linguagem calcada na aproximação das abordagens sociais e cognitivas. A autora (2003, p. 2) ressalta, primeiramente, o modo variável com que as várias correntes da Linguística abordam, apresentam o objeto gênero; seja vendo-o mais atrelado ao texto, seja mais circunscrito à esfera cognitiva, relacionado aos “modelos mentais” ou considerando-o, no âmbito do interacionismo, como “contratos” sociais. No entanto, ela afirma que, apesar da diversidade quanto ao modo de focalizar o fenômeno, há um ponto de convergência nessas abordagens que consiste em “perceber o gênero como realidade fundamental da linguagem”.

Assim, considerando um lugar comum entre os vários segmentos da Linguística, conforme Matencio, o gênero se revela como um fenômeno linguístico/discursivo

potencialmente capaz de favorecer análises que atrelem contribuições cognitivas e sociais. A título de ilustração, a autora leciona que o gênero funcionaria como uma ponte entre o cognitivo e o social e, assim sendo, apresenta-se como um objeto de estudo de suma importância para a percepção da atividade de linguagem seja intra e/ou intersubjetivamente.

Na mesma perspectiva vygotskyana e numa releitura da proposta de Schneuwly concernente a entender o gênero como megainstrumento, Matencio (2006, p. 140) afirma que “os gêneros do discurso são um artefato simbólico de mediação entre o sujeito e o outro, entre o sujeito e o objeto, entre o sujeito e uma dada atividade e, enfim, entre o sujeito e uma certa esfera social.”. Como consequência a essa afirmação, não há então como desatrelar a história da constituição do ser social, já que o sujeito se constitui como tal através da mediação simbólica dos gêneros do discurso engendrados na dinâmica das situações sociais.

Mais uma vez recorrendo a Vygotsky (2005, p. 63), vê-se que ele explicita que “uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade.”. Desse ponto de vista, é possível afirmar que uma vez admitido que o gênero do discurso é um fenômeno histórico, ele, inevitavelmente, traz implicações para o pensamento verbal e, então, obviamente, para a expressão do sujeito social nas interações.

Em consonância com a proposição vygotskyana e conforme Schneuwly (2004) e Matencio (2001, 2003, 2006), o gênero do discurso é instrumento, artefato que do ponto de vista da dimensão social é estruturante do meio e estruturado por ele e, da mesma forma, do ponto de vista individual é estruturante do pensamento como também estruturado por ele. Então, ele não se fecha nem na condição de reflexo das experiências coletivas, nem das experiências individuais; ele é fruto da tensão das duas dimensões e daí resulta a sua dinamicidade pulsante, como também sua heterogeneidade e sua movência.

Esse comportamento, por sua vez, não compromete o caráter regular que é da natureza do gênero. Ele exerce o poder de ordenar semioticamente tanto a esfera social, como a esfera individual e de transparecer dialogicamente propriedades dessas duas esferas.

Há, portanto, dois traços presentes na composição dos gêneros: por um lado, tendem a uma relativa estabilidade nas práticas sociais, possuem “unidade genérica”;

por outro lado, possuem uma tendência natural a inovar a fim de se adaptar à demanda comunicativa.

Essa natureza ambivalente do gênero o faz também ser um importante recurso no que tange a transparecer características peculiares a determinada esfera social, como também movimentos de rupturas, mudanças de paradigmas, (trans)formações ocorridas no interior da esfera social focada. Analisar os infindáveis gêneros produzidos na sociedade seria, sem dúvida, reconhecer propriedades dessa sociedade, ou seja, ao se investigarem os gêneros, examina-se, sob certo ângulo, a identidade de uma determinada comunidade.

Miller (1994, p. 24) defende que “uma definição teoricamente sólida deve estar centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação em que é usado e atua.”. Segundo a proposição elucidada, qualquer estudo que se faça sobre um determinado gênero deve se valer, necessariamente, do entendimento das ações sociais exigidas pelas contingências enunciativas. Nesse sentido, os gêneros se evidenciariam como um sistema que permitiria perceber o agir em uma dada comunidade.

## 2.1 Memorial: gênero híbrido?

Outra questão que importou para a pesquisa diz respeito ao modo como as esferas – privada e pública – se apresentam no gênero memorial, tendo em vista que ora o professor explicita as suas vivências particulares, expondo-se de forma mais intimista; ora expõe a sua interação com o outro, o seu papel social, as reflexões relacionadas à sua profissão.

Fundamentada, ainda, nas reflexões bakhtinianas sobre gêneros, deve-se ater na sua diferenciação entre gêneros primários e secundários, haja vista a grande heterogeneidade de tipos de gênero do discurso face à diversidade de formações sociais e propósitos comunicativos. As palavras de Bakhtin completam o tema, assim:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado

(predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Baseando-se, então, na distinção bakhtiniana entre gêneros discursivos primários (circunscritos em práticas comunicativas do cotidiano, gêneros mais simples) e gênero discursivos secundários (circunscritos em esferas sociais de uso mais elaborado da linguagem, gêneros mais complexos), visa-se conter em si a natureza do gênero memorial. Mas, posteriormente, haverá trato específico dessa questão. Por ora, serão expostas algumas contribuições de autores que propõem uma releitura quanto à distinção elucidada.

À luz dos estudos bakhtinianos, Silva (1999, p. 95) deixa claro que os gêneros primários se constituiriam em situações discursivas construídas em instâncias privadas, isto é, em dimensões vinculadas às experiências cotidianas e/ou íntimas. Já os gêneros secundários, por sua vez e conforme a mesma fonte, constituir-se-iam no âmbito de situações discursivas relacionadas às instâncias públicas, em esferas cujas atividades socioculturais têm um caráter geralmente mais formal.

A partir dessa distinção (privado/público), seriam exemplos de gêneros primários<sup>15</sup> as conversas sobre temas do dia a dia entre amigos, entre familiares; as piadas; os causos populares, etc. Quanto aos gêneros secundários, podem-se citar as notícias jornalísticas, as petições judiciais, as resenhas científicas, os memorandos, entre outros. Como se observa, os gêneros primários se pautariam em atividades de linguagem realizadas em um âmbito mais familiar e, por assim ser, seguiriam padrões menos rígidos. Por outro lado, os gêneros secundários se moldariam a uma matriz cujos parâmetros são mais fixos e, portanto, menos negociáveis.

Um determinado gênero primário pode se inscrever na esfera secundária e assim se revestir de características de outro contexto comunicativo em detrimento das características advindas do contexto através do qual o gênero em questão surgira. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 276) adverte que com exceção dos gêneros de natureza retórica, os demais gêneros secundários “se valem de diferentes formas de introdução, na construção do enunciado, dos gêneros de discurso primários e relações entre eles (note-se que aqui eles sofrem transformações de diferentes graus, uma vez que não há uma alternância real de sujeitos do discurso)”. Ainda sobre o processo formativo do gênero, Bakhtin (1993, p. 263) acrescenta que os “gêneros secundários incorporam e re-elaboram

---

<sup>15</sup> Bakhtin (2003, p. 284) ressalta que há uma escassez de nomenclatura para o gênero oral.

diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.”.

De acordo com essa assertiva, os gêneros secundários se fundam em esferas sociais menos familiares, as quais invocam dimensões composicional, estilística e semântico-objetal mais elaboradas. Essas dimensões, não obstante terem *a priori* configurado o quadro dos gêneros primários e, por acréscimo, possuírem propriedades concernentes à comunicação verbal mais espontânea, aperfeiçoam-se, transmutam-se, alargam-se a fim de se adequarem às demandas comunicativas mais complexas<sup>16</sup>. A propósito, Bakhtin (2003, p 263) menciona a respeito da dificuldade de definir a natureza geral do enunciado visto que os gêneros do discurso são extremamente heterogêneos<sup>17</sup>.

Sobre a classificação dos gêneros, Bronckart (2006, p. 146) elucida que o agente possui um relativo conhecimento do *arquitexto* de sua prática comunicativa das formas de gêneros nele predispostas. São “modelos que podem ser apreendidos não só em função de suas propriedades linguísticas objetivas, mas também em função das etiquetagens e das classificações das quais eles se tornaram o objeto e em função das indexações sociais das quais são portadores.”. Desse modo, os gêneros, vistos como megainstrumentos (Cf. Schneuwly) são constitutivos das situações sociais e, portanto, refletem e refratam as peculiaridades das situações discursivas. Mesmo que sejam as mais simples ou as mais complexas.

Para reiterar esse ponto de vista, há a retomada dos estudos de Schneuwly (1994, p. 157) cuja diferenciação entre gênero primário e secundário leva em consideração “*a ação*, seja ela linguística ou não” sendo que, no gênero primário, “a regulação se dá na e pela própria ação de linguagem” e, no gênero secundário, “por meio de outros mecanismos a definir.”. De acordo com essa distinção, os gêneros primários advêm de realizações concretas, espontâneas e imediatas das práticas comunicativas, nas quais os

<sup>16</sup> Swales (1992, p. 3) destaca a abordagem histórica atribuída aos gêneros na concepção de Bakhtin, tendo em vista que se deveria pensar no termo “metamorfose” ao analisar a evolução dos gêneros primários em secundários.

<sup>17</sup> Maingueneau (2004, p. 48) propõe uma classificação para os gêneros - *regimes de genericidade* - que consiste em entendê-los em regime de gêneros conversacionais e regime de gêneros instituídos (o qual abarcaria os gêneros rotineiros e os autorais). Os gêneros conversacionais apresentam composição e temática mais instáveis e, por assim ser, são mais suscetíveis a modificações. Para o autor, nesse regime a construção discursiva se pauta a partir de restrições locais e horizontais (diante dos acordos entre os locutores em uma interlocução). Entretanto, em face da sua tentativa de categorizar, Maingueneau expõe a dificuldade de cumprir esse propósito já que o objeto gênero é demasiadamente complexo e, em decorrência disso, o enquadramento, a classificação se realiza somente através de um prisma; seja por elementos do campo situacional e/ou cognitivo, portanto, evidenciam-se várias maneiras de genericidade conforme o critério estabelecido pelo pesquisador.

parâmetros linguísticos e textuais são negociados ao longo do evento enunciativo e vão se formatando pela própria ação de linguagem. Os gêneros secundários derivam de ações mais reguladas e previsíveis e, portanto, constroem-se sob parâmetros menos plásticos, menos flexíveis que os gêneros primários.

O quadro descrito até o momento permite pensar que todo gênero secundário é essencialmente híbrido por trazer traços dos gêneros primários que se transmutaram para atender aos propósitos comunicativos de uma dada circunscrição social organizada. Essa constatação faz refletir sobre a natureza do gênero memorial e suas implicações. Por outras palavras, como as esferas privada e pública se intercalam e quais são seus efeitos para a atividade comunicativa.

Por ser um gênero engendrado em práticas educativas que cumprem propósitos formativos, ele necessariamente se encaixa a essa instância e, portanto, incorpora certos padrões na sua elaboração. Diante disso, ele se adequaria ao grupo dos gêneros secundários. Contudo, considerando a aproximação entre a esfera privada e a pública no interior do gênero ou as ressonâncias do discurso primário no discurso secundário, há facilidade para perceber que o gênero memorial se comporta de maneira particular à medida que revela, de maneira mais evidente, traços peculiares à esfera privada. Nessa razão, a crença de que o gênero memorial deve ser entendido como um gênero híbrido pelos motivos que a seguir são expostos.

Primeiramente, considerando o conteúdo temático, é possível notar que as professoras-cursistas expuseram ora considerações mais íntimas, de cunho particular, relacionadas ao âmbito doméstico, ora considerações sobre o fazer docente, sobre os sujeitos docentes, sobre a política educacional, sobre a prática formativa. Foi possível constatar que a abordagem de tais tópicos discursivos foi feita sob uma dimensão intermediária entre o público e o privado. Ficou demonstrado que o gênero memorial propiciou um falar de si, do outro, do trabalho docente de maneira mais espontânea, mais à vontade do que se faria via outros gêneros engendrados nas práticas acadêmicas.

1-Casei, mudei para Belo Horizonte, tive meus filhos e só depois de 8 anos é que voltei a pensar no que a minha avó me disse. Era hora de fazer alguma coisa, ser apenas mãe e dona de casa não estavam mais me satisfazendo.

S3, UNIUBE

2-As constantes internações do meu pai consomem grande parte do meu tempo, me desgastam mentalmente e acabam por desequilibrar minhas tarefas de professora, estudante, mãe e dona de casa. Além disso, estou trabalhando pela primeira vez nesta escola e também pela primeira vez,

com uma turma de primeiros anos. Como você [tutor] pode notar, são várias situações novas ao mesmo tempo.  
S14, UEMG

3-Atendendo à “sua curiosidade”, vou relatar como sou. Os alunos têm toda liberdade de me perguntar o que não entendem, procurando um caminho que eles entendam, um vocabulário de acordo com eles, etc.

S6, UEMG

Como é possível observar, os exemplos confirmam a abordagem de assuntos da ordem pessoal e/ou profissional, exposições de sentimentos, receios, desejos, impressões concernentes ao âmbito doméstico, como também ao trabalho docente e à formação oferecida via Projeto Veredas. Mas não é só o aspecto relacionado ao “o que” dizer que está em jogo quando se afirma que o gênero memorial é híbrido: aspectos relacionados ao “como dizer” também cooperam para a posição defendida.

O gênero memorial cria condições para uma relativa abertura da intimidade do sujeito que enuncia, instaura uma relação de confiança, de cumplicidade, de parceria entre os interlocutores e, em decorrência disso, relativiza a hierarquia institucional entre os falantes na interação. Por conseguinte, o referido gênero viabiliza uma maior aproximação entre os interlocutores, a interação instaurada se aproxima das interações estabelecidas nas esferas cotidianas, familiares (Cf. *Venha participar deste momento*<sup>18</sup>. *É muito rico* - S 14/ UEMG ; *Ei, tudo bem? Vou começar respondendo as perguntas que você*<sup>19</sup> *anotou em meu caderno* - S15/ UEMG). As locutoras se dirigem diretamente aos Tutores. O quadro configurado segue os moldes de uma conversa informal.

O fato de as locutoras confidenciarem questões relacionadas ao âmbito privado e se exporem, manifestarem como se engajam nas tarefas sociais, implica o estabelecimento de laços mais estreitos com o interlocutor, o que, por sua vez, pode levá-las a crer que o que foi dito é legitimado e deve ser aderido pelos interlocutores. A impressão é que o memorial, por conferir contornos mais particulares à enunciação, faz com que o locutor conte, de maneira mais evidente, com a condescendência do interlocutor.

Ademais, o memorial se apropria de traços de outros gêneros em sua construção como, por exemplo, o diário, o relatório e, sendo assim, adquire formas composicionais e marcas linguísticas desses gêneros que *a priori* se refeririam a esferas sociais distintas.

<sup>18</sup> O momento mencionado se refere a uma apresentação de atividades propostas pela professora-cursista no âmbito da prática docente.

<sup>19</sup> O pronome “você” se refere ao Tutor com o qual a professora-cursista dialoga a respeito das considerações empreendidas no texto entregue para avaliação.

4-É com grande alegria e com um imenso medo que começo a traçar as primeiras linhas deste, que será o meu “Diário de Bordo” no curso Normal Superior, oferecido pelo programa Veredas/UNIUBE.  
S9, UNIUBE

A sequência “É com grande alegria e com um imenso medo que começo a traçar as primeiras linhas deste [...]” remete ao gênero diário íntimo, visto que, em geral, essa é a maneira de iniciar o referido gênero. A propósito, a própria locutora se refere ao memorial como “Diário de Bordo” e, portanto, parece reconhecer traços do gênero diário no gênero memorial.

Acredita-se que os aspectos expostos vêm confirmar a tese de que o memorial é um gênero híbrido visto que emerge em meio à sobreposição das esferas privada e pública. Como efeito a isso, ele instaura, na dimensão enunciativa, lugares sociais que irão compor uma organização social específica e, por assim ser, determina a atribuição e assunção de papéis sociais possíveis no fio do discurso. Inevitavelmente, em razão da sua natureza constitutiva híbrida, também o espaço enunciativo se torna híbrido e, destarte, os contornos entre as esferas pública e privada se apresentam menos precisos, o que, por sua vez, viabiliza as trocas. Esta posição permite que as esferas de atividades se tornem intercambiáveis.

Conforme Machado (2005, p. 249), devem-se compreender os gêneros como “reguladores e como produtos das atividades sociais da linguagem.”. Considerando o memorial sob essa perspectiva, ele representa, (re)apresenta e materializa as condições socio-históricas concernentes tanto à esfera pública, quanto à esfera privada. Evidentemente que tal aspecto também determina e regula a discursivização das RS, como também dos posicionamentos identitários (re)elaborados no percurso enunciativo.

Assim, a situação social de interação aqui analisada conferiu parâmetros calcados na sobreposição das esferas pública e privada, aos quais subsidiaram a (re)constituição identitária daquele que enuncia, como também do grupo de pertença. Matencio (2005, p. 253) defende a ideia de que a identidade está condicionada às implicações das esferas pública e privada ao dizer:

A identidade pode ser entendida como uma categoria simbolicamente construída, na medida em que os indivíduos, em seus permanentes processos de socialização – o que envolve contínuos processos de subjetivação – (trans)formam-se em sujeitos dotados de papéis sociais, conforme as esferas pública e privada que os integram.

De acordo com essa assertiva e refletindo sobre o que os dados elucidaram na análise do *corpus*, a construção identitária, no/através do gênero memorial, é engendrada a partir da alternância do sujeito docente<sup>20</sup> no discurso quando se coloca como sujeito-mãe, sujeito-esposa, sujeito-indivíduo (esfera privada) ou sujeito-professora, sujeito-aluna, sujeito-cidadã (esfera pública).

Isto é, o memorial viabiliza “o que dizer” e “o como dizer” a partir da assunção de papéis sociais estabilizados em práticas da esfera pública e/ou da esfera privada. O gênero em questão cria condições para que o sujeito se manifeste sob a influência de papéis sociais ora aproximados, ora sobrepostos, ora interligados. Todo esse processo fundará quaisquer elementos da prática comunicativa que se tome para análise (construção do *ethos*, (re)definição da imagem do interlocutor, conteúdo temático, estrutura composicional, estilo, formas de (re)colocar e interpretar o acervo das RS).

Ressalte-se que “a assunção dos papéis sociais por parte dos sujeitos está diretamente implicada com o jogo de relações entre a subjetividade projetada em relação ao indivíduo e a mesma subjetividade concebida à luz da coletividade, da comunidade a qual o sujeito se integra.” (MATEGNIO, 2005, p. 253). O enunciado, então, materializa e transparece as marcas peculiares à dimensão social configurada na prática comunicativa. Evidencia recorrências temáticas, estilísticas e composticionais desenhadas e exigidas pelo evento enunciativo. Nesse sentido, “a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.” (BAKHTIN, 2003, p. 262). À medida que se instaura o movimento de filiações, de tomada de posicionamentos, de exposição de opiniões a partir da assunção de papéis sociais (configurados em instâncias mais íntimas ou coletivas), evidencia-se também a movência do sujeito na construção identitária. Essa dinâmica, delineada por índices ideológicos, haja vista as implicações das normas sociais, é incorporada, como reiterada pelo gênero.

Conclui-se, diante de todo o exposto, que o hibridismo faz parte da essência do gênero memorial e, por assim ser, determina os diferentes níveis de organização do fato lingüístico e é, consequentemente, definidor dos mecanismos lingüísticos e discursivos colocados em funcionamento na atividade interacional.

---

<sup>20</sup> Mais adiante, especificamente no Capítulo 2, haverá discussão sobre os papéis-sujeito assumidos pelo locutor e suas implicações para a enunciação.

Portanto, elegendo como caminho metodológico a teoria bakhtiniana, a investigação aqui pretendida visa analisar o discurso docente considerando (i) as implicações da esfera social na qual o sujeito social se inscreve; (ii) a situação de interação (imagens dos interlocutores, finalidade discursiva, acentos de valor, assunção de papéis sociais); (iii) funcionamento do gênero para a proposta comunicativa (unidades compostionais, estilísticas e temáticas).

## **2.2 Do gênero memorial para a emergência das representações sociais**

Grossman e Boch (2006) mencionam que, para se promover a análise de um determinado fenômeno linguístico de forma satisfatória, seria imprescindível “não temer a diversidade dos modelos, mas considerar que eles correspondem aos diferentes ângulos de vista que se pode adotar sobre o objeto” (2006, p. 13). Nessa ordem, expõe-se a relevância em avaliar a congruência de modelos advindos da psicologia social com os modelos propostos pela análise do discurso, além de recorrer, quando da tentativa de convergência desses modelos, à teoria das representações sociais (RS).

No entanto, tais autores explicitam a preocupação no tocante ao uso inadequado, superficial das concepções surgidas nesses modelos, sobretudo, em se tratando da utilização banalizada do conceito de representações sociais nas diversas pesquisas desenvolvidas na atualidade que visam entrecruzar as áreas da Linguística, Sociologia e Psicologia Social. Grossman e Boch (2006, p. 28) defendem a necessidade de um “modelo mais flexível, e mais realmente dinâmico, que levaria em conta a diversidade das ‘encenações’ de uma RS” para que de fato a teoria das representações sociais se apresente como recurso significativo à análise do discurso, já que não se pode negar que o discurso e as representações estão interligados.

É notório que qualquer atitude que se toma no dia a dia se realiza a partir de um conjunto de convicções internalizadas, de juízos pré-construídos aos quais se recorre e operacionaliza diante de uma situação concreta. Mas também é verdade que essas convicções não são totalmente individuais, já que elas necessariamente devem ser compartilhadas com os membros do grupo social para que haja um mínimo de coordenação entre as ações e de entendimento face à unidade e identidade desse grupo.

Assim, as convicções, os comportamentos, o que dizer, os modos de dizer, enfim, qualquer ação é regulada pelas representações sociais. Ao discurso cabe o papel de (re)apresentar e atualizar essas representações. Noutros termos, através das (inter)ações se fazem circular as crenças, os ideais, os valores de uma dada comunidade. Nessas trocas, há possibilidade de reafirmar ou de refutar tais concepções, provocar mudanças e, nessa dinâmica, as representações sociais são revisitadas e modificadas. Conforme Moscovici (1989, p. 66), as representações coletivas<sup>21</sup> “são lógicas e refletem a experiência da realidade [...] e uma vez formadas, elas adquirem uma certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas.” (tradução nossa)<sup>22</sup>.

De acordo com essa assertiva, pode-se afirmar que as representações sociais<sup>23</sup> são dinâmicas, dada a natureza do objeto sobre o qual são constituídas, e também relativas, ou seja, a elaboração representativa, em uma situação concreta, processa-se segundo os valores apreendidos por um determinado membro do grupo social. Dessa forma, cada qual representa o objeto da realidade de forma variada, relaciona-o a sua história, a sua formação e expõe essa representação no discurso.

Contudo, apesar dessas especificidades individuais, há certos aspectos dessas representações que são comuns e colaboram para a composição do acervo de traços que permite identificar certo grupo social. Jodelet (1989, p. 36) define representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma finalidade prática e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto

---

<sup>21</sup> Moscovici (1961, 1989, 1984) propõe uma ressignificação ao conceito de representações coletivas elucidado por Durkheim à medida que se opõe à ideia de que elas se relacionassem de maneira abstrata e genérica à sociedade e, ainda, ao fato de entendê-la como algo estático. Para o autor, as RS são dinâmicas, heterogêneas, empíricas, cujo *status* é de *produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente* e, portanto, não há como concebê-la como um *fac-símile* da realidade. Apesar de Moscovici recorrer, frequentemente, à terminologia *representações sociais* no lugar de *representações coletivas* para reafirmar a distinção das duas concepções, na citação em questão, ele utiliza a terminologia *representações coletivas*, mas ao se referir a ela nota-se que a abordagem é coerente com os pressupostos moscovicianos.

<sup>22</sup> Versão original: Les représentations collectives sont logiques et reflètent l'expérience du réel [...] Et une fois formées, elles acquièrent une certaine autonomie, se combinent et se transforment selon des règles qui leur seraient propres.

<sup>23</sup> Sobre representação social, Arruda (2002, p. 134) menciona que não se trata de “uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica e móvel.”. No mesmo sentido, Moore (2001, p. 10) afirma que a representação pode ser entendida sempre como “uma aproximação, uma maneira de recortar o real por um grupo dado em função de uma pertinência dada, que omite os elementos dos quais não se tem necessidade, que retém os que convêm para as operações (discursivas ou outras) para as quais ela faz sentido”.

social.” (tradução nossa)<sup>24</sup>. A realidade é, portanto, construída socialmente, daí pensar que os saberes são dependentes e implicados pelos lugares sociais lotados pelos sujeitos sociais.

Dessa forma, as RS são produtos simbólicos que tanto cooperam para a compreensão do mundo como viabilizam o agir neste mundo. Elas garantem o acesso a experiências circunscritas pelas práticas sociais e também encadeiam ações guiadas pelos parâmetros depreendidos do seu acervo. É através das RS, que o não familiar se torna familiar, que o ininteligível se torna inteligível, o dado cede lugar ao novo, que se reconhece o outro e se reconhece como o outro, ou seja, como membro do grupo. Por todas essas funções, as RS importam tanto para a interpretação e construção do indivíduo como para a interpretação e construção da sociedade, importam por ser um sistema sociocognitivo.

As representações sociais se apresentam como responsáveis pela elaboração de modelos de conduta e de pensamento sobre algum objeto da realidade cuja (re)produção se faria nas interações promovidas pelos sujeitos sociais. Mas, ao mesmo tempo, há espaço nas representações sociais para a singularidade do sujeito; esse fator “remete à característica construtiva, criativa, autônoma da representação que comporta uma parte de re-construção, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito.” (JODELET, 1989, p. 37, tradução nossa).<sup>25</sup>

Logo, é possível analisar processos pessoais, interpessoais, coletivos, ideológicos de um grupo social recorrendo à teoria das representações sociais, visto que tais processos estão essencialmente atrelados uns aos outros e ressoam no momento da atividade de linguagem. Como consequência a essa proposição, as representações sociais retratariam os códigos estabelecidos pela comunidade e, sendo assim, evidencia-se aí um caminho viável e pertinente para interpretar o indivíduo em sociedade, sua posição e sua função social, enfim, seu *status* social.

Sobre a importância das RS para as práticas sociais, Abric (1986, p.15-18) enumera quatro funções essenciais: (i) função do saber – elas possibilitam aos atores sociais assimilarem conhecimentos diante do quadro de valores aos quais eles aderem; (ii) função identitária – elas conferem ao grupo social traços identitários, colocando-se

---

<sup>24</sup> Versão original: Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.

<sup>25</sup> Versão original: Ce dernier aspect renvoie au caractère constructif, créatif, autonome de la représentation que comporte une part de re-construction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet.

como referência para as ações dos membros desse grupo; (iii) função de orientação – elas se prestam a guiar as ações e, assim, a definir finalidades e antecipar reações; (iv) função justificativa – elas permitem aos atores sociais explicarem e justificarem comportamentos, opiniões, tomadas de posicionamentos.

De acordo com as funções elucidadas, vê-se o quanto as RS podem possibilitar compreender a dinâmica social e, por sua vez, as relações intrapessoais e interpessoais processadas em uma determinada prática. O objetivo maior quando há opção pela Teoria das Representações Sociais (TRS) como abordagem teórico-metodológica é demonstrar a importância das representações sociais partilhadas no universo docente para a análise de aspectos identitários do sujeito docente em formação (re)velados no gênero memorial, visto que “compartilhar uma ideia, uma linguagem, é também afirmar um laço social e uma identidade.” (JODELET, 1989, p. 51. tradução nossa).<sup>26</sup>

O que parece importante é analisar formas de dizer a prática docente intrinsecamente presentes na prática formativa: a maneira como as professoras-cursistas referenciaram a si e aos outros como professores e quais as implicações, os impactos dessa identificação para o engendramento do discurso docente e para a segmentação do discurso acadêmico que lhes é oferecido ao longo de sua formação.

Kleiman (2005, p. 207) defende a importância de se considerar as relações entre os conceitos da ciência e os conceitos do cotidiano no processo educativo, haja vista que este “seria facilitado pelo estabelecimento de um diálogo entre conceitos científicos e os saberes locais do grupo de alunos, o que requereria um modelo de ensino/aprendizagem que levasse em conta os saberes locais.”. A autora ainda acrescenta que as análises baseadas nas representações sociais podem esclarecer como se estabelecem as relações entre esses dois tipos de conceitos.

Daí afirmar que o *corpus* da pesquisa composto por memoriais configura um cenário ideal para a análise dos efeitos da acomodação dos conhecimentos difundidos pela agência de formação, face aos saberes antes constituídos. Ele contempla a dispersão de lugares nos quais os sujeitos docentes se inscrevem e transparecem, em certa medida, as coerções presentes nesses lugares, as concessões e as resistências. Enfim, a (re)negociação identitária dos sujeitos do discurso.

Sobre lugares discursivos, Vasseur (2001, p. 135) propõe que “são o resultado de um posicionamento em relação aos papéis possíveis, em relação aos discursos

---

<sup>26</sup> Versão original: Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité.

esperados, às vezes endossados, às vezes recusados.” (tradução nossa).<sup>27</sup> Desse modo, é possível afirmar que a posição do locutor é construída no discurso. Ela deve ser entendida de forma situada (eu-aqui-agora), mas também é notório que, qualquer que seja essa posição, há, necessariamente, a atuação das representações sociais. Assim, as representações sociais acabam por condicionar uma relativa configuração dessas possíveis posições. Elas imprimem um caráter coercitivo nas interações.

Ressalta-se aqui que essa dinâmica no tocante à construção de posições discursivas só é realizável em razão do dialogismo, já que a posição assumida pelo locutor se relaciona à posição do alocutário e vice-versa. Nesse contexto, “a construção-distribuição de lugares discursivos se funda sobre as imagens de si que os locutores parceiros se comunicam, propõem-se ou se impõem um a outro.” (VASSEUR, 2001, p. 138, tradução nossa).<sup>28</sup>

Quanto à relação da inscrição institucional do sujeito na sociedade e as representações sociais, Jodelet (1989, p. 50) menciona que a posição social ou sua função influenciam os conteúdos representacionais e sua estruturação e isso se deve à relação ideológica que mantém com o mundo social, por obedecerem às normas institucionais e aos modelos ideológicos. Conforme esse excerto, o *ethos* se configuraria de acordo com o lugar concedido ao locutor no discurso e tal posição discursiva assumida pelo locutor não é estática; ao contrário, é plástica, ela vai se deslocando ou se modelando a partir da(s) demanda(s) surgida(s) ao longo do evento comunicativo.

Ademais, a configuração do *ethos* dos interlocutores tem estreita dependência com o sistema representacional emergido na situação enunciativa. As imagens são constituídas a partir das representações de si, do seu grupo ou de outro grupo. Desse modo, a partir do quadro de referência comum sobre a figura que é colocada em cena (figura docente, figura materna, figura discente, etc.) que o *ethos* ganha contornos. Por conseguinte, o *ethos* é fruto do funcionamento das RS e através delas que ele ganha significação haja vista o fato de as mesmas se constituírem como um sistema de interpretação da realidade.

Mas também é verdade que os gêneros do discurso são de vital importância para a constituição do *ethos*, já que eles garantirão o enquadre e, portanto, a ativação do

---

<sup>27</sup> Versão original: [...] sont le résultat d'un positionnement par rapport aux rôles possibles, par rapport à des discours attendus, parfois endossés, parfois repoussés.

<sup>28</sup> La construction-distribution des places discursives se fonde sur les images d'eux-mêmes que les locuteurs partenaires se communiquent, se proposent ou s'imposent l'un à l'autre.

acervo das RS referentes àquele contexto. Bronckart (1999, p. 101) explicita, dentre as funções do gênero em uma atividade de linguagem, a de cooperar para o engendramento da imagem do locutor. E diz que

o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação.

Certos aspectos linguísticos, textuais e discursivos, relacionados à estrutura composicional, ao estilo e ao conteúdo temático de um determinado gênero, formam o quadro de possibilidades de escolhas, conscientes ou não, dos interlocutores que projetam sua imagem no discurso. Assim, o gênero discursivo instaurado em uma determinada prática comunicativa provoca implicações nos modos de dizer e, logo, nas projeções de imagens dos interlocutores. A construção do *ethos*, portanto, anora-se também no gênero discursivo demandado na enunciação. Certos aspectos que compõem o *ethos* no discurso podem ser tributados à configuração do gênero discursivo em questão.

Assim, face ao evento comunicativo, o locutor recorrerá e operará com as propriedades do gênero inscrito na enunciação, como também com as condições de produção a fim de compor o seu estilo. Por consequência, qualificar, modelar a apresentação do *ethos* no discurso, haja vista que “a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma.” (BAKHTIN, 2004, p. 62). A partir dessa assertiva, é pertinente pensar que o *ethos* efetivo que se formará em uma dada enunciação é fruto da confluência do *ethos* previamente configurado nas interações anteriores e do *ethos* (co)construído no processo enunciativo imediato. Dessa forma, os efeitos advindos da situação mediata de produção, concernentes às práticas sociais regularmente instauradas, quanto os efeitos decorrentes da situação concreta de enunciação balizam a modelação do *ethos* no discurso.

Goffman (1973, p. 23) designou como rotina, esse “modelo” de ação comunicativa que é operacionalizado quando da representação do locutor e que “se pode apresentar em outras ocasiões”. O termo “representação”, para o referido autor, consiste no conjunto de ações de um indivíduo visando a adesão de um dos participantes. Esses modelos de ações aos quais o autor se refere, dada uma situação comunicativa concreta,

são ordenados ou, talvez, ditados, pelos gêneros discursivos. Ademais, como o referido autor ressalta, as escolhas do locutor são influenciadas pela imagem do interlocutor na enunciação à medida que se conta com a sua adesão aos propósitos comunicativos estabelecidos. No contexto discursivo, o *ethos* do locutor é influenciado pelo *ethos* que ele considera ser do interlocutor.

Bakhtin (2004, p. 35-36), ao refletir sobre o dialogismo como aspecto constitutivo da linguagem e da produção de sentido, afirma que, no cotidiano

julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem.

Então, para que se possa analisar a imagem do sujeito docente construída no processo discursivo, é de fundamental importância considerar o outro. De outra forma de expressão, devem-se examinar as inter-relações dos sujeitos sociais na enunciação e, por sua vez, os papéis sociais assumidos por eles na atividade comunicativa.

Acredita-se que o gênero do discurso se apresente como mediador dessas operações. Ele outorga ao indivíduo uma série de configurações para que a comunicação se realize. É inegável que dentre essas orientações disponibilizadas também haja aquelas relacionadas à maneira de construir a imagem do locutor face ao papel social requerido pela interlocução. Na análise do *corpus* foi possível notar que a imagem de professor do locutor foi se configurando, foi ganhando contornos, não só quando a figura docente era focada, mas também quando outras figuras (mãe, cidadã, filha, cristã, estudante) eram apresentadas na enunciação. Traços desses outros domínios sociais cooperaram, em menor ou maior grau, para o delineamento da figura do professor em formação no discurso (Ver análises no Capítulo 3).

Assim, seja aderindo de maneira mais explícita aos parâmetros do gênero, seja subvertendo determinadas orientações decorrentes do gênero, modos de dizer o mundo docente são (re)velados, imagens são projetadas, RS são validadas e, face a isso, torna-se possível traçar aspectos identitários da prática pedagógica. O gênero memorial permitiu compreender minimamente a dinâmica formativa do professor em exercício não só através do que se diz, mas também por que se diz e de que lugar se diz.

Tais dimensões são influenciadas pela regulação discursiva (interna e externa) apresentada quando o gênero emerge. A regulação em destaque, no entanto, não é

intransponível. O locutor pode agir reiterando-a ou refutando-a. De outra forma de expressão, ele pode tanto reafirmar quanto subverter a ordem dada. Sobre (re)agir diante da regulação, Bronckart (2004, p. 3) menciona que as representações coletivas, geradas pela atividade linguageira, são “capazes de se afastarem das coerções específicas da textualidade, de se descontextualizar, de se generalizar e de se organizar em outros regimes lógicos ou no que alguns autores denominam mundos representados ou mundos formais.” (BRONCKART, 2004, p. 3). Dessa capacidade de se afastar às coerções depende a atualização do gênero e, deste jeito, da organização do sistema comunicativo.

Assim, analisar as circunstâncias enunciativas, considerando a regulação na construção discursiva, é de fundamental importância para que se compreenda o modo como o gênero memorial se atualiza na prática social. Também para analisar o discurso docente revelado através dele.

Não há como negar a influência do mundo acadêmico na construção discursiva dos professores-cursistas. Certas regras desse grupo social são introjetadas e projetadas no gênero memorial sendo que, ao analisar os dados advindos do *corpus* da investigação, ora se percebem traços característicos da esfera privada, ora se percebem traços da esfera pública influenciados pelas intervenções da instituição de ensino no contexto da produção discursiva.

Bakhtin (2004, p. 126) dispõe a respeito das implicações da forma-padrão de determinados gêneros para um determinado propósito comunicativo face ao auditório social ao qual esse gênero se dirige nestes termos:

Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira corrente. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo.

Não obstante o caráter regulador do gênero, os dados do *corpus* nos mostram que à medida que o processo de elaboração do gênero em questão se realizava no tempo (os professores-cursistas obtiveram sua formação no decorrer de três anos e meio e foi esse o tempo de elaboração dos memoriais) o modo como os sujeitos locutores explicitavam

suas impressões ia se adequando às orientações estabelecidas pela instituição formadora<sup>29</sup>.

De certa forma, a instituição de ensino expunha as normas a serem contempladas na composição do gênero memorial, sendo que, por diversas vezes, percebia-se uma maior flexibilidade, liberdade quanto ao uso dessas regras quando os sujeitos docentes explicitavam aspectos do âmbito privado. Havia, pois, mais pessoais, mais íntimos relacionados às suas vivências em diversas práticas do seu dia-a-dia.

Faïta salienta a ambiguidade resultante das regras colocadas em jogo nas práticas sociais ao afirmar que “mesmo sendo incontornáveis, as convenções geram a violação das regras implícitas que instituem. Ou se impõem a nós como coerções rígidas ou põem à nossa disposição um leque de possibilidades para o agir.” (FAÏTA, 2004, p. 58-59). Sendo assim, o autor acrescenta que “só há gênero se há modos possíveis de dizer ou de fazer de modo diferente, de fazer outras escolhas.” (FAÏTA, 2004, p. 69). A partir dessa constatação, não só as regras, mas também a subversão delas está latente no âmbito do gênero.

Importa ainda ressaltar que toda e qualquer prática a ser experimentada pelo sujeito social – como é dependente de normas e de valores que se apresentam como um sistema de referência a ser considerado pelos interactantes (as RS) – influencia as possíveis tomadas de posicionamento no discurso, o engajamento do locutor. Consequentemente, interfere no processo de significação instaurado no momento que se inicia a prática comunicativa.

Na dinamicidade da interação é que os efeitos de sentidos são gerados. O sentido não está no enunciado, mas é fruto de uma operação contínua que se traduz no agir/reagir/agir às circunstâncias da enunciação (aspectos ligados ao eu-aqui-agora, parâmetros do gênero inscrito na enunciação, acervo de RS emerso no evento comunicativo), o que caracteriza, por sua vez, o processo de compreensão ativa e responsiva.

As seguintes palavras de Mikhail Bakhtin se adaptam facilmente como complemento ao exposto:

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição

---

<sup>29</sup> No próximo Capítulo há uma seção visando ilustrar o processo formativo da professora-cursista S2, considerando as mudanças, (trans)formações, avanços percebidos ao longo dos sete módulos do Curso Veredas.

responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Assim, toda enunciação já traz em si germes de uma possível resposta, seja essa resposta qual for (concordância, objeção, ação...). Neste ínterim, há a compreensão, a qual nada mais é que o início de uma reação ao ato comunicativo dado, às condições de produção, às RS, aos acontecimentos socio-históricos vivenciados pelos sujeitos em um dado grupo social.

De acordo com essa perspectiva, a comunicação se nivela às circunstâncias mais vinculadas à situação imediata de fala e também às menos contingenciais. O sentido, em face dessa dinâmica, é sempre relativo: dependerá de uma série de fatores atrelados ao contexto imediato e mediato da enunciação. Um mesmo texto pode provocar efeitos de sentido diferentes conforme a mudança das variáveis (tempo, espaço, sujeitos...) em uma prática comunicativa.

Assim, o alinhamento é a Cavalcante (2005, p. 126) quando a autora diz que se deve “partir da ideia de que o mundo e o nosso discurso são constantemente estabilizados num processo dinâmico levado a efeito por sujeitos sociocognitivos e não sujeitos individuais e isolados diante de um mundo pronto.”. Desse modo, os objetos do discurso são continuamente estabilizados e desestabilizados nas/pelas interações (nas ações de linguagem dos sujeitos sociais).

Interessante, então, a identificação das escolhas linguísticas e discursivas das professoras-cursistas na produção do gênero<sup>30</sup>. Isto, apesar das restrições institucionais, no plano do posto, como também dos implícitos textuais (o pressuposto e o subentendido), visando compreender qual a imagem que elas têm sobre o trabalho docente, sobre a formação oferecida, sobre a figura docente e quais são os impactos dessas imagens para a construção do *ethos* e para o enquadramento do discurso docente.

A escolha em trabalhar com as categorias posto, pressuposto e subentendido, advém da necessidade de entender todas as dimensões discursivas em que o gênero memorial se realiza. Noutros termos, para que se possa identificar o discurso docente é de fundamental importância considerar o verbal e o que lhe é subjacente na investigação pretendida. Deve-se valer, então, tanto da análise do enunciado, como ao que ele

---

<sup>30</sup> Esta análise será feita nos Capítulos seguintes.

remete, já que “o dito é apenas um dos elementos do ato comunicativo, onde cabe também o não dito”. (MACHADO, 1995, p. 40).

Ao propor uma diferenciação entre posto, pressuposto e subentendido, Ducrot (1987, p. 20) ensina que o posto seria o que está dito no enunciado (ato exclusivo do locutor), o pressuposto seria uma evidência decorrente do que foi dito a ser aceita pelo alocutário (ato de cooperação entre os interlocutores). E, em complemento, o subentendido se referiria às conclusões formuladas pelo alocutário após refletir sobre o dito (ato exclusivo do alocutário). O referido autor, ao sistematizar tal diferenciação, relacionando-a ao sistema de pronomes, menciona que “o pressuposto é apresentado como pertencendo ao *nós*, enquanto o posto é reivindicado pelo *eu*, e o subentendido é repassado ao *tu*.” (grifo nosso).

Como se depreende, o autor descreve o ato comunicativo levando em consideração a relação entre os sujeitos do discurso e a produção de sentido. A proposta, aqui, é de uma releitura da relação suscitada por Ducrot recorrendo à teoria das representações sociais. Se o pressuposto é associado à ideia do *nós*, poder-se-ia pensar que ele se atrela de forma mais estreita às representações coletivamente construídas e que tais noções orientariam as ações empreendidas no plano do posto e no plano do subentendido. Ou, ainda, que o pressuposto conduziria a configuração da relação entre o *eu* e o *tu* na interação.

Koch (1993), ao refletir sobre as proposições de Ducrot, afirma que a “pressuposição poderia ser vista como uma espécie de presunção de adesão do(s) interlocutore(s), por parte do falante.”. A pressuposição estaria em um plano privilegiado, funcionaria como uma espécie de “tópico de lugar da argumentação” (Vogt *apud* Koch, 1993, p. 72). Sendo assim, ela seria garantidora da própria atividade comunicativa por se apresentar como um dos “fatores constitutivos dos enunciados”, as informações pressupostas não são passíveis de ser tomadas no diálogo, apesar de, a todo o momento, perpassá-lo, atravessá-lo, orientá-lo “de modo que o locutor não pode ser atacado a seu propósito, já que o discurso ulterior, o diálogo ‘ideal’ oferecido pelo enunciado portador do pressuposto, não pode recair sobre ele.” (KOCH, 1993, p. 69).

O subentendido, inevitavelmente, requer a participação do interlocutor, impõe a ele a tarefa de cooperar para a construção de sentido. Sendo assim, trata-se de um processo totalmente dependente do evento enunciativo, visto que “o locutor apresenta sua fala como um enigma que cabe ao destinatário resolver, o sentido, sempre considerado como um ‘retrato’ da enunciação, é, então, um retrato cuja responsabilidade

deixa ao destinatário.” (KOCH, 1993, p. 69). Diante dessas reflexões, é possível concluir que o dito e o subentendido estão interligados e indexados pela/na interação e são orientados, influenciados, pelo pressuposto.

Para compreender o quadro delineado, recorre-se às contribuições de Bernard Py (2000, 2004) que, ao analisar o papel das representações sociais no âmbito da Linguística, propõe um modelo para explicar o funcionamento das RS que abrange duas dimensões: as representações de referência (RR) e as de uso (RU). As RR dizem respeito às crenças, aos modelos relativamente estáveis presentes em um determinado grupo social. Elas se constituiriam a partir de um conjunto de comportamentos e relações regulares estabelecidas no meio que compõem um repertório comum entre os integrantes do grupo colocado em jogo na enunciação.

As RU seriam entendidas como as RR vivenciadas pelo sujeito em uma situação concreta. Noutro giro, elas estariam mais indexadas, mais implicadas ao sujeito. O quadro que se descreve é o seguinte: o sujeito social nas interações atualiza, (re)apresenta as RR, significando-as tendo em vista suas experiências pessoais/sociais. Desse modo, o eu-aqui-agora atribui sentido às RR presentes na esfera social, reavaliando-as e, por isso, reafirmando-as ou refutando-as. Nessa fase do procedimento, ou seja, no uso, as RR são revisitadas e suscetíveis a mudanças, haja vista a singularidade dos sujeitos envolvidos nas interações sociais.

A descrição do modelo descrito por Bernard Py<sup>31</sup> garante às RR um caráter regulador e ao mesmo tempo vital para o processamento interacional já que são essas representações que irão orientar e protagonizar o agir do sujeito no meio.

---

<sup>31</sup> Um aspecto de interesse a ser observado, embora não tenha sido explorado na Tese, dados os objetivos traçados, diz respeito a pensar o quadro proposto por Py (2000, 2004) sob a óptica dos gêneros. Bakhtin (2003, p. 268) afirma que “os enunciados e os seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”. É, então, sob a égide do gênero do discurso que experiências, comportamentos sociais são verbalizados, expressos e significados. Ele cria condições para que o ser social tenha acesso a vivências dos outros e, sob o escopo delas, garanta sentido às suas. O gênero, portanto, circunstancia o enfrentamento das experiências do indivíduo diante das experiências da coletividade colocadas em jogo na enunciação. O gênero, então, regula, orienta toda e qualquer enunciação. Desse modo, longe de desconsiderar a plasticidade e heterogeneidade do gênero, há que se admitir a importância da sua relativa estabilidade para que a atividade comunicativa se realize, haja vista que, sem os parâmetros do gênero, não se produziria sentido na/pela enunciação. O gênero se comporta, então, como referência, como eixo que norteará as possíveis escolhas dos interlocutores na enunciação.

Acredita-se que os conhecimentos, as representações sobre o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional indexados a uma dada esfera social podem ser vistos como RR que, necessariamente, são levadas em conta para a significação das representações cuja emergência e cujas propriedades se devem de maneira mais evidente ao contexto imediato do evento enunciativo (RU). Traçando um paralelo entre a natureza do gênero e da enunciação calcada na TRS, o gênero é RR que conduzirá as tomadas de posicionamentos, os efeitos de sentidos na situação concreta de enunciação. Assim sendo, o gênero é o lugar preeminentes das RR e a enunciação o lugar preeminentes das RU.

O autor continua a discussão propondo uma relação entre nó central e elementos periféricos, RR e RU. Para ele, as RR estão para o nó central e as RU estão para os elementos periféricos. Ressalta-se, então, a partir dessa constatação, que é nas RU e, portanto, na periferia, que ocorrem as mudanças na forma de organizar, de sistematizar e, assim, de atribuir significado ao mundo. Essa dinâmica descrita é viabilizada pelo processo de subjetivação e objetivação dos sujeitos quando se envolvem em interações sociais. O sujeito social, ao dizer sobre o mundo, lida com as representações sociais relacionadas a aquele objeto do discurso e as atualiza. Essa operação provoca mudanças no sujeito e essas mudanças repercutem no mundo sobre o qual se fala. Esse ciclo contínuo garante a heterogeneidade do/no grupo social.

Relacionando a concepção de posto, pressuposto e subentendido elucidado por Ducrot com as noções de RR e RU propostas por Py, acredita-se que o pressuposto estaria para as RR e o posto e o subentendido estariam para as RU. Em decorrência dessa constatação, é possível afirmar que o pressuposto tenderia à prescrição, à regulamentação e à orientação do posto e do subentendido. Ademais, por se prestar ao papel de referência, ele tenderia a uma maior estabilidade. Por sua vez, o posto e o subentendido estariam mais suscetíveis à movência, à dinamicidade.

Considerando ainda Ducrot no que tange a defender que o pressuposto se relate ao *nós*, o posto ao *eu* e o subentendido ao *tu*<sup>32</sup>, é possível afirmar que o pressuposto, representado pelo *nós*, traduziria as ações dos sujeitos sociais ao longo da história (RR). E que o posto e o subentendido, representados pelo *eu* e pelo *tu*, traduziriam as ações dos interlocutores na situação mais imediata de enunciação (RU). Assim, o posto e o subentendido são implicados e se configurariam num contexto contingencial da atividade de linguagem, sendo orientados pela dimensão mais estável garantida pelo pressuposto. Dito de outra forma, o *nós* é reapresentado, reafirmado, refutado, transformado pelo *eu* e pelo *tu* na interação.

Esses apontamentos cooperam para o entendimento total da prática comunicativa face ao engendramento, circulação, transformação e efeitos das RS. Nesse sentido, não há como promover estudos linguísticos que tenham como propósito analisar a emergência das RS no discurso sem se ater à dialética processual resultante do encaixe

---

<sup>32</sup> Quando o autor defende que o pressuposto estaria para o *nós*, o posto para o *eu* e o subentendido para o *tu*, não se pode desconsiderar que, de certo modo, dado o dialogismo defendido por Bakhtin, que cada qual incorpora os outros.

da situação imediata e da situação mediata de enunciação. E, nesse quadro, operar com as categorias do pressuposto, posto e subentendido se faz necessário.

Sublinha-se que é a partir da correlação entre o *ethos*, as representações sociais e os gêneros discursivos que se pretende analisar o modo de o locutor representar a si, ao outro e ao trabalho docente no discurso. Entende-se que, ao analisar questões identitárias do sujeito docente, há possibilidade de se considerar representações da prática educativa, visto que o trabalho educacional se configura através de uma rede de discursos proferidos.

Assim, a análise dessa rede pode permitir uma efetiva compreensão das relações linguagem/trabalho estabelecidas nas instituições de ensino. Os estudos acerca de projetos educacionais “podem trazer-nos nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele.” (MACHADO, 2004, p. 135).

Grossman e Boch (2006, p. 13) coadunam com esse posicionamento e ainda direcionam a discussão sobre a função social dos estudos linguísticos para o campo da análise do discurso, ao dizerem que

[...] a análise, discurso sobre o discurso, parece não oferecer nenhum meio de garantir sua própria validade. Frente a essa inquietação, o refúgio num certo formalismo linguístico conduz a não mais saber por que se analisa, e sobretudo para que serve o que é analisado: em que momento recuperamos a dimensão social do discurso analisado, e em virtude de que aquilo que se detectou linguisticamente pode ser reportado a práticas sociais ?

A filiação é ao posicionamento dos autores referidos, sobretudo por acreditar que estudos linguísticos/discursivos cujo propósito maior seja o entendimento da dimensão educativa baseada no entrecruzamento das vozes dos professores, reveladoras das representações sociais partilhadas nesta esfera, oferecem indícios para a identificação de problemas em torno do ser e fazer docente que podem ser atenuados face a esse reconhecimento. E isto permite, em consequência, a (re)definição de projetos que visam a formação de professores.

O gênero memorial assim se apresentaria como um “espelho” capaz de refletir a percepção do professor sobre a sua função, o seu papel, suas atribuições, suas (in)satisfações e, ao mesmo tempo, a adequação ou não, a pertinência ou não da formação oferecida pela Instituição de Ensino. É preciso salientar que todo esse jogo de imagens é atravessado pelas representações sociais relacionadas ao ensinar/aprender partilhadas na comunidade escolar. Noutras palavras, “contribuindo para a atividade de

linguagem, cada ser humano, portanto, participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e julga a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados.”. (BRONCKART, 1999, p. 43).

Assim, a interface entre a análise do discurso e a teoria das representações sociais, via gênero do discurso, possibilita compreender o sujeito docente sob dois ângulos igualmente relevantes para o entendimento da prática educativa. O primeiro diz respeito ao posicionamento do locutor ao se colocar como os demais do seu grupo (ato de se assemelhar aos outros – convergência). O segundo diz respeito ao locutor se colocar como diferente dos outros (ato de se distinguir dos outros – divergência). A sobreposição dessas imagens, sejam quando reforçam ou recusam os pré-construídos em torno do ser e do fazer docente, revela as representações sociais partilhadas por esse grupo. “Afinal, nossas identidades sociais não são estáticas ou estruturalmente determinadas, mas contextualmente situadas e interacionalmente emergentes.” (ZAMPONI, 2005, p. 190).

O discurso, por sua vez, na elaboração representativa, evidencia-se não só como um meio para o processamento das representações sociais, mas também como uma condição de sua existência, já que é através dele que o sistema representativo se funda e é divulgado. De outra visão, torna-se acessível para os membros da sociedade. Portanto, a relevância da comunicação para a viabilidade das representações sociais é inegável. Jodelet (1989, p. 49, tradução nossa) suscita sua importância para o fenômeno representativo, nos seguintes termos:

Em primeiro lugar, ela [representação social] é o vetor de transmissão da linguagem, ele mesmo portador das representações. Em seguida, ela tem uma incidência sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, de consensos ou dissensos e polêmica. Enfim, ela concorre para tecer representações que, apoiadas sobre uma energia social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos<sup>33</sup>.

A partir desses pressupostos, pode-se afirmar que o discurso dá condições para que o locutor projete sua imagem, amparado por elementos pré-discursivos construídos nas/pelas interações sociais, já que o *ethos* necessariamente é tomado por modelos

---

<sup>33</sup> Versão original: Tout d'abord, elle est le vecteur de transmission du langage lui-même porteur des représentations. Ensuite, elle a une incidence sur les aspects structurels et formels de la pensée sociale, influence, consensus ou dissensus et polémique. Enfin, elle concourt à forger des représentations qui, étayées sur une énergétique sociale, sont pertinentes pour la vie pratique et affective des groupes.

culturais, institucionais, sociais. A questão que mais instiga é compreender a imagem de si no discurso, atrelada à imagem de um *ethos* prévio, no quadro do gênero memorial.

Análises linguísticas/discursivas sob o escopo da teoria das representações sociais nos oferecem meios para que se possam interpretar os dados levando em consideração que o sujeito compõe o grupo social. Por sua vez, o grupo social também compõe o sujeito. Trata-se, pois, de uma via de mão dupla que faz emergir concomitantemente a história pessoal e coletiva do grupo social com o qual o locutor se relaciona.

## CAPÍTULO 3

### (DES)VELANDO O GÊNERO MEMORIAL

Muitos são os fatores que determinam a produção do discurso docente objeto da presente pesquisa. A influência do gênero memorial para a análise de modos de dizer o trabalho docente deve ser vista como fator imprescindível para que se possa compreender o desenho que vai se delineando ao longo da prática formativa. A intenção, neste Capítulo, é justamente elucidar as características do gênero memorial, compreender o seu funcionamento, a sua função social e a relação entre os elementos constituintes para a emergência do discurso do professor em formação.

A tentativa é de flagrar aspectos do processo contínuo de escrita visando identificar a natureza do gênero em questão, considerando o que é posto pelas locutoras a respeito da experiência da produção dos memoriais, como também o que se esboça, o que se evidencia como traço do gênero. A atenção se volta também para as especificidades do gênero memorial no contexto do Projeto Veredas. Desta forma, são considerados os aspectos que se entende comuns a todo e qualquer gênero memorial e, ainda, os que se apresentaram especificamente em razão do referido Projeto.

Fez-se necessário apreciar na análise a dimensão espaço-temporal, as finalidades do Projeto Veredas ao eleger o memorial como trabalho acadêmico a ser elaborado como subsídio à formação, as restrições, coerções institucionais materializadas no texto. Enfim, as condições de emergência do gênero no contexto do Projeto Veredas.

Para isso o apoio, sobretudo, nos pressupostos bakhtinianos. Particularmente, no conceito de gênero do discurso. A partir desse conceito visa-se abordar e compreender o gênero memorial tomando como base a relação entre o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional. A inter-relação desses três componentes deu condições de analisar o fluxo de vozes das professoras em formação e possibilitou, ainda, abordar as relações estabelecidas entre o formador e o formando, o ensino e a aprendizagem, a subjetivação e a objetivação, a assunção de papéis sociais e a construção identitária da figura docente, o acervo de representações sociais e a projeção do *ethos* no discurso.

Tais relações orientaram os eixos de análise do *corpus* e cooperaram para o entendimento da dimensão linguístico-discursiva e sociodiscursiva de emergência do discurso docente. O gênero memorial se (re)velou ser um espaço ideal para o desencadeamento de operações relevantes para o processo formativo e, portanto, para a interlocução do novo, difundido pela Agência de Formação, e do dado, resultante das experiências adquiridas em meio à prática escolar.

Conforme se pretende demonstrar na análise a ser apresentada, o gênero memorial assume a função de *locus* das (trans)formações ocorridas ao longo do Projeto Veredas. Gênero que não só instancia, mas coopera para ações metacognitivas sem as quais não seria possível a mudança de *status* do professor em formação. Desse modo, ele se apresenta como um importante meio de acesso às ações, concepções, representações em torno do processo de ensino e aprendizagem e, pensando no público-alvo da pesquisa, para a construção identitária do professor em exercício.

Isso porque o memorial viabiliza o enfrentamento, a avaliação e a ressignificação de conflitos, contradições, pontos de vista, tomadas de posicionamentos da ordem do indivíduo, como também da ordem da coletividade. A revisão e (re)constituição de concepções são reveladoras de processos relacionados à construção do conhecimento e, ainda, de aspectos relacionados ao campo ideológico. Daí poder afirmar que, dada a natureza do gênero memorial, é possível verificar (re)constituições identitárias de determinados grupos sociais face aos movimentos de filiações de seus membros. Destaca-se que as referidas filiações corroboram para o delineamento da imagem do sujeito que enuncia, como também do grupo de pertença e, ainda, para a constituição dos papéis sociais de formador e formando.

No contexto do gênero memorial é possível flagrar deslocamentos de práticas educativas socioculturalmente valorizadas e, desta maneira, o advento de novas formas de lidar com o objeto ensino/aprendizagem. Há um fluxo de exposições de sentimentos, apontamentos sobre a prática docente e/ou a prática formativa que permite ter acesso ao acervo de representações sociais em torno do ser e do fazer docente que subsidia a qualificação do sujeito docente, do seu grupo e do modo como ele significa o seu trabalho. Segundo Passeggi (2006c, p. 9), nas narrativas autobiográficas, “a ação não se separa de sua simbolização. É evidente que as representações vão sendo construídas, no mundo e com outro, em contextos transacionais.”.

Através do memorial, instaura-se um espaço de confluência entre conhecimentos mais consolidados, mais reiterados e relativamente mais estáveis sobre determinados

objetos do mundo docente. Igualmente, demonstram-se conhecimentos recentes, não tão consagrados, sobre esse mesmo mundo. Diante desse quadro, os sujeitos docentes em formação mobilizam juízos de valores e justificam ações, atitudes, pensamentos sobre a prática educativa.

As justificativas em assunto são explicitadas de maneira mais objetivada ou mais próxima e informal em relação ao interlocutor. O interlocutor/tutor, apesar de não pertencer ao domínio familiar da professora-cursista, diante do ambiente de intimidade que, de certa forma, o gênero instaura, é tido como cúmplice ou, no mínimo, confidente das experiências daquele que enuncia. Mas ele não deixa de ser representante da instituição de ensino e, por assim ser, a todo o momento, é visto/compreendido como avaliador no contexto da prática formativa.

5-Eu quis expor este desabafo, para que fique claro que a realidade nossa não é essa que estamos estudando nos guias de estudo, mas nós tentamos adequar ao máximo o que estamos vivenciando no Veredas, pois do contrário, não faria sentido continuar.  
S10, UNIUBE

A locutora S10 confidencia ao interlocutor o distanciamento dos conhecimentos defendidos pela proposta do Veredas e a prática vivenciada por ela na prática docente. Da transcrição literal, há destaque para o termo *desabafo* que, geralmente, é usado para denotar a exposição de algo a alguém em quem se confia, relacionado à intimidade que de certa forma incomoda, angustia. Geralmente, o quadro discursivo dessa situação comunicativa é reiterado no âmbito da esfera privada.

Interessante notar, no entanto, que tal *desabafo* se relaciona à insatisfação quanto ao que é exposto pelos guias de estudo do Veredas diante da demanda exigida pela prática docente. Nesse sentido, é possível concluir que o *desabafo*, na verdade, é uma denúncia e, portanto, uma resposta à inadequação dos pressupostos teóricos em face da realidade vivenciada pela professora-cursista no contexto escolar. O que se verifica é que a locutora expõe seu ponto de vista tentando não se comprometer, balizando suas escolhas linguístico-discursivas. Agindo assim, a professora-cursista transparece a imagem que ela atribui a si, como ao tutor, ou seja, a posição do interlocutor é (re)definida na enunciação.

Acredita-se que o modo como a professora-cursista expõe sua história, suas vivências – ora de maneira mais à vontade, ora mais formal – seja fruto da natureza híbrida do gênero memorial, haja vista que ele advém da sobreposição das dimensões

privada e pública. Assim, o locutor tem abertura para expor suas experiências pessoais, seus sentimentos, aspectos ligados ao âmbito doméstico e, ainda, impressões, avaliações, posicionamentos expostos de maneira menos implicada, mais objetivada (observar excertos a seguir). Na confluência dessas duas dimensões, objetos de discurso vão sendo (re)modelados, (re)discutidos e (re)configurados e, consequentemente a esse processo, o sujeito docente também se modifica, e se (re)constitui.

6-Para melhor desenvolvimento dos conteúdos é de extrema importância que o professor faça seu planejamento. A investigação dos conhecimentos prévios dos alunos é de grande valor, pois partindo daí, podemos conhecer a necessidade e realidade de cada um, para construção do conhecimento e aprendizagens necessários e significativos para os educandos.  
S6, UEMG

7-A escola deve tomar uma postura que impeça a discriminação, evitando a realização de eventos que possam denegrir a moral dos alunos. Deve-se evitar clichês do tipo “fulana é moreninha”, quando na verdade é uma menina negra, porque isso já é uma discriminação.  
S9, UNIUBE

Entre as funções do memorial está a de dar vazão às vozes dos professores vistos como profissionais em formação, o que se traduz que estes são entendidos como agentes sociais atuantes em um determinado campo de trabalho que se dispõem a dizer sobre a prática docente e/ou a prática formativa. É preciso reconhecer o quanto importante é essa função por se tratar de uma oportunidade de identificar modos de significar o ser docente e o fazer docente. E, portanto, de interpretar posições, papéis e identidades dos sujeitos envolvidos em processos educativos.

Através das vozes ecoadas, torna-se possível delinear a figura docente, incluindo aí frustrações, formações, expectativas. Ressalta-se que tal delineamento não retrata o sujeito real envolvido com a prática docente, mas sim o sujeito discursivo que vai se constituindo à medida que objetos de discurso sobre a docência e a formação oferecida via Veredas vão sendo construídos.

Conforme Signorini (2006, p. 60), um traço relevante do gênero do tipo relato é o caráter performático. Em face dessa característica, o locutor constrói uma identidade que avalia adequada, satisfatória, para a situação enunciativa, omitindo outras que porventura possam prejudicar uma sua imagem positiva no discurso. Segundo a autora, “o que está em jogo é a plausibilidade e a coerência interna do relato e não seu grau de autenticidade, ou verdade.”.

A dinâmica criada pelo gênero confere aos sujeitos que enunciam um papel mais ativo através do qual eles narram sua própria história e a história de seu grupo. As histórias são contadas e (re)criadas no próprio fio do discurso. Há, portanto, uma atitude responsiva com relação a si e a seus pares que reage a representações, imagens engendradas na esfera educacional. Uma vez que estas representações, imagens são (re)visitadas, inevitavelmente são atualizadas. Nesse quadro, tanto a memória individual quanto a memória coletiva transparecem e ganham uma nova conformação face às operações sociocognitivas empreendidas na atividade comunicativa.

Nessas ações, o indivíduo depara-se consigo mesmo e se percebe como sujeito inscrito em um dado grupo social. Assim, o memorial oportuniza, ao mesmo tempo, a percepção de quem enuncia e do seu grupo, como processos de (re)avaliação e desenvolvimento que resultam em uma mudança de *status* do sujeito em formação. Conforme se depreende dessa constatação, o sujeito representa sua própria história. Ele se vê envolvido e engajado com as suas proposições e assume, portanto, a posição de protagonista da história relatada.

Ao narrar sua história, o locutor, necessariamente, tem de lidar com o que há de prescritivo sobre o trabalho do professor, sobretudo, o defendido pela agência de formação e com as suas vivências, suas experiências individuais. Esse enfrentamento gera uma certa tensão que acaba provocando modalizações já que o sujeito docente, ocasionalmente, não assume de forma objetiva suas filiações. Para Passeggi (2006a, p. 5), a tensão ou problemática central concernente ao gênero memorial está no “entrelaçamento do processo de institucionalização de uma imagem de si, como ‘eu profissional’ e, do processo de individuação e autoconhecimento de uma imagem de si, como ‘eu pessoal’.”.

O gênero memorial é responsável por esse movimento de (re)constituição, pois a todo o momento o sujeito depara com representações sociais que o fazem rever suas posturas, seus valores, refletir e se objetivar e o contexto gera conflitos. Afirmar taxativamente que “eu sou de tal forma”, sem modalizar, sem ponderar, parece inviável no gênero em questão, principalmente porque sua função preeminente é a atividade avaliativa. Isto é, o sujeito docente que se apresenta não é linear, coerente durante todo o percurso do memorial. Ao contrário, trata-se de um sujeito que, a todo o momento, (re)visita sua identidade e a (re)constitui, revelando as inconsistências e contradições desse percurso.

Ademais, a ação de relativizar é peculiar à prática formativa. São indícios (re)veladores das transformações pelas quais os sujeitos passam ao participar de processos de ensino/aprendizagem. Conforme Koch (1993, p. 138),

consideram-se modalizadores todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso.

A seguir, há destaque para alguns excertos que vêm ilustrar operações modalizadoras e seus efeitos para a (re)constituição identitária do professor em formação.

8-É claro que não estou totalmente transformada... Melhorei em todos os aspectos de minha vida, mas é claro, preciso melhorar cada vez mais.  
S1, UFMG

9-A maior mudança na minha vida profissional está ligada diretamente a forma de entender e vivenciar a educação, escolhendo mais objetivamente alternativas de intervenção (através do Veredas) que melhor atendam às reivindicações sociais, proporcionando aos alunos rumos para se constituírem verdadeiros cidadãos.  
S2, UEMG

10-Espero que no decorrer do curso, eu possa ampliar meus conhecimentos, melhorar meu desempenho pedagógico, acrescentando situações inovadoras no processo educacional e interagir-me com os profissionais que estiverem juntos neste espaço proporcionado para reconstrução e aprimoramento da prática pedagógica.  
S4, UNIUBE

Em diversas passagens dos textos analisados, a imagem que as locutoras visam passar é de um ser docente em construção, como se percebe nos excertos proximamente transcritos. Há uma afirmação de que houve mudanças, mas, em seguida, menciona-se que ainda há espaços para outras mudanças. Destaques, por exemplo, para o excerto 8 – “*É claro que não estou totalmente transformada...*” – a oração modalizadora (asseverativo afirmativo) indica o engajamento da locutora com relação ao conteúdo explicitado, o que cria para o interlocutor o “dever de crer”. Ou seja, a assertiva exposta não abre espaço para contestação (cf. Koch, 1993, p 140).

Obviamente que se mostrar suscetível a mudanças favorece a construção de uma imagem também em consonância com a imagem ideal do professor em formação traçada pelo Projeto Veredas. Agindo dessa forma as locutoras, de certo modo,

garantem uma maior credibilidade à sua imagem e, assim, uma maior potencialidade de adesão ao que está sendo dito.

11- [...] durante todo o horário da aula notei que fui descontraindo e adquirindo uma postura mais segura. Foi uma aula objetiva, prática, porém com algumas mudanças. Como as mudanças geram instabilidade, conflitos, críticas, comecei a questionar se realmente minha aula estava preparada para mudar, eu que era tão segura do meu trabalho.  
S3, UNIUBE

12-Frequentei a 1.<sup>a</sup> Semana Presencial com muito entusiasmo, mas ao mesmo tempo com medo, pois tudo era novo e tinha receio de não conseguir dar conta do recado.  
S6, UEMG

13-Caminho, caminhos, tantos são que nesta busca de acertar às vezes nos perdemos e aí que nós encontramos. Afinal é na dúvida que partimos para os acertos.  
S9, UNIUBE

Também é recorrente, nos memoriais, as locutoras exporem a sua insegurança com relação ao seu papel de professora no processo formativo. Os conhecimentos adquiridos através do Veredas sempre são apontados como causadores de instabilidades, desequilíbrios e mudanças, o que acaba gerando inseguranças. Todavia, ao longo da narrativa, em geral, as locutoras relatam experiências que comprovam uma mudança de comportamento e uma retomada de confiança quanto ao trabalho que desenvolvem na escola. O movimento que se verifica é de uma insegurança *a priori*, devida a ideia do “novo” trazida pelas primeiras vivências na prática formativa e, depois, pouco a pouco, elas se mostram mais seguras nas escolhas feitas no dia-a-dia no âmbito da docência.

Acredito que o sentimento de insegurança é um efeito do processo de reflexão (subjetivação/objetivação/subjetivação) visto que ele leva o locutor a sair de um lugar de acomodação, relativamente confortável e a se deparar com suas verdades, com suas crenças. Em outras palavras, para que haja mudanças efetivas é preciso identificar suas concepções, revê-las e, então, reorganizá-las. No decorrer desse processo, são naturais os sentimentos de ansiosidade e insegurança diante da formação formal oferecida pelo Veredas.

Chama-se atenção para o excerto 11, apesar de a locutora dizer *se a aula estava preparada para mudar*, pode-se questionar se ela realmente estava preparada para mudanças, já que, em algumas passagens, revela ter sua segurança abalada. De fato, é sabido que qualquer processo formativo gera um deslocamento do estado *a quo* e, inevitavelmente, trará impactos no modo de lidar com o objeto focado. Até a acomodação dos novos conhecimentos e, por este motivo, a familiarização, é possível

que o formando se perceba em um momento de instabilidade e, por assim ser, sinta-se inseguro.

Conforme Piaget<sup>34</sup> (1976), a equilibração consiste no processo gerador do desenvolvimento cognitivo, que deve ser visto como “um processo indispensável do desenvolvimento e um processo cujas manifestações se modificarão, de estágio em estágio, no sentido de um melhor equilíbrio em sua estrutura qualitativa como em seu campo de aplicação” (1976, p. 23). O citado processo é resultante da troca do sujeito com o meio e, portanto, de maneiras de se relacionar com objetos construídos socialmente e dos impactos que novas interações provocam nos esquemas já segmentados, consolidados.

Trata-se de fator elementar para que o sujeito continuamente modifique e reconstrua os esquemas mentais. Quando da tentativa de se adquirir o *status* do equilíbrio, ativa-se uma sucessão de operações de (re)elaboração, (re)visão de modelos de assimilação, de interpretação e de acomodação. O indivíduo, segundo o autor, busca incessantemente a adaptação ao meio e, sendo assim, tenta superar qualquer diferença, qualquer desafio para (re)conquistar o equilíbrio. Nesse processo ininterrupto, há motivações, estímulos, para (trans)formações e, portanto, para novas assimilações. Assim, a assimilação e a acomodação são operações complementares à medida que cooperam para que a adaptação se efetive.

A assimilação, em linhas gerais, traduz o processo de enfrentamento do desconhecido face ao acervo de conhecimentos que o indivíduo dispõe. E a acomodação consiste na organização desses conhecimentos em esquemas mentais. Em processos formativos, as operações descritas são otimizadas, visto que há todo um contexto de estímulos para a mudança e qualificação da condição que o sujeito *a priori* se encontrava. Assim, as situações de aprendizagem provocam instabilidades e, consequentemente, são propícias para (re)avaliações de parâmetros e aperfeiçoamentos, aprimoramentos e – por que não? – melhorias.

Com base na teoria da equilibração proposta por Piaget (1976) é pertinente dizer que as identidades, os papéis e as imagens dos sujeitos sociais se constroem em meio à dinâmica de equilíbrio-desequilíbrio-equilíbrio instaurada pelas trocas das quais os indivíduos participam nas interações sociais. Dito de outra forma, ambientes de

---

<sup>34</sup> Ressalta-se que se recorre aos aspectos da teoria piagetiana que contribuem com os propósitos da pesquisa e não contradizem a perspectiva epistemológica adotada.

experimentação são propícios para ativar processos metacognitivos que implicam, em menor ou maior grau, a mudança do sujeito social.

O memorial, então, pode ser entendido como um megainstrumento propulsor da atividade metacognitiva. Através dele, ativam-se operações de subjetivação/objetivação capazes de gerar um remodelamento de posições e, ainda, um rememoramento de comportamentos, percepções, juízos de valor construídos tanto no plano do indivíduo, como no plano da coletividade. Nesse sentido, o gênero memorial é (re)velador de formas de atribuir sentido à relação professor/aluno; ensino/aprendizagem; aos conhecimentos adquiridos pelo processo formativo face às experiências segmentadas.

A prática comunicativa instaurada sob a égide do gênero memorial permite (re)conhecer as configurações de objetos de discurso sobre o universo docente/discente e os seus efeitos para a construção identitária das várias figuras que se sobrepõem na cena enunciativa: a autora que produz o texto acadêmico, a aluna, a professora em exercício. Nesse complexo quadro constituído pela multiplicidade de atores sociais, modos de articulação e desarticulação de saberes linguístico-discursivos são evidenciados e revistos no processo de descentramento e centramento do qual o professor-cursista participa na dimensão do (re)dizer.

No processo contínuo de escrita, ora o sujeito se coloca de maneira mais implicada, mais engajada ao que está sendo dito, ora ele elucida questões relacionadas à prática de maneira mais objetivada, menos implicada. Contudo, refletindo sobre a natureza do gênero memorial e comparando-o a outros gêneros similares como é o caso do relatório acadêmico, percebe-se que, no memorial, a narrativa é preponderantemente centrada no *eu*.

O gênero memorial instaura uma dimensão mais informal e mais plástica. Por essa razão, torna-se possível suscitar questões pessoais, íntimas. Essa situação descrita, assegurada pelo memorial, não se faz presente em outros gêneros acadêmicos – relatórios, resumos, resenhas, monografias, etc. Nesses outros gêneros, a enunciação é focada no outro: o sujeito que enuncia expõe suas opiniões, pensamentos. Mas há aspectos do âmbito privado do locutor que não vêm à tona dada a constituição desses gêneros.

Entretanto, mobilizar tais aspectos é relevante à medida que se visa compreender a imagem do sujeito docente em formação. Acessar as representações sociais em torno do trabalho docente e analisar o discurso docente existente no contexto da prática formativa. O memorial se apresenta como um gênero adequado para o alcance desses

objetivos, visto que evidencia os percursos pessoais e profissionais do sujeito enunciador e, ainda, os desdobramentos dos contextos institucionais, ideológicos e históricos na formatação de objetos de discurso.

14-Convivi no meio de professores. Isso para mim foi muito importante, me sentia ‘a tal’ quando ajudava as amigas da mamãe a corrigir exercícios.  
S2, UEMG

15-Acredito que meu esforço de estudar partiu muito do esforço de meus pais. Na época, existia apenas uma escola estadual na região. Enfrentávamos poeira, vento, sol, chuva e frio nos caminhos. Para mim era uma festa tudo isso. E realmente a situação nos levava a valorizar e conformar com o que possuímos.  
S4, UEMG

As locutoras expõem seus julgamentos sobre fatos ocorridos no âmbito da prática educativa. Ao relatar as experiências vivenciadas há exposições de sentimentos que subsidiam a descrição da situação ocorrida. Nesse processo, estabelece-se a interlocução entre experiências do passado e maneiras de significar o presente. Isso é, o memorial propicia uma (re)leitura das ocorrências ancoradas no passado a partir da percepção do presente. O modo de interpretar os relatos trará consequências para a (re)constituição do sujeito na dimensão do aqui e agora. A imagem da locutora construída no discurso também é fruto dos posicionamentos assumidos por ela sobre suas experiências pregressas.

Ademais, pelo gênero, o locutor lida não só com fatos passados, mas com expectativas, com ideais que ele próprio traça para si ou que assume para o seu grupo. Essa é outra característica do gênero analisado: a sobreposição do passado e do futuro no tempo presente. O locutor representa sua história na interposição das dimensões passado-presente-futuro. Ele opera com as categorias temporais à medida que há necessidade de retomar fatos passados ou recorrer ao que está por vir para melhor delinear aspectos discutidos na atualidade.

Assim, a partir da aproximação das dimensões temporais, objetos de discurso sobre a prática educativa são avaliados. Seja em um movimento de convergência que coopera para confirmar um determinado traço tomado na enunciação, seja em um movimento de divergência. Nesse contexto, o locutor utiliza dados do passado e/ou do futuro que reforçam modos de significar o presente ou dados que o refutam, mas que são escolhidos na intenção de evidenciar por oposição a característica focada.

16-Fui alfabetizada pelo método global, o do Barquinho Amarelo. Algumas cenas ainda permanecem vivas em minha memória, como se fosse o início de uma grande jornada.  
S3, UNIUBE

17-Eu desde pequena adorava brincar de escolinha, mas com a condição de ser sempre professora. Adorei todas as professoras que tive, mas a D. Ana Luci na 2.<sup>a</sup> série que me incentivou exercer esta profissão. Ela além de professora era amiga de todos os alunos, foi este ensinamento que carrego até hoje em minha profissão.  
S8, UFMG

18-Nunca gostei de falar em público, nas festas de auditório, porque a primeira vez que enfrentei esse desafio, esqueci a minha fala, e a professora Leyse me deu um castigo: copiar a mesma cinquenta vezes, até hoje não gosto de expor em público, mas estou tentando porque eu sei da importância de superar desafios.  
S16, UEMG

A categoria tempo possibilita às professoras-cursistas voltar às experiências passadas ou projetar ações para o futuro. Nesse processo, o sujeito reflete sobre os acontecimentos, sobre si e sobre os comportamentos dos seus pares em situações semelhantes. Há uma emergência de conhecimentos construídos pelo indivíduo e pela coletividade, indexados a dimensões temporais diversas, que permitem interpretar ações também inscritas no passado, no presente e no futuro.

Quando o locutor objetiva suas vivências e/ou as dos membros do seu grupo de pertença é o tempo presente (eu-aqui-agora) que conduz as suas escolhas linguístico-discursivas. E, sendo assim, é o sujeito professor-cursista que enuncia, ou seja, o locutor investe dos papéis sociais consecutivos e complementares de professor e aluno para avaliar eventos situados no passado, no presente e no futuro e, nesse contexto, parâmetros de ações são revistos e (re)configurados e, ainda, versões da realidade social são (re)apresentadas.

Todas essas operações descritas, ocorridas no âmbito do memorial, mostram que o referido gênero pode ser entendido como um gênero catalisador. Signorini (2005, p. 94) atribui aos relatos de natureza autobiográfica a função de gêneros catalisadores se referindo aos “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação.”. O gênero memorial se enquadra nesta categoria de gêneros à medida que potencializa o processo de (re)construção dos sujeitos docentes na promoção de sua formação.

Outra função do gênero que se evidenciou na análise do *corpus* desta pesquisa diz respeito a favorecer a capacidade de planejamento de ações as quais as professoras-cursistas julgavam apropriadas para a prática docente e/ou formativa. Constataram-se

ocorrências na tessitura textual que apontavam para ações a serem empreendidas no futuro. De certa forma, o memorial, por ser elaborado de maneira contínua ao longo de um intervalo de tempo mais dilatado do que os outros textos acadêmicos, propicia uma projeção e organização de ideias, de possíveis tomadas de posicionamentos que cooperam para um agir mais reflexivo.

Mesmo que as ações a serem empreendidas não sejam de fato efetivadas ou que não haja tempo hábil para aplicá-las face ao prazo de elaboração dos memoriais, a reflexão, calcada em qualquer dimensão temporal, repercutirá no modo de significar o trabalho docente e nas questões identitárias da figura do professor em formação.

19-Pretendemos continuar com o trabalho coletivo desenvolvendo temas da atualidade que despertem o interesse de todos. Concluímos que projetos coletivos são importantes, pois além de interessante, são prazerosos e aproximam toda a comunidade escolar.  
S6, UEMG

20-No estudo de Ciências, procurarei observar o meio ambiente à nossa volta, para um estudo mais aprofundado quanto aos vegetais; tipos de plantas, etc. Ao estudarmos sobre a teia ou cadeia alimentar, visitarei o zoológico para analisarmos e compreendermos de maneira clara e objetiva os animais, seu *habitat*, alimentação e origem.  
S13, UNIUBE

Esses excertos vêm confirmar a função do gênero memorial anteriormente descrita que consiste em instanciar ações de planejamento e, consequentemente, de possibilitar o delineamento de objetivos a serem empregados no cotidiano da prática educativa. Deve-se observar que as locutoras mencionam posturas que pretendem tomar ou que já tomam no presente e querem continuar no futuro (*Pretendemos continuar com o trabalho coletivo* – excerto 25). A propósito, há exposições de planejamentos que são feitas de maneira pontual, mais concreta, através das quais as professoras-cursistas detalham situações a ser realizadas em sala de aula concernentes a uma determinada área do conhecimento, como é o caso do excerto 26, ou há exposições de algumas pretensões, a serem efetivadas, feitas de forma mais genérica.

Outra questão constatada é que ora o planejamento das ações elucidado se restringe tão-somente ao sujeito que enuncia – voltado para o plano individual – ora ele é direcionado para a totalidade do grupo de pertença – voltado para o plano da coletividade. Nesse caso, o locutor se inscreve na condição de membro e se iguala aos seus pares.

Dado ao caráter catalisador, que é o de potencializar operações sociocognitivas, o memorial se apresenta como um gênero que favorece a atividade de linguagem como prática social. Isso é dito porque o memorial ambienta e instiga um falar de si, do outro e do objeto com o qual o locutor trabalha que, necessariamente, impactará a compreensão do meio social. E propicia processos sociointeracionais que desencadearão a rememoração e a ressignificação de acontecimentos da prática formativa e/ou docente, levando a efeito, inevitavelmente, a (re)constituição daquele que enuncia, do outro e do objeto tematizado.

Talvez essa seja a maior contribuição do gênero analisado já que ele possibilita flagrar o percurso de (re)constituição identitária, tanto do sujeito/indivíduo, imbuído de valores e experiências, expressando sua singularidade, como do sujeito/membro do grupo, que mobiliza representações, conhecimentos construídos no interior do grupo de pertença. Na mesma razão, Passeggi (2006c, p. 5) afirma que “estudar os memoriais significa, portanto, interpretar o mundo sagrado de homens e mulheres, diante de si mesmos e dos outros, no exame de sua relação com o saber e de seu saber sobre a vida.”.

O memorial é (re)velador das mais variadas respostas, estabelece-se uma situação reativa, seja quando há resistências ou rejeições às propostas do Veredas, seja quando há repetições do conhecimento difundido pela Agência Formativa, seja quando há reivindicações à política educacional, aos pais dos alunos, à administração escolar. O atendimento a este questionamento é imprescindível para a compreensão do mundo docente e, particularmente, para a percepção dos sujeitos que participam da interseção da prática formativa e da prática docente.

Por essa e por todas as outras contribuições identificadas, acredita-se que a análise do discurso docente feita sob os parâmetros do gênero memorial é (re)veladora de teorias e práticas sob o objeto de ensino-aprendizagem. E, por assim ser, de modelos de valoração da realidade educacional.

### **3.1 Representações sobre o gênero memorial**

A elaboração do memorial foi um exercício contínuo de escrita reflexiva. Lidar com as condições de produção do gênero em questão exigiu também um constante e

gradativo agir reflexivo. O memorial se apresentou como uma vitrine já que deu visibilidade a processos e produtos relacionados ao saber dizer a prática docente e/ou a prática formativa. A escrita reflexiva cumpriu a função de levar a professora-cursista a tomar consciência das suas mudanças e das mudanças do grupo de pertença.

Vejam-se, então, como as professoras-cursistas concebiam o gênero memorial, sua função para a prática formativa no âmbito do Projeto Veredas, as impressões sobre o processo de elaboração do referido gênero.

21-Quero fazer destes escritos uma janela para o futuro, uma análise, um relato profundo do meu trabalho como professora. Intimidade com as palavras? Não tenho, mas com certeza virá com o tempo. Aliás, o tempo vem transformando e muito a sociedade, basta compararmos a de ontem com esta, voraz, que nos rege hoje.

S9, UNIUBE

A locutora se referindo ao memorial diz querer torná-lo uma *janela para o futuro*. O vocábulo *janela* sugere, nesse contexto, abertura, entrada. Daí é possível interpretar que para a locutora o memorial é um meio, um espaço que garantirá a projeção, o acesso ao futuro. Nota-se que a locutora estabelece uma relação analógica entre memorial e *janela para o futuro*, visando qualificar o que vem a ser o papel do memorial para ela.

Conforme Filliettaz (2000), a analogia é reveladora de operações no plano cognitivo e social concernentes à produção de sentidos em práticas comunicativas. Assim, elas cumpririam a função de trazer à tona conhecimentos edificados no nível individual e coletivo e viabilizariam a atividade interpretativa na (re)elaboração de objetos de discurso nas práticas de linguagem face à aproximação de domínios semânticos *a priori* distintos. A relação instaurada entre os domínios colocados na cena enunciativa pode facilitar a compreensão, a significação do tópico discursivo demandado pela atividade de linguagem. Nesse processo, seja por traços afins de um domínio e outro, seja pela distinção, há um delineamento do objeto topicalizado por comparação.

Doise e Palmonari (1986, p. 22, tradução nossa), no contexto da TRS, descrevem o processo de ancoragem como “colocar um objeto novo no quadro de referência bem conhecido para poder interpretá-lo.”<sup>35</sup> Diante dessa assertiva, é possível afirmar que a analogia se apresenta como uma operação de ancoragem à medida que permite a

<sup>35</sup> Versão original: Le mot ancrage a une origine gestaltiste: en tel sens il pourrait être l'équivalent de mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter.

interpretação de um dado objeto tendo em vista a associação a outro objeto. Nesse processo, traços, elementos são revistos, avaliados e ressignificados e, assim, (re)elaborados no decorrer da interação.

É muito comum o uso da analogia nos memoriais analisados. As professoras-cursistas constantemente utilizavam esse recurso linguístico para descrever, abordar objetos relacionados à prática docente e/ou à prática formativa<sup>36</sup>.

O retorno ao excerto já destacado merece atenção. A locutora S9 continua qualificando o memorial expondo o seu desejo de tê-lo como um meio de *análise, um relato profundo* do seu trabalho como docente. Assim, para a locutora, o memorial se apresenta como um instrumento capaz de favorecer o autoconhecimento a ponto de trazer à tona questões profundas sobre o trabalho que desenvolve como docente.

Em seguida, a locutora traz um dado através de um questionamento que conduz o processo reflexivo: *intimidade com as palavras?* E, daí, ela acrescenta: *não tenho, mas com certeza virá com o tempo*. Nessas sequências, a locutora expõe uma possível dificuldade quanto ao processo de escrita exigido pela elaboração do memorial. Em seguida, ela se mostra confiante com relação à aquisição da necessária qualidade face ao transcorrer do tempo. Ao fazer a constatação mencionando o vocábulo *tempo*, S9 amplia sua reflexão dizendo ser o *tempo* o responsável por mudanças na sociedade.

Ressalta-se que o excerto revela primeiramente um centramento da narrativa no aspecto pessoal da locutora, na sua limitação e, após, há um descentramento para questões mais gerais, de âmbito coletivo. Esse movimento, definido pelas condições de produção, foi percebido ao longo da análise do *corpus*. Constantemente, notou-se nos memoriais um falar de *si* como situação introdutória para o falar de *nós* ou para o falar *deles* ou vice-versa. Nesse quadro, tanto questões mais privadas vão sendo tratadas, como também as mais públicas. No centramento e descentramento, elaboram-se conhecimentos, comportamentos, posicionamentos, processos metacognitivos vão sendo instaurados.

Sobre o processo metacognitivo e a função do memorial na dinâmica desse processo, a locutora faz uma citação que ilustra bem o papel do memorial na formação desses professores e parece que a própria enunciadora identifica essa função do gênero ao eleger e expor em sua narrativa o seguinte excerto de Carlos Drummond: “Não, meu

---

<sup>36</sup> Ao longo da tese, há referências a várias situações que exemplificam o uso de analogias no saber dizer a prática docente e formativa.

coração não é maior que o mundo. Ele é muito menor. Nele não cabem nem as minhas dores. Por isso preciso tanto me contar.” (S9, UNIUBE).

22-Neste momento no Veredas, estamos sendo orientados a continuar o trabalho de ação-reflexão-ação ao longo de toda vida profissional. O diário reflexivo funciona como uma espécie de registro crítico, preliminar de nossa prática de modo que nós possamos dispor de informações confiáveis que irá servir de subsídios para o contínuo aprimoramento de nossa prática pedagógica. Constitui uma autoavaliação contínua que nos permitirá procurar novos conhecimentos para reorientar nossas ações docentes.

S9, UNIUBE

A mesma locutora, mais adiante no seu texto, discute a função do memorial para a prática pedagógica. O excerto se inicia pela menção da importância do trabalho calcado na *ação-reflexão-ação*. Na locução que se segue, S9 se refere ao memorial como um *diário reflexivo*. Demonstra, com sua exposição, que o referido gênero se adequaria aos propósitos do Veredas no sentido de favorecer a ação-reflexão-ação. Ela continua detalhando a função do gênero salientando que ele funcionaria como um *registro crítico* que daria suporte ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e, ainda, como *autoavaliação* que possibilitaria o (re)direcionamento da prática docente.

23-Fazendo o memorial, estou reconstruindo o meu percurso na escola e esclarecendo as próximas etapas do meu trabalho (muito satisfatório).

[...]

Escrevendo meu memorial, pude perceber as dimensões que nós professores temos como profissionais da educação. O professor deve como pensador, ser capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais, sobre o campo de atuação; como cidadão, fazer parte de uma sociedade e de uma comunidade percebendo que, como pessoa, há direitos e deveres comuns a todos.

S2, UEMG

24-O registro do Memorial nos faz repensar nossas ações sobre a prática pedagógica. O nosso papel de professor, educador e mediador entre o conhecimento e o aluno como ‘pessoa’.

S10, UNIUBE

25-Ao escrever sobre o nosso processo de formação estamos analisando o presente em função do momento em que estamos vivendo, de nossa experiência no Veredas, dos estudos, das nossas leituras mais recentes, tentando refazer a nossa trajetória e refletir sobre ela.

S16, UEMG

26-Através do memorial, passeamos com nosso olhar atento pelos anos que fazem parte de nossa história. Descobrimos que a educação de hoje é uma construção histórica, resultado das buscas e incertezas do passado, e que ainda tentamos novas-velhas soluções para velhos-novos problemas. Educação é assim: repleta de ambiguidade, de contradições.

S19, UEMG

É possível observar dos excertos que as professoras-cursistas conferem ao memorial um meio ideal para o processamento de operações metacognitivas. Ele ambienta reflexões, avaliações e ressignificações de objetos relacionados ao âmbito pessoal e/ou profissional. Há grifos para as sequências “*pude perceber as dimensões que nós professores temos como profissionais da educação*”- excerto 23; “*nos faz repensar nossas ações sobre a prática pedagógica*”- excerto 24; “*estamos analisando o presente em função do momento em que estamos vivendo*”- excerto 25 e “*descobrimos que a educação de hoje é uma construção histórica*”- excerto 26. As sequências – e, particularmente, os verbos destacados – confirmam que as locutoras reconhecem a função diagnóstica e formativa do memorial. Os textos retranscritos evidenciam que, em razão da continuidade e flexibilidade, peculiares ao referido gênero, a avaliação e a autoavaliação, favorecidas pelo memorial, são fundadas no processo.

Conforme Passeggi, a metacognição “se dá pelo distanciamento da maneira de pensar da própria instituição e dos modelos por ela impostos. A formação ‘autêntica’ através da escrita autobiográfica exige esse deslocamento da consciência e se faz na investigação do pensar.” (2006a, p. 10). A partir dessa constatação, a autora conclui: “daí a necessária lucidez da co-responsabilidade na conscientização e interpretação da vida na autobiográfica.”.

O memorial torna visível o processo de inserção na prática acadêmica e ainda a tomada de consciência das mudanças sofridas ao longo da prática formativa. O reconhecimento que aí se estabelece é de toda ordem, como, por exemplo, de se ver como membro da academia, como membro do grupo de docentes, como cidadã, como sonhadora, como mãe, etc. Na constituição de papéis sociais, valores são associados e dissociados, contradições emergem, percursos para a busca de sentidos são (re)velados.

27-Baseado em meus relatos até aqui o que declaro junto ao meu trabalho pedagógico é que está ocorrendo uma **evolução** e um retorno favorável à minha prática.  
S4, UEMG

28-Ao escrever meu memorial, pude observar a **evolução** de minha prática pedagógica. Foi uma reflexão sobre o que fiz, faço e ainda posso fazer enquanto professora. A Filosofia da Educação não apresenta receitas prontas para as soluções de problemas. Cabe ao educador refletir o fazer educacional, como mediador entre o conhecimento e o aluno, gestor da turma, pelo currículo real que ele desenvolve e organizador do trabalho escolar, a partir da prática pedagógica, com os saberes de área, intersubjetivos e fundamentais, com noções de sujeito autônomo com relação ao mundo, com ele mesmo e com o outro, com atitudes de respeito aos valores, exercendo sua liberdade com moral e ética.  
S5, UNIUBE

As locutoras salientam que identificaram uma evolução no tocante à sua prática pedagógica e atribuem ao memorial a possibilidade de perceber essa mudança. O memorial, portanto, funciona como um registro (conforme excerto 29, abaixo) que viabiliza comparações de comportamentos pregressos diante de ocorrências atuais. Nessa dinâmica, atualizam-se concepções, representações e as enunciadoras (re)veem pontos de vista, opiniões.

29-Muitas coisas eram feitas, porém não registradas. Aí está a diferença. Esses registros é que têm melhorado a minha prática está sendo mais prazeroso.  
S17, UNIUBE

Para Py (2004, p. 15, tradução nossa), “a opinião seria o resultado de uma solicitação exterior portando crenças em um ponto qualquer da sua trajetória.”<sup>37</sup> A opinião então pode ser entendida como o limiar entre as experiências coletivas e individuais, como o ponto mais sensível, mais palpável entre as representações mentais e sociais, entre aquilo que é ao mesmo tempo mais peculiar à singularidade do sujeito, como também à memória coletiva. Eleva-se, ainda, que ela só é realizável sob a égide das RU, haja vista que é no contexto das interações que as opiniões são formadas. O interesse é em operar com as opiniões das professoras-cursistas para compreender o público em questão e, pelo elo, analisar o discurso docente emerso sob as condições determinadas pela prática formativa.

30-Bem, agora estou com dificuldades em desenvolver o memorial. Como eu já relatei, tudo é tão novo, que tenho medo de escrever bobagens e supervalorizar fatos rotineiros.  
S13, UNIUBE

Esse excerto nos faz pensar em duas questões. A primeira questão diz respeito à influência da dimensão privada sob o gênero memorial. Através do exposto, é notório que, apesar da insegurança diante do novo e, nesse caso, também o memorial se apresenta como novidade, a locutora percebe que o âmbito privado participa da natureza do gênero. Prova disso é a sequência *tenho medo de escrever bobagens e supervalorizar fatos rotineiros* que evidencia a identificação constitutiva do gênero memorial. Significa que há espaços, aberturas para suscitar questões do âmbito privado. Todavia, essa abertura não é plena, visto que as condições de produção, incluindo os parâmetros

<sup>37</sup> Versão original: l'opinion serait le résultat d'une sollicitation extérieure portant sur des croyances en un point quelconque de leur trajectoire

reguladores de elaboração do gênero, determinam as escolhas linguísticas e discursivas na atividade comunicativa.

Outra questão relacionada ao gênero memorial diz respeito à atividade de escrita. Este gênero exige um processo de escrita contínua e, portanto, o sujeito que enuncia deve lidar com a produção textual, com as dificuldades do ato de escrever, além, obviamente, da complexa ação de se expor. Ora, é sabido o quanto é difícil expressar os sentimentos, as emoções, (re)contar questões pessoais, mas o memorial se apresenta como um gênero adequado para o desenvolvimento da habilidade da escrita já que ele é continuamente construído e, gradativamente, vai ganhando consistência e solidez. O exercício da escrita leva o sujeito/autor a desmistificar o ato de escrever e de se colocar enquanto protagonista da história narrada.

Nesse processo, o sujeito envolvido com a elaboração vai tomando consciência das suas limitações linguísticas e discursivas e vai se aprimorando, aperfeiçoando-se. Gradativamente, ele assume a condição de eu-narrador e opera com recursos da língua(gem) para dar vazão à sua voz no universo de discursos proferidos no âmbito acadêmico e/ou docente. Na ação autoral, o professor-cursista volta seu olhar para si, para o outro, para o passado, para o presente, para o futuro, traduz experiências individuais e coletivas em palavras e, nessa dinâmica, (re)inventa-se.

Trata-se de uma oportunidade de a professora-cursista se colocar na condição dos seus alunos e perceber os problemas em torno de atividades de escrita propostas em sala de aula. O memorial pode também cumprir a função de levar o professor a objetivar o papel da escrita e, ainda, de identificar as dificuldades peculiares a essa prática. A situação é propícia para a professora-cursista aprender com ela mesma, tirar conclusões a partir da sua própria experiência. Aliás, é notória a evolução das professoras-cursistas na prática de escrita. É possível acompanhar a melhora gradativa no tocante às escolhas linguísticas, textuais e discursivas empreendidas nos memoriais. Há relatos das próprias professoras-cursistas que narram a evolução percebida na escrita, conforme excerto a seguir.

31-O memorial foi uma prática preciosa para o aperfeiçoamento da minha escrita que muito contribuiu na elaboração da monografia. Se pretendemos tornar nossos alunos cidadãos leitores e capazes de expressar-se inclusive por escrito, faz-se necessário propor a eles que escrevam sobre si mesmos, suas vidas, o mundo, foi isso que procurei exercer com frequência e adequadamente no Veredas tanto na fala como na escrita; até fazendo curso de computação, coisa que não pensava jamais fazer e adorei!

S17, UNIUBE

Ademais, o memorial não se esgota enquanto texto no momento da escrita. Por ser a sua elaboração contínua, o locutor pode retomar pontos, delinear, precisar, se contradizer, etc. Ele não deve exaurir os pontos a serem abordados em um único momento da produção textual. Assim, ao longo do relato, questões são constantemente revistas e (re)coladas, o que, por sua vez, instala-se um movimento permanente do dizer e do (re)dizer.

32-Quando terminei o ensino fundamental (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries) quis fazer o científico e acabei caindo de bobeira no magistério. No decorrer do curso acabei gostando, gostei tanto que sempre tinha oportunidade era professora voluntária.

Fiz minha monitoria em uma escola grande, estadual [...] para eu me sentir mais próxima dos alunos, meus futuros alunos, já que eu era futura professora.

[...]

Com a pouca ou nenhuma experiência fui em frente.

[...]

Com isso, os alunos perceberam que eram capazes que tinham habilidades e, o melhor, sentiram que eles eram importantes para seus pais, pois a partir daí eles começaram a bater na porta para saber o desenvolvimento de seus filhos.

[...]

O magistério já não era mais uma bobeira e sim uma conquista entre professor, aluno, pais.

S11, UFMG

A locutora afirma ter entrado no magistério *de bobeira*. Em seguida, ela relata que se viu envolvida com o curso a ponto de se tornar professora voluntária. Nas transcrições seguintes, há exposições do seu percurso até se tornar de fato uma professora. Após exemplificar situações relacionadas à prática docente, ela retoma o vocábulo *bobeira* e o recoloca agora para negar o contexto antes elucidado de que o magistério seria uma *bobeira*. Na última parte, é possível identificar a relação adversativa entre *bobeira* e *conquista*, ou seja, o que antes era uma *bobeira* passa a ser visto como uma *conquista*. Esse excerto ilustra o processo elaborativo do memorial concernente a uma constante (re)avaliação de apontamentos e (re)tomadas de posicionamentos.

Passeggi (2006a, p. 2) define o memorial como “narrativas de vida institucionalizadas”, que “instauram a problemática da reinvenção de si mesmo, num contexto de injunção institucional”. O memorial deve ser analisado, sim, como um gênero acadêmico, mas também como um espaço em que “transparecem” reflexões sobre experiências sociais pessoais e/ou coletivas. Nessa instância, há negociações entre

o que significa para a instituição (discurso constituído), para a Agência Formadora e o que significa para o sujeito docente que experencia a formação (discurso constituinte). Nas negociações de significados, há mudanças tanto no plano institucional, quanto no plano individual e, nesse confronto, objetos da prática pedagógica vão sendo (re)modelados. No quadro instaurado, torna-se possível identificar o que é canônico, conhecimentos reiterados e o que foge a isso, irregularidades. Consequentemente, é possível notar as estratégias de (re)formulação, (re)adaptações às coerções impostas pela instância acadêmica no espaço movediço da autonarrativa.

Segundo Machado (2004, p. 58), “mesmo sendo incontornáveis, as convenções geram a violação das regras implícitas que instituem ou se impõem a nós como coerções rígidas ou põem à nossa disposição um leque de possibilidades para o agir”. O professor-cursista, ao se envolver com a prática comunicativa, deve operar no limiar das convenções determinadas pela Agência Formadora, pelas restrições do gênero memorial e pelo *animus* de se expor, de narrar suas vivências. Nessa dinâmica, há rupturas, reiterações, (re)ações e, por assim ser, desenha-se a dimensão formativa.

O processo formativo contou também com a mediação do Tutor. O Tutor cumpriu o papel de aguçar o olhar do professor-cursista para questões relevantes, sobre o mundo pessoal e profissional. A mediação do Tutor foi relevante à medida que colaborou para a expressão dos sujeitos de suas percepções e subsidiou operações de reconhecimento de aspectos que outrora o locutor não se atentaria ou não enxergaria.

Desse modo, o Tutor, ao ler os memoriais, propôs questões, salientou dados importantes. Enfim, instigou o processo formativo amparado pelo gênero em questão e, ainda, auxiliou a ordenação do caótico mundo interior do professor-cursista a ser traduzido em palavras. As intervenções do Tutor foram imprescindíveis para ajudar o locutor a encontrar o “tom” no que tange a operar com as emoções e com as demandas acadêmico-científicas.

33-Após a primeira correção do memorial por você (minha querida tutora Eliana), sinto mais segurança pra continuá-lo, com certeza, com mais vontade e entusiasmo.  
S2,UEMG

34-Você [tutora] me perguntou qual é o papel da escola. Para mim, o papel da escola é oferecer ao aluno que desenvolva seus conhecimentos para se formarem seres dignos de cidadania. Se a escola é espaço de socialização, ela deve oferecer aos alunos as experimentações, interação, desenvolvimento de seus conhecimentos e cultura.

S11, UFMG

Na construção de sua narrativa, a locutora recorre também a estratégias linguísticas que cooperam para o engajamento do leitor/tutor no processo enunciativo. Os excertos descritos linhas atrás exemplificam essa constatação visto que demonstram a proximidade entre os interlocutores marcada pelo diálogo estabelecido entre a professora-cursista e o Tutor. O que se observa é que o tutor/interlocutor exerce um papel ativo no processo enunciativo visto que ele orienta certas questões, julgadas relevantes para o processo formativo, a serem elucidadas no texto. O locutor parece contar com o tutor/interlocutor como parceiro ou como membro e, por assim ser, de certo modo, eles devem compartilhar dos mesmos interesses comunicativos e dos mesmos domínios de referência no processo interpretativo.

Nesse sentido, é possível afirmar que, na elaboração do memorial, tanto o locutor, quanto o interlocutor se inscrevem na tessitura do enredo, cada qual, obviamente, com diferentes graus de comprometimento e engajamento. Por conseguinte, o que dizer, como dizer, por que dizer, a todo momento, são (re)configurados em razão das expectativas dos interlocutores e são passíveis de (re)negociações ao longo da prática comunicativa.

Aos poucos a ação de se (re)contar se torna mais familiar e mais natural. Os professores-cursistas hesitam menos em se expor e aprendem a (re)velar suas descobertas de maneira mais objetivada e de acordo com os parâmetros acadêmicos. Com a prática advinda do processo de elaboração, o locutor se vê mais em condições de decidir o que é legítimo ou não dizer no contexto delineado pelo gênero. A todo o momento, a imagem de si estará suscetível de julgamentos e qualquer exposição, necessariamente, cooperará para a constituição do *ethos* do professor em formação.

O ato de se conhecer é nutrido pelas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. O locutor não só tece sua história de vida, como dos seus pares: ele rememora e/ou reinventa acontecimentos do âmbito intrapessoal, intragrupal e intergrupal. Cada memorial particulariza (re)leituras fundadas no conhecimento de si e do grupo de pertença, ele socializa saberes. No (re)conto emergem as ambivalências, contradições subjacentes ao ser social. Nessa razão, Passeggi (2006c, p. 3) afirma que “as narrativas autobiográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas se constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social”.

Com a finalidade de sistematizar as funções peculiares ao gênero memorial, há o seguinte quadro elucidativo.

---

#### Funções do Memorial Formativo

Rememoramento de experiências

Desencadeamento de processos autoformativos

Socialização de saberes (função interpretativa)

Constituição identitária

Planejamento de ações

Articulação entre teoria e prática

Didatização do conhecimento acadêmico

Aperfeiçoamento da escrita

Registro da história do sujeito em formação

---

Ressalta-se que não há como afirmar que a enumeração explicitada é exaustiva. Há destaques para as funções do gênero memorial que foram mais evidentes ao longo da análise do *corpus*. Ademais, acredita-se que não haja uma relação hierárquica entre as funções elucidadas. O memorial favorece ou catalisa as ações arroladas continuamente e concomitantemente. À medida que o gênero em questão é demandado pela prática comunicativa e/ou tomado como objeto de análise, suas funções são ativadas e processadas. Dependendo do propósito traçado em relação ao gênero em questão, certas funções podem ser mais relevantes que outras. Por exemplo, caso se objetive, em uma dada pesquisa, delinear aspectos identitários da figura do professor em formação, a função “aperfeiçoamento da escrita” é menos relevante que as demais.

Na prática elaborativa, o memorial vai sendo assimilado como gênero acadêmico. Há um processo de transmutação do que antes era realizado mais intuitivamente e empiricamente para um conhecimento acerca dos elementos constitutivos do gênero e do seu funcionamento. Essa tomada de consciência é de fundamental importância já que permite ao locutor operar com o gênero a seu favor, ou

seja, tirar proveito dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos que qualificam o memorial para dizer o que se deseja dizer.

### **3.2 (Trans)formações na trajetória memorialística de uma professora em formação**

Um memorial (S2, UEMG) faz parte do anexo. Foram retirados do *corpus* de análise, com o objetivo de ilustrar, de maneira mais longitudinal, as descobertas, os ajustes e os desajustes, os regressos e os avanços concernentes à dimensão formativa. A partir do presente ponto, há a feitura de uma breve análise ilustrativa focada nesse memorial. Serão evidenciados traços peculiares ao gênero objeto desta pesquisa.

Conforme elucidado, os memoriais foram elaborados ao longo de sete módulos (seis meses cada módulo). As professoras-cursistas foram assinalando esses momentos do percurso formativo ao longo da produção do gênero em questão. O interesse da pesquisa se centrou em mostrar as alterações de imagens, valores ao longo do memorial, tendo em vista a temporalidade a partir da sucessão dos sete módulos propostos pelo Projeto Veredas.

No primeiro módulo, há um breve histórico contextualizando a origem do sujeito que enuncia. Menciona-se o local de nascimento, particularidades familiares, fatos marcantes da infância e, frequentemente, é nesse contexto que as narradoras descrevem seu primeiro contato com o processo educacional. Importante realçar que a maioria das locutoras atribui a situações que envolviam parentes próximos (mãe, tia, irmã) como as primeiras experiências com o processo ensino/aprendizagem. Através dos relatos, percebe-se que a vocação para o magistério é algo natural, herdado, passado de geração para geração no interior das famílias (*Tive o prazer de ter minha mãe como professora até a 3.ª série, na E. E. Horaciano de Souza - L<sup>38</sup> 05*).

Geralmente, esse momento da enunciação é marcado por fatos, acontecimentos que se exauriram no passado, mas que são rememorados pelas locutoras com o objetivo de qualificá-las, de traçar um perfil do sujeito que enuncia. É recorrente o uso do passado perfeito, o que salienta o caráter pontual das ocorrências relatadas (*Convivi no meio de professores - L 06; No mês de dezembro de 1992 aconteceu a esperada separação - L 18-19*). Contudo, tais exposições compõem o pano de fundo que norteará

---

<sup>38</sup> L= linha do memorial de S2, UNIUBE da qual foi tirada a citação.

o processo interpretativo das outras questões suscitadas no decorrer da narrativa. Isto é, a partir do delineamento do perfil do locutor (lugar de origem, condições sociais, estado civil, interesses) emergem aspectos do âmbito pessoal e profissional que serão retomadas e recolocadas na ordem textual, o que, por sua vez, corrobora para a coerência interna do relato.

Logo no primeiro módulo, a locutora S2 valoriza a imagem do Veredas, destacando se tratar de um projeto relevante para a excelência na educação e valorização profissional (*Percebi a grandiosidade e importância do Veredas como caminho para elevar efetivamente o nível de competência profissional dos docentes da rede pública e nossa valorização profissional* - L 48-50). Nos módulos seguintes, a narradora continua reiterando o valor do Projeto Veredas, inclusive, colocando-o como um traço de distinção àqueles que o fazem (*Já que sou uma professora em exercício do Veredas, é fundamental que eu não me limite, simplesmente a ampliar um currículo* – L 368-369; *Com o Veredas crescemos como profissional, como amigas, como mães, como mulheres apaixonadas* – L 455-456; *Quanto mais estudamos, maiores chances de sucesso teremos com nossos alunos, além de estarmos na vanguarda da educação...* L 648-649).

A entrada no Projeto Veredas é narrada como algo esperado, desejado (*Prestei todas as informações às colegas e as incentivei para o início dessa longa caminhada - Veredas* – L 51). É comum comparar o Projeto Veredas<sup>39</sup> à noção de caminhada, caminhos, aliás, é justamente esse sentido que o vocábulo Veredas denota.

No percurso dos módulos, a locutora expõe situações vivenciadas no âmbito da prática docente, como também da prática formativa. Ora ela relata experiências individuais (*Já estou adquirindo o hábito de ler diariamente* – L 97), ora coletivas (*Para realização da aula assistida pela tutora Renata, planejamos um Sarau de poesias no auditório da Escola. Foi uma aula interativa, assistida por várias turmas e seus professores e Vice-Diretora com o tema: circo da poesia* – L 109), ora de outros membros, diferindo-se ([...] *enveredei-me no Veredas com muita garra, pois ainda encontramos escassez de ações pedagógicas relevantes no processo de ensino aprendizagem.* L 873). Assim, apesar de o relato ser preponderantemente centrado no “eu”, há, constantemente, deslocamentos para o “nós” e para o “ele(s)”. O outro é colocado como referência, como parâmetro para que a locutora construa uma imagem

<sup>39</sup> Termo escolhido pela SEE-MG em homenagem a Guimarães Rosa, autor da obra Grande Sertão: Veredas.

de si divergindo ou convergindo desse outro. De qualquer forma, o relato, focado no “eu”, no “nós” ou “neles”, estará sempre subsidiando a construção do *ethos* do docente-discente no discurso.

Em alguns memoriais analisados, como é o caso do memorial aqui tomado como exemplo, percebe-se a recorrência de expressões que denotam alegria, vivacidade, quando as locutoras descrevem situações vivenciadas na prática pedagógica (*Repensando a relação entre educação, família e sociedade, com urgência resolvi mudar minha postura com a família e o aluno (apesar de me achar diferente), fazendo acontecer uma reunião de pais de maneira mais interativa. Sucesso total!* L 99; *Começamos a ressignificar o nosso trabalho pedagógico com os alunos do 1.º ano do ciclo intermediário, turmas heterogêneas com a presença de um lindo aluno autista.* L 79; *Tudo com aquela ajuda ativa dos alunos. Foi um dia dez!* L 134; *Apresentamos nosso novo ideal, construção de uma horta na escola. Total aceitação.* L 129. *Que março esplendoroso!* L 600).

Essas expressões (re)afirmam uma imagem positiva das professoras-cursistas, o que condiz com a imagem ideal traçada pela Agência Formadora e endossa a representação da “pedagogia do amor, do afeto” ou do “magistério visto como missão”. No entanto, o uso exagerado, exaltado, dessas expressões, pode ser interpretado como uma tentativa de autopromoção, dando a impressão de algo falseado ou superficial.

As expressões em assunto, no entanto, deixam de ser tão frequentes no decorrer do memorial. No módulo IV, é notória a mudança nas escolhas linguísticas e na maneira de abordar objetos relacionados à prática educativa. Gradativamente, percebe-se que a locutora S2 expõe suas ideias, opiniões de maneira mais objetivada e mais condizente com a linguagem acadêmica (*Considerando essa multiplicidade de conhecimentos, levando-os para o dia-a-dia na sala de aula é possível propiciar aos alunos abordagens significativas e contextualizadoras.* L 893-894).

O *ethos* positivo, engajado, participativo, seja enquanto aluna do Projeto Veredas, seja enquanto professora em exercício, é sempre almejado, intencionado pela locutora S2 (*Como sempre recebemos elogios e apoio de nossa querida diretora...* L 288; *Todas as dificuldades encontradas estão sendo resolvidas no momento em que contribuo de fato para concretizar a proposta de trabalho do Veredas.* L 376-377). Deve-se colocar em evidência à exposição “*todos os exemplos contidos no volume 2 foram dados em sala e após avaliação os alunos os consideravam muito*

*interessantes!*”, porque nos mostra que a locutora valoriza, concomitantemente, tanto sua imagem como aluna do Projeto Veredas, como de docente.

Em se tratando ainda da constituição de imagens no fio do discurso, a locutora S2 salienta a sua distinção em relação a seus pares, sobretudo quanto ao fato de estar cursando o Veredas (*Já que sou uma professora em exercício do Veredas [...] Tento fazer diferente levando meus alunos a expressarem o que pensam, sentem e ainda expressam seus sentimentos através da arte.* L 368). Em um só movimento, ela defende a imagem do Veredas e, ainda, a imagem de si quando ressalta ações da prática docente que acredita se justificarem pelo fato de estar cursando o Veredas (*A cada módulo que concluímos, repensamos a educação [...] Criamos soluções e as colocamos em prática, vivemos numa luta diária procurando melhores condições de trabalho* – L 1.018-1.020).

Interessante notar que na sequência “*resolvi mudar minha postura com a família e o aluno (apesar de me achar diferente), fazendo acontecer uma reunião de pais de maneira mais interativa. Sucesso total!*!”, a locutora se expressa no sentido de cooperar com uma imagem suscetível a mudanças, haja vista sua participação na prática formativa, mas salienta que já se achava diferente, ou seja, defende o *ethos* anterior ao ingresso no Veredas.

Como é possível verificar na análise do memorial de S2, a narrativa é pautada em exemplos concretos de ações pedagógicas aplicadas no contexto escolar. A locutora constrói o seu texto elucidando atividades práticas relacionadas aos componentes abordados nos guias de estudo oferecidos pela agência formadora. À medida que os exemplos são colocados, elucidados, o processo interpretativo ativado pelos conhecimentos difundidos na academia transparece. Isto é, ao eleger atividades realizadas a serem (re)contadas a partir de uma temática estudada evidenciam-se formas de significar o “novo” conhecimento adquirido via Veredas.

No ato de descrever as ações empreendidas na prática docente, a locutora S2 coopera para o liame de uma imagem de si em consonância com a de um profissional que fala de um lugar conhecido (*Demonstrando meu saber acadêmico, fiz excelentes avaliações.* L 176), que é experiente, que tem clareza do trabalho que desenvolve e se sente segura quando atua na prática educativa. Nota-se, através dessas exemplificações, que a linguagem empregada vem confirmar a segurança e confiança do sujeito que enuncia quanto a sua prática visto que ela se configura, muitas vezes, a partir de uma dimensão prescritiva (*[...] devemos compreender melhor como a família e a escola*

*precisam trabalhar essas questões (Relação família/escola) L 297; Temos sim que fazer acontecer realmente o Projeto Pedagógico na escola em que estamos inseridos, estabelecendo acordos, estratégias e posturas para se alcançar uma educação de qualidade. L 1356).*

Os verbos grifados apontam para o tipo de modalização deôntica, identificada como aquela que se refere “ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer.” (KOCH, 1993, p. 78). Nesse sentido, tais escolhas linguísticas, verificadas nesses excertos, orientam o processo interpretativo no sentido de ver a professora/aluna engajada, comprometida com aquele propósito explicitado, a locutora evidencia não só a sua crença de que o posicionamento deva ser tomado por ela própria, como exige o mesmo comportamento dos seus pares. De acordo com Castilho e Castilho (1992, p. 222), a modalização deôntica “indica que o falante considera o conteúdo de P como um estado de coisas que deve, que precisa ocorrer obrigatoriamente”. Assim, o efeito de sentido provocado pelo uso desse tipo de modalização evidencia a imprescindibilidade, sob o julgamento da locutora, das ações a serem empreendidas no contexto escolar para que esse contexto se aprimore, melhore.

Também foi verificado no *corpus* de análise que as relatoras apoiam sua fundamentação em autores consagrados. Os autores majoritariamente citados são Paulo Freire e Guimarães Rosa. Geralmente, as professoras-cursistas recorrem a esses autores em busca de uma reflexão positiva, otimista sobre a ação de ensinar e aprender (*Aprendemos com Paulo Freire o direito de sermos sujeitos de nosso conhecimento, de conquistarmos liberdade e autonomia – L 1.332; O Veredas nos proporciona condições para atuar com competência e compromisso, aplicando o tema [...] Como escreveu Guimarães Rosa: ‘mestre não é aquele que ensina, mas quem de repente aprende’ – L 460*). Essa afirmação de Guimarães Rosa é a mais citada pelas locutoras nos memoriais analisados.

Outro ponto que merece ser levantado, conforme salienta Passeggi (2006abc) e Signorini (2006) quando analisam as narrativas autobiográficas, é o fato de o locutor se revestir da imagem do vencedor ou do sobrevivente. Essa imagem se constrói quando as professoras-cursistas expõem determinadas dificuldades ou desafios enfrentados na vida pessoal e/ou profissional (*[...] em função do desajuste financeiro, meus filhos deixaram o Instituto Pedagógico Santa Tereza, ingressando na E. E. Sandoval de Azevedo – L 20; Procuro desenvolver o potencial de todos com relação ao falar em público, através das*

*várias apresentações no auditório. Alguns muito tímidos no início do ano, já falam e dançam sem parar- L 375).*

Elucidando os problemas enfrentados ao longo da vida, as locutoras vão (re)constituindo uma imagem favorável de si e revendo aspectos identitários da figura do professor. Nesse processo de construção do *ethos*, as professoras-cursistas julgam situações, ações, fatos que devem ser explicitados ou omitidos, o que, por sua vez, fazem com que elas se coloquem como objeto de reflexão.

Apesar de ser notável, no memorial de S2, a aquisição, já no fim do processo, de uma visão mais crítica e menos passional da prática docente e da prática formativa, raros foram os apontamentos negativos sobre o fazer e o ser docente ou sobre o Projeto Veredas. Quando mencionados, tais apontamentos eram modalizados, o “tom” negativo relativizado.

De qualquer forma, salienta-se que o memorial se apresentou como palco do processo enunciativo no qual contou com a atuação do professor em formação que, mostrando ou sugerindo aspectos da prática docente e formativa, encenou suas experiências, sua(s) metamorfose(s), sua história de vida.

Sobre os aspectos constituintes do gênero memorial, não houve a pretensão de esgotar seu estudo neste Capítulo. Mesmo porque, ao longo dos outros Capítulos, os traços do referido gênero foram considerados e abordados quando da análise do ser docente, do fazer docente e da prática formativa. Ademais, trata-se de tarefa árdua e complexa que merece mais análises para que de fato a compreensão da natureza do memorial ocorra de modo mais consistente.

Neste Capítulo, portanto, a tentativa foi de focar o olhar sobre os traços do memorial, as regularidades percebidas na análise do *corpus* quanto a sua configuração. Sobretudo, refletir sobre as suas funções sociais. Como se pode observar, o memorial favorece a constituição identitária do sujeito que enuncia e recoloca em circulação representações sociais sobre a prática docente e/ou a prática formativa.

35-Relendo e sintetizando o memorial, percebi que durante todo o processo de vivências ao longo do curso Veredas, com respeito não só a aprendizagem de conteúdos, mas sobretudo com relação à ressignificação da identidade profissional e as reflexões sobre a prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar, mudei e enriqueci meu processo de aperfeiçoamento individual, que tem a ver com a minha história pessoal e profissional, registrando experiências acumuladas ao longo dos anos. Nele registrei acertos e erros, sucessos e fracassos, apresentei falhas, dúvidas e mudanças. Foi um exercício sistemático de reflexões quase diárias para não deixar escapar os dados principais dessa construção.  
[...]

O memorial foi uma prática preciosa para o aperfeiçoamento da minha escrita que muito contribuiu na elaboração da monografia. Se pretendemos tornar nossos alunos cidadãos leitores e capazes de expressar-se inclusive por escrito, faz-se necessário propor a eles que escrevam sobre si mesmos, suas vidas, o mundo, foi isso que procurei exercer com freqüência e adequadamente no Veredas tanto na fala como na escrita; até fazendo curso de computação, coisa que não pensava jamais fazer e adorei!

S17, UNIUBE

A locutora S17 traduz bem o exercício reflexivo provocado pelo memorial. No percurso enunciativo, emergem dados, conhecimentos, representações, evidenciam-se articulações e desarticulações, os sentidos são negociados. Nesse processo, oportuniza-se ao locutor acompanhar e relatar sua evolução e a todos os outros partícipes do processo em questão conhecer um pouco mais sobre formas de significar o objeto ensino-aprendizagem. Diante dessa constatação, acredito que a reconfiguração do saber ser é calcada no saber dizer o fazer e vice-versa.

## CAPÍTULO 4

## **A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO DISCURSO DOCENTE (O SER DOCENTE)**

A escolha dos pressupostos bakhtinianos como base teórica desta pesquisa implica dizer que não há como se ater tão-somente à interlocução: deve-se considerar sobretudo a interação. A partir dessa perspectiva, a análise do discurso docente realizada neste trabalho se fez a partir dos fundamentos interacionais. Diz-se, de igual forma, mas com outras locuções, que os sujeitos, participantes de uma situação comunicativa se envolvem necessariamente em um processo de troca e cabe aqui ressaltar que essa troca não é só de ordem verbal: é mais ampla e complexa. Nela há trocas, entre outras, de crenças, valores, ideologias.

Nessa dinâmica, a imagem do locutor se apresenta no discurso amparada, sim, por elementos linguísticos (léxico escolhido, uso de modalizadores, metáforas...), mas também por questões extralinguísticas (posicionamentos políticos e ideológicos, traços culturais, desejos, afeições...). Não há como mensurar qual âmbito, linguístico ou extralinguístico, influencia mais a construção da imagem do locutor (re)velada no discurso. Eles se sobrepõem e determinam as impressões, os julgamentos do alocutário no decorrer da prática discursiva.

Desse modo, o sujeito que participa de uma situação comunicativa, forçosamente, se inscreve no jogo enunciativo e expõe a imagem de si. Esta imagem coopera para a significação do que é dito, provoca efeitos de sentido no e pelo discurso. De fato, deve-se aqui dizer que considerar a imagem do sujeito docente pareceu relevante para analisar o discurso docente, haja vista que ela influencia e é influenciada pela coerência do discurso em questão.

Ademais, perceber como as trocas de imagens se efetuam entre sujeitos envolvidos na esfera educacional via gênero memorial se evidencia como um possível caminho para a identificação das representações sociais partilhadas em torno do ser docente. A fundamentação teórica está em Goffman (1973, p. 23), segundo o qual toda interação social “exige que os atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou

involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros do modo desejado dos participantes.”.

Apesar de o locutor ter o *animus* de passar uma boa imagem a seu auditório durante a enunciação, não necessariamente terá êxito, já que outros fatores também ligados a questões sociais, não susceptíveis ao seu controle, influenciam e determinam o processo discursivo. Concomitantemente à construção da imagem do locutor no momento da interação, existem imagens outrora construídas, relacionadas ao papel social daquele que enuncia, partilhadas pelos membros de uma dada comunidade, que interferem na prática discursiva.

O interesse é reconstituir a imagem do sujeito docente a partir dos elementos lingüísticos, textuais e discursivos recorrentes nos memoriais analisados. A intenção é identificar regularidades no discurso docente que remetam ao *ethos* do professor e, particularmente, do professor em formação. Assim, pela análise de tais dados buscam-se apresentar certos traços que podem colaborar para o entendimento de questões identitárias sobre a figura docente.

Não há consideração de que os referidos elementos revelarão fidedignamente a realidade do ser docente. Mesmo porque não haveria como fazê-lo. Trata-se, sim, de uma tentativa de aproximação do seu perfil baseando-se em indícios revelados no discurso. Desse modo, para a presente pesquisa, importa analisar as representações sociais relacionadas ao universo educativo que permitem ao locutor dizer sobre o que consiste ser professor, como ele apresenta a si e aos outros como sujeitos docentes no discurso e como ele constrói o mundo sobre o qual fala. Em complemento, como vai mostrando o que pensa acerca do que é ensinar e aprender.

Também é verdade que, uma vez apresentada a imagem do ser docente, de certo modo, a realidade, simbolicamente reconstruída, revela-se. Se o locutor diz que é, ou que não é, que age de uma maneira ou de outra. Ainda que na prática, no seu cotidiano, não aja exatamente da forma narrada, certos modelos construídos nas práticas sociais são evidenciados através de seu discurso e podem provocar mudanças reais no seu modo de pensar e agir.

Ducrot (1984, p. 194-200, tradução nossa) propõe uma diferenciação entre o locutor (L) e o autor empírico ( $\lambda$ ). O primeiro seria responsável pela enunciação e o segundo, mais completo, teria, entre outras propriedades, condições de originar o enunciado. No contexto desta distinção, o Ducrot explicita a sua visão quanto a construção da imagem tendo em vista a perspectiva interacional com as seguintes letras:

Certamente, do ponto de vista empírico, a enunciação é obra de um só sujeito falante, mas a imagem que se dá no enunciado é aquela de uma permuta, de um diálogo, ou ainda de uma hierarquia de falas. Não há aqui paradoxo que se confunda o locutor - que, para mim, é uma ficção discursiva – com o sujeito falante – que é um elemento da experiência<sup>40</sup>.

Como se observa do excerto explicitado, para Ducrot, o locutor pertence à dimensão discursiva e essa é ficcional, ou seja, não retrata fidedignamente a realidade. Amossy (2005, p. 25-26), ao discutir a noção de *ethos* e elucidar um breve panorama sobre o modo de abordar esta temática (*ethos*) segundo várias perspectivas, defende um diálogo entre a análise do discurso e a sociologia dos campos, destacando a interpretação de Bourdieu (1982) quando o este concebe *ethos* como a designação do “conjunto de princípios interiorizados que guiam nossa conduta de forma inconsciente; a *héxis* corporal refere-se a posturas, a relações com o corpo, igualmente interiorizadas.”.

Diante da visão defendida por Bourdieu, a força dos aspectos institucionais influencia a fala, a sua tese consiste em realçar o papel do capital simbólico acumulado por um determinado grupo social que legitima o sujeito a dizer a partir de uma posição institucionalmente construída. No entanto, se se considera a tese de Ducrot bem como os pressupostos bakhtinianos, não há como conceber o locutor como sendo o sujeito empírico. Torna-se inviável abordar a dimensão discursiva como uma facção da realidade. Ela está em outro plano e, nesse plano, a realidade é simbolicamente representada, (re)apresentada e materializada.

Desse modo, não há poder fora da palavra. A exterioridade está na interioridade do discurso. Os elementos linguísticos ou extralinguísticos estão presentes na esfera discursiva e determinam o modo como a imagem do locutor é engendrada no discurso.

Assim, baseada nesse pressuposto, interessou-se operar com a noção de *ethos*, sobretudo no que tange a posição institucional na qual o locutor se inscreve no discurso as representações partilhadas relacionadas à imagem do locutor e do alocutário e a imagem construída no momento da prática discursiva.

A noção de *ethos* que pareceu mais adequada para subsidiar a análise do objeto desta pesquisa é a defendida por Maingueneau. O referido autor afirma que o “*ethos* [do

---

<sup>40</sup> Versão original: Certes, du point de vue empirique, l'énonciation est l'œuvre d'un seul sujet parlant, mais l'image qu'en donne l'énonce est celle d'un échange, d'un dialogue, ou encore d'une hiérarchie de paroles. Il n'y a là de paradoxe que si l'on confond le locuteur – qui, pour moi, est une fiction discursive – avec le sujet parlant – qui est un élément de l'expérience.

locutor] está [...] vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo ‘real’, independentemente de seu desempenho oratório: é, portanto, o sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui.” (1993, p. 138).

Maingueneau (*site pessoal*<sup>41</sup>), ainda abordando o *ethos* no quadro da análise do discurso, menciona que esse fenômeno é o resultado da articulação das dimensões que se seguem: *ethos* pré-discursivo (imagem relacionada aos interlocutores calcada em representações sociais recorrentes em uma determinada prática), *ethos* discursivo (*ethos* mostrado) e *ethos* dito. Ele salienta que a diferença entre *ethos* mostrado e dito “se inscreve nos extremos de uma linha contínua, já que é impossível definir uma fronteira entre o dito sugerido e o mostrado”. Desse modo, o *ethos* efetivo é resultante da “interação dessas diversas instâncias das quais o peso respectivo varia segundo os gêneros do discurso.” (tradução nossa).<sup>42</sup>

A noção de *ethos* (pré-discursivo<sup>43</sup>, mostrado e dito) defendida por Maingueneau subsidia a presente pesquisa, já que ela propicia um olhar mais abrangente sobre como se constrói a imagem do sujeito docente considerando os pressupostos relacionados à teoria das representações sociais sob o viés da análise do discurso. Essa maneira de abordar o *ethos* pareceu mais pertinente para que se pudesse realizar, com êxito, a análise do objeto tomado para essa pesquisa tendo em vista que ela se molda à perspectiva sociointeracional eleita para a composição do arcabouço teórico à medida que também considera a interação entre sujeitos sociais. A intenção é elucidar a sobreposição das várias dimensões do *ethos* a fim de promover a análise da sua implicação no discurso do professor.

A questão central que se apresentou é promover a análise do *ethos* do sujeito docente no discurso, considerando também o papel e a posição social do locutor na construção de sua imagem. Agindo desta forma, a análise em questão se fez calcada no discurso, sem prescindir, por conseguinte, de aspectos socio-históricos, já que em uma situação comunicativa os interlocutores trazem seus valores, suas representações sobre si e sobre o outro que interferem sobremaneira no projeto discursivo e nas condições de produção de sentido. Segundo Jodelet (1989, p. 54, tradução nossa), “a projeção sobre o

<sup>41</sup> Site pessoal do autor: [www.perso.orange.fr/dominique.maingueneau/index.html](http://www.perso.orange.fr/dominique.maingueneau/index.html)

<sup>42</sup> Versão original: La distinction entre *ethos dit* et *montré* s’inscrit aux extrêmes d’une ligne continue puisqu’il est impossible de définir une frontière nette entre le « dit » suggéré et le « montré »... de l’interaction de ces diverses instances dont le poids respectif varie selon les genres de discours.

<sup>43</sup> Tendo em vista que a exterioridade está na interioridade do discurso, por uma questão de adequação da terminologia a essa premissa, passa-se a adotar a expressão *ethos* prévio no lugar de *ethos* pré-discursivo.

outro serve para restaurar a estima de si, uma representação do outro conforme a sua valoriza a sua própria imagem construída tendo em vista os grupos de referência.”<sup>44</sup>

Segundo essa visão, o alocutário se apresenta como um dos condicionantes para a construção do *ethos*, pois o locutor baliza suas escolhas linguísticas e discursivas com a finalidade de ter a adesão do auditório.

Tal assertiva não implica dizer que a intencionalidade do locutor é imperiosa em um contexto comunicativo, ou, de outro giro, que a partir das escolhas conscientes do locutor tendo em vista seus objetivos na enunciação haverá o controle de todo o processo de produção de sentido. Não obstante o *animus* do locutor de apresentar uma imagem condizente às suas intenções, na interação, a construção do *ethos* pode se fazer à revelia dos participantes, já que certas condições de produção de sentido que compõem a cena enunciativa podem atuar sem necessariamente os interlocutores demandarem e as controlarem.

O interesse, portanto, é analisar a emergência do *ethos* (prévio, mostrado e dito) do docente no discurso, compreender o seu processamento tendo em vista os recursos linguísticos, textuais e discursivos utilizados pelo locutor e quais os efeitos de sentidos provocados por essa emergência. Deve-se dizer que a implicação para a pesquisa ao escolher trabalhar desta forma é que a análise não se restringe apenas ao discurso dos docentes do Projeto Veredas, apesar dos dados terem sido coletados nesse contexto, mas do discurso docente em geral.

Assim, a partir das regularidades discursivas identificadas no modo de dizer dos professores-cursistas do Projeto em assunto, é possível reconhecer o lugar-comum sobre questões importantes relacionadas ao universo docente. Nesse quadro, evidenciam-se questões identitárias do sujeito docente, das representações sociais do ser e do fazer docente, reveladas através do entrecruzamento das vozes dos locutores, que interessam para a compreensão do discurso docente.

#### **4.1 As representações sociais partilhadas na prática educativa**

A proposta neste momento do trabalho é (re)constituir com excertos dos memoriais o *ethos* do professor revelado no discurso levando em consideração as

---

<sup>44</sup> Versão original: La projection sur autrui sert à restaurer l'estime de soi, une représentation d'autrui conforme à soi valorise sa propre image construite eu égard à des groupes de référence.

representações sociais do ser e do fazer docente. Para tanto, foram eleitas algumas categorias relacionadas ao universo docente que pareceram importantes para delinear o perfil do locutor e, desta maneira, identificar traços relevantes da sua identidade.

Assim, visando alcançar esse objetivo e sistematizar os dados que os memoriais ofereceram, primeiramente, operou-se com três grandes dimensões<sup>45</sup> aqui chamadas de macrocategorias: o ser docente, o fazer docente, formação do docente-discente. Tais macrocategorias circunscrevem certas especificidades relacionadas a uma determinada dimensão social relacionada ao universo pedagógico no qual o locutor se inscreve. Por outros termos, quando ele diz sobre aspectos identitários do professor, sobre a sua prática e sobre a formação oferecida no Projeto Veredas e suas implicações.

Ao definir essas macrocategorias procurou-se o que havia de regular nos discursos dos professores-cursistas e nessa regularidade buscou-se perceber o movimento de convergência e de divergência do locutor face aos outros membros do grupo social do qual ele faz parte. Isto é, procurou-se analisar o jogo enunciativo do locutor ao se colocar em uma posição de similitude em relação aos seus pares (aproximação) ou em uma posição de distinção (distanciamento) quando ele diz sobre si ou sobre o outro como professor. Depois de identificada a regularidade, buscou-se o que se destacava como diferente no *corpus* constituído por memoriais (seja no âmbito linguístico, textual ou discursivo), a fim de se chegar às representações sociais peculiares à prática pedagógica que corroboram para o entrelaçamento da imagem do sujeito docente.

Começa-se a discussão pela análise da interação entre locutor e alocutário e as implicações das representações sociais neste processo. Parte-se da premissa de que o locutor se apoia em um acervo constituído de elementos históricos, culturais advindos das práticas experimentadas por integrantes de um determinado grupo social com o qual ele se identifica e no qual ele se inscreve. Acervo que subsidia a construção do *ethos* no discurso. Na verdade, uma vez que o locutor se reconhece como sujeito de um grupo social e identifica seu papel nesse grupo – por exemplo, se professor, se aluno, se diretor – a projeção de sua imagem se pautará a partir desse lugar social.

Veja-se, então, a partir de dados advindos dos memoriais, a emergência das representações sociais que circulam no âmbito pedagógico. Sobretudo, no que tange a

---

<sup>45</sup> Neste Capítulo, há trato específico da dimensão ser docente. Nos Capítulos seguintes, das dimensões fazer docente e prática formativa.

evidenciar certas especificidades da imagem do ser e do fazer docente face ao seu grupo, face a assunção de papéis e posições sociais.

Ressalta-se que aspectos relacionados à caracterização do perfil do professor-cursista de cunho pessoal (nível social, organização familiar, lugar de nascimento) importam para a pesquisa, assim como as experiências escolares relatadas pelo locutor antes de ele se tornar professor, pois a visão do locutor como aluno é implicada pela visão de si como professor e vice-versa (o ser aluno no Projeto Veredas é implicada pelo ser professor). E o gênero memorial, dada a sua natureza reflexiva e não linear no que se refere à categoria tempo, permite verificar o liame de papéis (aluno e professor) e os efeitos desse fenômeno no discurso.

O locutor frequentemente relata que pertence a uma família humilde, de nível social baixo, geralmente, nasceu ou morou/mora no interior do Estado. Alguns sujeitos pesquisados mencionaram ter passado parte de suas vidas na região rural e elucidaram que vivenciaram condições precárias de subsistência. Destaca-se aqui que tais condições financeiras são apontadas como elemento dificultador ou inviabilizador da formação escolar visto que há relatos que expõem a problemática do abandono dos estudos por alguns anos em razão de problemas financeiros.

36-Fiz o vestibular e passei na Faculdade Isabela Hendrix onde frequentei um ano e meio do curso de Ciências Biológicas. Não conseguindo o crédito educativo e **o curso sendo muito caro, abandonei**".

S1, UFMG

37-Aos 14 anos de idade me formei. Quantos **sonhos**, quantas **fantasias**! Mas o **pesadelo** estava só começando... **A ânsia de continuar os estudos era muito grande, mas as condições todas estavam contra mim**. Meu pai bem que lutou para mim, pois deixar que eu fosse morar com alguém na cidade para trabalhar e estudar estava fora de cogitação. Uma professora de Matemática minha na época, **vendo meu sofrimento e o desejo tão grande de estudar**, pediu para ele que me deixasse ir morar com ela para que eu pudesse dar continuidade aos estudos mas, a "**proteção**" falou mais alto... Os anos foram passando, e eu sem estudar...

S10, UNIUBE

No excerto 37, verifica-se a escolha dos vocábulos *sonhos*, *fantasias* para se referir às expectativas da locutora no que tange a continuar sua formação. Por outro lado, ela recorre ao vocábulo *pesadelo* visando descrever seus sentimentos face à impossibilidade de continuar seus estudos visto que os aspectos financeiros a impediam. Nota-se que os vocábulos *sonhos* e *pesadelo* estão em uma relação de oposição quando

evidenciam o sentimento da locutora e tal relação traduz a sua expectativa frustrada de dar continuidade aos seus estudos.

O segmento enunciativo *vendo meu sofrimento e o desejo tão grande de estudar* também revela a angústia da narradora diante da dificuldade de continuar a formação, a imagem que se obtém nesse segmento e no excerto em geral é de um sujeito que deseja, que percebe a importância da formação acadêmica, mas que fatores externos ligados à sua condição financeira impedem de viabilizar esse desejo. Ainda nesse excerto, a locutora narra o comportamento do pai em relação à possibilidade de morar com a professora para continuar os estudos. Chama-se a atenção para o uso das aspas no vocábulo *proteção* que denota, no contexto, desaprovação à recusa do pai quando não permitiu que ela morasse com a professora.

A dificuldade financeira também é apontada como uma problemática nas relações estabelecidas no contexto escolar (ver excertos abaixo). As locutoras, na condição de alunas, dizem ter sido alvo de discriminação no âmbito escolar.

**38-Analisando, refletindo e repensando minha prática pedagógica e a relação com os alunos e familiares, defronto com sentimentos e emoções da minha trajetória escolar, muitas vezes, acontecimentos tristes, como, por exemplo, a discriminação socioeconômica da qual fui vítima.**

S12, UFMG

**39-Relembro-me de meus tempos de criança. Minha vida escolar não foi fácil. Por ser de família humilde passava por situações de exclusão na escola. Aconteciam descasos, desrespeitos por parte dos profissionais e até mesmo por colegas.**

S4, UEMG

Verifica-se que as locutoras, ao relembrarem situações nas quais eram discentes, julgam as atitudes dos profissionais da educação daquela época. Agindo dessa forma, elas, a um só tempo, constroem uma imagem na atualidade positiva de si e contrária aos profissionais referidos. Nos excertos acima é nítido a ligação de papéis aluno/professor, mesmo que as locutoras não explicitem o seu estatuto atual (momento da narrativa) de professoras em formação. É desse lugar que elas avaliam as lembranças do passado quando elas eram alunas. Diga-se imbricamento porque não há como identificar a demarcação dos papéis sociais em jogo na enunciação – se aluno, se professor – esses papéis se fundem no e pelo discurso, sendo que tal imbricamento é também refletido no *ethos* das locutoras.

O excerto 39 pode ser considerado *ethos* prévio, mostrado e dito (Cf. Maingueneau). E partindo do pressuposto que há nesse excerto uma evidência do imbricamento de papéis sociais, mesmo que a locutora não diga explicitamente na condição, no lugar de professora, ao expor seus sentimentos, seus juízos de valores sobre experiências vividas como aluna, o *ethos* mostrado é de uma **professora em formação** que se coloca contrária ao tratamento recebido no seu passado escolar. A imagem do *ethos* mostrado se afasta, distancia-se, da imagem dos professores descritos na ocasião em que ela era aluna.

No excerto a seguir, a relatora diz julgar suas ações como docente a partir das experiências vivenciadas como aluna.

**40-Minhas experiências de estudante e os exemplos de luta honesta de meus pais influenciaram muito meu modo de ser e de ensinar hoje. Procuro ver meus alunos além das aparências,** procuro ler suas ações e analisar o porquê de suas atitudes.

S 10, UNIUBE

A locutora avalia sua condição de professora a partir das experiências vivenciadas enquanto discente. A imagem que ela visa construir de si como docente está também em oposição à imagem dos professores do passado que concebe ao se colocar no lugar de aluno. Esse movimento de projeção de imagens face ao liame de papéis, já que é a professora-cursista que narra experiências dela como aluna, provoca um ambiente ideal de avaliação e ressignificação da prática educativa. Esse processo de (re)constituição, de revisão de traços identitários a partir de experiências vivenciadas quando a enunciadora assume um ou outro papel no discurso (aluna, professora, mãe, filha, esposa, cristã....) foi percebido constantemente ao longo dos memoriais.

41-Os professores mudaram alguns, mas, o de Matemática era o “**terrível**” Hélio Meira, que era professor desde a 1.<sup>a</sup> série ginasial. Era o único da cidade considerado o “**melhor**” e o mais bravo. As aulas de Matemática para mim e para os outros colegas era um terror. Quando ele chegava de óculos escuros, cara fechada, às vezes nem cumprimentava; todos tremiam na base. Explicava a matéria, mas de tanto medo que tínhamos dele, eram poucos que perguntavam alguma coisa.

S6, UEMG

42-Em compensação, tínhamos uma professora de Português, D. Neide Monteiro, que era muito boa. Era exigente demais, mas aprendíamos a matéria com mais facilidade e eu gostava das aulas dela. Líamos alguns livros em casa, fazíamos os resumos deles, dava muito exercício em sala, explicava com **todos “aqueles” passos** até entendermos. Toda semana tinha redação, de vez em quando fazíamos trabalhos em grupo (dentro da sala) e isso para mim, era o máximo.

S6, UEMG

O que está em foco é o outro como professor enquanto a locutora relata suas experiências como aluna, mas é interessante ressaltar que ainda que se referindo à condição de aluna e falando desse lugar, a avaliação realizada por ela sobre os professores do passado é influenciada pela sua condição de professor na atualidade e portanto pelas representações relacionadas ao ensinar e ao aprender.

Há, então, um elo de papéis que influencia sobremaneira os julgamentos da locutora. Como evidência a essa constatação, destaca-se o uso das aspas, por exemplo, no termo “*melhor*”. Através do contexto, é possível interpretar que a locutora não pactua com essa visão sobre o professor em questão: o uso das aspas é um índice avaliativo (marca polifônica) na fala da redatora que ocupa o lugar de aluna e também de professora. No excerto 48, destaca-se também a locução *todos “aqueles” passos* que dá a entender que ela como professora, mesmo narrando situações vivenciadas como aluna, sabe exatamente em que consistem tais passos dada a sua experiência na docência.

Koch (2005, p. 43-44), ao discorrer sobre a força argumentativa na referenciação, menciona que a opção por expressões metalingüísticas e metadiscursivas “é importante indício da opinião do locutor não só a respeito do discurso que está sendo rotulado, como também a respeito do próprio enunciador desse discurso.”. E, nesse quadro, a autora afirma que as aspas cumpririam uma função anafórica que remeteria ao fenômeno da polifonia “em que o segmento objeto de menção é atribuído à voz de um(uns) outro(s) enunciador(es), da qual o locutor geralmente discorda ou, pelo menos, em relação à qual deseja mostrar distanciamento.”.

Como se pode verificar, o uso das aspas nos exemplos explicitados evidencia a opinião das locutoras quanto à postura dos profissionais da educação protagonistas das situações relatadas ocorridos no passado. Desse modo, é inegável que o seu emprego acentua os seus propósitos comunicativos. Particularmente nos segmentos destacados a marca é empregada não só para realçar a voz das enunciadoras, mas também e, sobretudo, para explicitar uma imagem de si em oposição à imagem tomada como referência. Ressalta-se, ainda, que o processo avaliativo do qual as locutoras participam quando deparam com o jogo de imagens no evento comunicativo é ativado pela sobreposição/imbricamento de papéis sociais e que as escolhas feitas pelas narradoras para a constituição de suas imagens se fazem no bojo das RS sobre a figura docente.

Acredita-se que esse fenômeno constatado – sobreposição/imbricamento<sup>46</sup> de papéis – é tangível na pesquisa em razão da natureza do gênero memorial, já que tal gênero tem como um dos principais elementos constitutivos a categoria tempo. E, assim sendo, durante todo o relato percebe-se que há um movimento de dizer sobre o presente, sobre o passado e sobre o futuro, o que garantiria um ambiente propício que possibilita flagrar a associação de papéis sociais no discurso. Mas vale lembrar aqui que tanto o passado quanto o futuro são sempre implicados pelo presente. Portanto, pela condição de professor-aluno (papéis imbricados) na qual as locutoras se investem quando elaboram o memorial.

Para melhor explicar os lugares ocupados pelas locutoras no discurso docente emergido através do gênero memorial há o seguinte esquema:

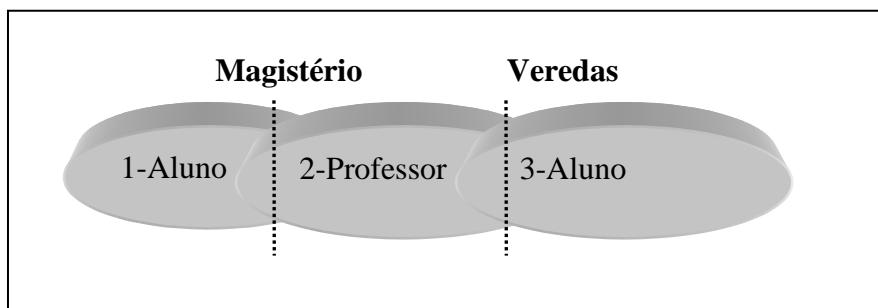


Fig. 01- Imbricamento de papéis<sup>47</sup>

Quando a locutora se refere a situações vivenciadas por ela na condição de aluna antes de se tornar professora, antes de fazer o magistério, quando o papel aluno (1) está em cena na enunciação há influência do papel professor – aluno (2)/(3) (professor em formação), o mesmo acontece quando o relato se centra nas questões relacionadas ao ser professora (2) ou ser aluna no Projeto Veredas (3). Outro vértice aponta que o papel professor-aluno (2)/(3) perpassa toda e qualquer assunção de papéis no discurso.

Retomando à temática concernente à implicação da dificuldade financeira no perfazer da imagem do sujeito docente ou no modo como o locutor se refere aos objetos

<sup>46</sup> Acredita-se que a diferença entre sobreposição e imbricamento de papéis sociais seja tênue, mas parece que quando há sobreposição há possibilidade de identificar traços peculiares a uma ou outra instância relacionada aos papéis sociais que se associam na enunciação. Já no imbricamento, não haveria essa possibilidade: as delimitações de uma e de outra instância se tornam intangíveis.

<sup>47</sup> Necessário se faz ressaltar que o imbricamento e sobreposição de papéis constatados no *corpus* de análise ganham contornos específicos também em decorrência da natureza híbrida do gênero memorial, ou seja, a assunção de papéis sociais é implicada pela sobreposição da esfera privada e pública na prática discursiva.

de discursos relacionados à prática educativa, verifica-se que esse fator é constantemente referenciado ao longo da narrativa ora como tópico discursivo, ora como elemento contextualizador de outro tópico. Assim, para fins de sistematização, é possível identificar referência à dificuldade financeira quando o locutor expõe:

- suas experiências pessoais no âmbito doméstico;
- suas experiências enquanto aluno na esfera escolar;
- as condições que o levaram a optar pelo magistério;
- o contexto que o impedia de fazer um curso superior;
- sobre a oportunidade de cursar o Veredas (curso oferecido pela SEE-MG);
- sua visão sobre a questão salarial do professor;
- sobre os recursos da família de seus alunos.

Ao longo do trabalho, à medida que outras temáticas forem analisadas, as ilustrações continuarão mostrando a influência do aspecto financeiro no processo de referênciação, seja quando o locutor se refere a si ou ao outro como professor, seja quando diz sobre situações vivenciadas na prática docente ou quando expõe questões relacionadas ao Projeto Veredas.

43-Estudei em escola pública todo o ensino fundamental, que tinha regras rígidas quanto a uniforme, disciplina, e **os alunos mais humildes, como eu, sofriam certos preconceitos, inocentes, mas que não deixavam de ser preconceitos**. Nas datas cívicas, Sete de Setembro, Dia da Bandeira, só os alunos que tinham as roupas mais bonitas desfilavam e faziam as honras da escola. Era constrangedor, mas fingíamos que não víamos. O pior de tudo é que este tipo de lembrança jamais sai da nossa cabeça.

S9, UNIUBE

A locutora elucida as implicações da sua condição social daquela época nas atividades escolares, apesar da tentativa de modalizar, de atenuar no seu texto a discriminação sofrida ao utilizar o termo *inocentes*, ela é reafirmada quando a locutora relata situações nas quais sentia o preconceito. Ao longo do excerto, a narrativa marca o lugar desprestigiado ocupado no que tange à situação financeira e explicita as consequências desse fator para o âmbito pessoal e profissional.

Geralmente é nesse contexto de dificuldades financeiras que as locutoras mencionam o interesse pelo magistério. Logo, o magistério surge, entre outros fatores, como uma alternativa mais viável para a obtenção de uma profissão em um tempo mais curto que as demais.

44-Mas com o passar dos anos meu pai resolveu mudar para Belo Horizonte. **As coisas pioraram em nossa vida e eu tive que optar por um curso profissionalizante. Como sempre adorei crianças e o ato de ensinar me fascinava, escolhi o magistério.**

S1, UFMG

Nota-se que o termo *optar* vem acompanhado do termo *tive que*, o que denota uma possibilidade de escolha limitada. A locutora relaciona o fato de ter passado por dificuldades como um dos condicionantes para a escolha do curso profissionalizante. Assim sendo, a conjunção “e” imprime uma relação de causa-consequência no excerto destacado. Ademais, é preciso salientar que apesar de a locutora dizer que sempre adorou crianças, a “escolha” do magistério foi feita no contexto das dificuldades narradas.

45-Instigada a fazer o curso normal – **magistério (4 anos) profissão das mulheres, queria ganhar dinheiro muito rápido**, pois já era noiva (1973), **além da convivência constante no meio docente.**

S2, UEMG

O excerto 45 além de revelar a imagem atribuída ao magistério de que se trata de uma profissão cujo retorno financeiro é mais imediato que as outras profissões, outras representações sobre o magistério se revelam. Como se verifica, a narrativa reforça a ideia de que o magistério é uma profissão peculiar às mulheres e, portanto, evidencia-se aí a RS que consiste em atrelar o magistério ao gênero feminino. Essa associação também é evidenciada nos excertos abaixo.

46-No colégio Comercial de Betim, concluí a 8.<sup>a</sup> série e queria continuar lá, fazendo o curso de contabilidade. Minha mãe não permitiu, dizia que **moça pobre tinha que fazer o magistério pois, além de ser mais fácil arrumar emprego, o marido não colocaria obstáculos, sendo que na escola só trabalhavam mulheres.**

S12, UFMG

47-**Sempre tive vontade de ser professora, pois na minha casa, quatro irmãs já eram**, e eu, achava lindo vê-las corrigindo os cadernos dos alunos, dando aula de reforço para os alunos mais fracos lá em casa, fazendo planos de aula num caderno de arame grosso, fazendo cartazes para levar para a sala de aula, etc. Aquilo me crescia cada vez mais uma vontade enorme de ser

professora. Naquela época, professora numa cidade do interior era o máximo para nós mulheres.

S6, UEMG

Frequentemente se verificam traços no *ethos* dos professores-cursistas mais característicos ao universo feminino. Há, na verdade, uma associação de papéis relacionados a essa esfera que marca o discurso do locutor. Isto é, as representações relacionadas ao ser mulher (e aí inclui ser mãe, ser filha, ser irmã, ser esposa, ser cristã...) se atrelam às representações concernentes a ser professor. A consequência disso é que a imagem do locutor como professor é implicada pelos sentimentos, pelas crenças relacionadas aos papéis sociais referidos e, então, o mundo doméstico e o profissional se interagem e se interpõem. Nessa dinâmica, o gênero memorial permite identificar a partir da associação de papéis o entrecruzamento da esfera privada e pública no discurso.

Com o objetivo de elucidar o imbricamento desses dois mundos (privado e público) e a consequência disso na construção identitária do professor, foram escolhidos excertos que condizem com momentos diferentes do locutor ao narrar sua trajetória pessoal/profissional; seja quando ele diz enquanto aluno antes da formação do magistério, enquanto professor em exercício e enquanto professor-cursista do Projeto Veredas.

48-**Minha mãe** era uma excelente dona de casa. Eu ficava observando-a e pensava como era forte para cuidar de tantos filhos e da casa. E ainda **ajudava-nos a escrever nosso nome, olhar as horas em relógios de papelão confeccionados por ela mesma. Minha mãe foi a minha primeira professora.**

S4, UEMG

49-**A cada dia, me sentia preparada para a ação docente, com ajuda da mamãe, ela era minha referência, exigente, disciplinada, gostava que eu fosse sempre muito boa aluna, boa professora, boa moça e “boa mulher”.**

S2, UEMG

Percebe-se que de um modo geral as locutoras veem suas mães como sua primeira professora, quando elas as auxiliam no processo de aprendizagem. Depois avaliam, julgam a postura dos professores do passado quando se colocam na condição de alunas da educação formal, como se também os professores em questão devessem cumprir a função atribuída às mães. E, ainda quando elas exercem o magistério, colocam-se muitas vezes como mães dos alunos. Talvez esse jogo de projeções e

mistura de papéis (maternal/ professoral) se relacione com as representações sociais sobre a figura do docente recorrentes no grupo de professores de um modo geral mas, particularmente nesse grupo de professoras, que trabalham com turmas constituídas de alunos de 6-10 anos, essa projeção é mais evidente.

Entende-se que tal projeção de papéis, ao analisar as várias relações sociais das quais as locutoras participam seja como aluna, professora e professora-cursista, deve-se ao modo como a relatora se vê aqui-agora, no presente, nesse caso, construindo uma imagem de professora com características maternais e a partir dessa representação, interpreta as atitudes da sua mãe, comparando-a à figura do professor, como também do professor responsável por sua formação no passado, comparando-o à figura materna e, ainda, quando a locutora diz sobre como deseja ser ou fazer como professora no futuro. Em outros termos, o passado e o futuro são (re)apresentados a partir do presente, visto que se indexam ao eu-aqui-agora e são implicados por esse último.

50-Me sinto realizada como professora. **O contato com as crianças é algo muito gratificante, e passamos a tratá-las como filhos mesmo.**

S 3, UNIUBE

51-Frente a esse cenário, tenho procurado resgatar a minha dignidade, fazendo um trabalho mais consciente, crítico, reflexivo e significativo. O Veredas está me fornecendo subsídios para isso. Procuro ser coerente com o que penso e com o que faço. **Meus alunos são o segmento de minha família.** Minhas aulas sempre foram dinâmicas, relacionadas às coisas do mundo e diferente da prática livresca.

S 5,UNIUBE

52-Minha aluna Tharyne começou a chorar de medo, pois nunca tinha entrado num circo. **Então eu a coloquei assentada no meu colo e ela me abraçou, demonstrando total confiança em mim. Fiquei feliz, pois ela se sentiu protegida como se estivesse no colo de sua mãe.**

S8 UFMG

Há uma constante menção de que os alunos são como filhos dessas professoras em formação. A impressão é que a sala de aula é vista como uma extensão da casa, do lar. Representações sociais relacionadas ao magistério no sentido de aproxima-lo ao fazer materno são regulares. Talvez essa analogia entre a figura da mãe e do professor pode ser entendida como um desdobramento da associação entre RS que consistem em atrelar o magistério ao gênero feminino. Seria uma feminização do magistério. Desse modo, a representação do sujeito docente adquire traços relacionados à representação ser mulher e, aqui, especificamente, à representação ser mãe.

Talvez a recorrência de expressões que denotam sentimentos, emoções possa ser um indício dessa associação no discurso docente. O locutor salienta a importância de o profissional da educação ter afeto a seus alunos. O lado afetivo/emocional é sempre

valorizado pelos sujeitos desta pesquisa. Eles sempre apontam como crucial para o bom andamento da prática educativa ter amor, carinho... É interessante notar que o sujeito docente defende que sua prática seja calcada nos sentimentos referidos e que o lado emocional do aluno deve ser sempre trabalhado. Muitas vezes, há um destaque, uma ressalva quanto à importância de desenvolver aspectos afetivos, além dos aspectos cognitivos dos alunos.

53-Meu relacionamento com meus alunos é aberto, **a base de amor e muito diálogo**. Nunca deixei que meu pertencimento cultural afetasse meu relacionamento com meus alunos, pelo contrário, nossas culturas se interagem, se completam.

S5, UNIUBE

**54-Antes eu me preocupava com o cognitivo, hoje percebo que se deve ser trabalhado o cognitivo, mas o crescimento como pessoa também é de vital importância.**

S7, UNIUBE

O lado afetivo também é destacado como possibilidade de minimizar os problemas do dia a dia da prática educativa. Muitos afirmam que tendo amor à profissão é possível enfrentar as dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem. Destaque ao vocábulo *amor*, recorrente na maioria dos textos analisados, sobretudo quando há menção das tentativas de lidar com as dificuldades dos alunos no tocante a aprendizagem.

55-Meu primeiro trabalho foi na [...], onde era contratada, recebendo uma turma de 4.<sup>a</sup> série, era a turma mais fraca, meninos de muitos anos de repetência, com muitas dificuldades na aprendizagem. Foi difícil, mas satisfatório, pois estava ensinando e aprendendo muitas coisas, foram dias de troca de experiências, **doação e acima de tudo, muito amor**.

S1, UFMG

Nota-se que o aspecto emocional (amor, carinho...) é constantemente apontado como imprescindível para desenvolver as atividades relacionadas ao fazer docente, ao exercício do magistério, o que vem reiterar o *ethos* prévio do professor no sentido de que ele deve buscar criar laços afetivos no âmbito da sua prática.

56-Discutindo com meu grupo cheguei à conclusão que amar ser professora, não são todos os profissionais que têm. **O vínculo entre aluno e professor tem que nascer, desabrochar e criar laços**

S5, UNIUBE

A associação entre a figura do professor e da mãe, o fato de o locutor descrever seus sentimentos se colocando como parte da família de seus alunos, como um parente, remete ao modo de tratamento “*tia*” nas relações escolares. Essa maneira de designar reflete também a associação de papéis relacionada à figura da professora que adquire traços característicos aos da figura de tia, sendo que essa sobreposição de papéis se reflete na imagem que o locutor constrói de si, como também na imagem que ele constrói de seus alunos e do seu fazer.

É importante frisar que a designação referida se consolidou positivamente ao longo da história da educação tendo como principal função minimizar os efeitos sofridos pelos alunos ao se depararem com o contexto da educação formal, já que a imagem do professor que recebe a criança se aproxima da imagem que a criança possui de seus parentes (mãe, tia...). Para alguns professores, serem tratados como “*tia*” pode levar os alunos a adquirir mais segurança. E lhes dá mais confiança para se relacionarem com alunos em sala de aula. Essa forma de nomear pode ser vista como um indício material, que comprova a sobreposição de papéis e ainda a aproximação entre a esfera privada e a pública nas práticas sociais, particularmente nesta pesquisa, na prática pedagógica.

Nos memoriais, percebem-se duas formações sociais contrárias quando a designação *tia* é tematizada: (i) a que reforça a valorização histórica e, portanto, evidencia a adesão ao grupo que defende esse modo de tratamento, em outras palavras, que se mostra favorável à associação entre os papéis de professora e tia; (ii) a que a vê como uma forma de desprestígio como uma maneira de desqualificar o profissional que atua no magistério. Em outros termos, pode-se dizer que para uma parte dos sujeitos docentes a analogia entre a figura da professora e da tia produz um efeito de desprofissionalização da imagem do professor.

57-Trabalho com a fase introdutória (seis anos) no qual elas me chamam de ***tia***. Não me importo, pois sendo ***tia*** sei que estou mais dentro de sua vida familiar. Procuro respeitar cada uma, com suas particularidades.

S8, UFMG

58-Estudar a história da infância, da educação, as origens de práticas enraizadas na escola, me ajudou a pensar a mudança de fatos aparentemente inocentes como ser tratada por “***tia***”, a compreender melhor a distribuição dos tempos e espaços dentro da escola, a valorização de alguns conteúdos em detrimento de outros e a considerar as implicações da feminização do magistério para a educação atual.

S19, UEMG

Os excertos destacados exemplificam as duas formações explicitadas. O excerto 57 se coaduna com a formação social que reitera a visão positiva no tocante a atrelar a figura do professor a uma figura familiar. Já no excerto 58, verifica-se outra formação social que consiste em evidenciar os desdobramentos negativos das RS relacionadas à associação da figura do professor com a figura de tia. O vocábulo *tia*, quando a maneira de designar o professor é tematizada nos memoriais, gera uma série de implicações de ordem identitária da figura docente às quais não se limitam ao âmbito do modo de tratamento entre alunos e professor. Embora para alguns sujeitos essa designação possa parecer positiva para o exercício da prática educativa, para outros ela desqualifica a figura do professor.

Não há como deixar de destacar dessas citações a ativação do processo de subjetivação/objetivação tendo em vista a avaliação identitária do ser e fazer docente. À medida que o locutor se investe no papel de professor no discurso, reflete sobre quem ele é e como devem ser os integrantes do seu grupo social. Nesse processo, ele descreve ações que no seu modo de ver são coerentes ou não com a imagem que ele pretende construir na enunciação.

É interessante observar que o processo de subjetivação/objetivação é viabilizado pelas representações sociais relacionadas ao ser e ao fazer docente. Elas funcionam como subsídio, visto que fornecem recursos para a reflexão de aspectos identitários relacionados ao grupo social no qual o locutor se inscreve. Desse modo, ainda que a locutora não se filie à associação entre as RS relacionadas ao ser professora e ao ser tia, ou, ao contrário, quando ela demonstra sua adesão a tal associação, tanto o primeiro quanto o segundo movimentos condicionam a reflexão e orientam a construção do *ethos* do professor. Nessa dinâmica de (re)avaliação e recategorização dos objetos de discurso face à assunção de papéis sociais, os sujeitos sociais se constituem e se reconstituem e se (trans)formam.

#### **4.2 A relação subjetivação/objetivação nas instâncias de formação**

A propósito da relação subjetivação/objetivação, trata-se de processos coordenados. O sujeito, ao interagir, depara-se com objetos de discurso. Esta situação faz com que ele reflita, que promova ações cognitivas para significar e apreender tal objeto. Nessa mesma operação, o sujeito se (re)constrói, (re)organiza-se e, então, passa a se relacionar com o meio a partir das mudanças sofridas e, novamente, objetiva esse meio... Portanto, como um ciclo (contínuo), realiza-se o processo de subjetivação e objetivação nas diversas práticas sociais e, em decorrência desse processo, o sujeito social significa tanto a sua trajetória e a dos seus pares, quanto a prática da qualativamente participa.

Segundo Morin (1996, p. 54), “quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos ‘nós’; nós, a comunidade cálida da qual somos parte. Mas não há somente o ‘nós’; no ‘eu falo’ também está o ‘se fala’. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria.”. Desse modo, o sujeito nas interações depara-se com a sua “realidade”, com a do seu grupo e a da coletividade de um modo geral, gerencia vozes (a sua, a do grupo, a dos outros) e, inevitavelmente, com as marcas ou sob a égide da alteridade, ele modifica a si e ao meio.

O sujeito, então, objetiva às representações sociais, tornando conhecimentos, imagens e crenças, construídas coletivamente, familiares à medida que expressa e se depara com sua singularidade na atividade interacional. Dito de outra forma, ele opera com a objetivação através da expressão da subjetivação materializada em pensamentos, atitudes, juízos de valor e, assim sendo, se expõe e ao mesmo tempo expõe a realidade simbolicamente representada.

Holland *et al* (1998, p. 40, tradução nossa) elucidam o seu entendimento quanto à subjetivação e à objetivação e os efeitos que tais operações trazem para o comportamento dos sujeitos sociais nas múltiplas práticas por eles experienciadas. Traz assim o texto:

Há, em cada instância, uma microgênese, um microdesenvolvimento de como a pessoa sai do pessoal, senso subjetivo para objetivação, respondendo e delineando-se pela experiência passada como também pelos expedientes e demandas da situação particular. O comportamento essencial – quer em uma expressão de fome, uma solução de um problema, uma construção de uma casa, ou um trabalho de arte – é um produto da pessoa na prática. Esse produto, por sua vez, pode se tornar um símbolo ou representação importante na mediação do futuro comportamento.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> No original: “There is, in each instance, a microgenesis, a microdevelopment as the person goes from a personal, subjective sense to its objectification, responding to and drawing upon past experience as well as the resources and demands of the particular situation. The ultimate behavior – whether an expression of hunger, a solution to a problem, a climb up a house, or a work of art – is a product of the person – in –

Dessa forma, percebe-se que os professores-cursistas, quando da produção dos memoriais, deparavam-se com suas representações sobre o universo docente e, por conseguinte, com as representações partilhadas já que o acervo de representações se funda pelas/nas relações estabelecidas entre membros envolvidos na prática educativa. O efeito dessa operação no curso da atividade de linguagem é o reconhecimento do sujeito como integrante do grupo, como sujeito docente em formação. Ou seja, estar o locutor diante das representações sociais relacionadas à temática educação implica o desencadeamento do processo de objetivação e subjetivação no domínio identitário do professor.

Conforme Kleiman (2005, p. 208), as representações sociais “seriam inferíveis pelas operações discursivas mobilizadas, que identificam o enunciador como membro de um determinado grupo, mas também o distinguem de outros membros, mostrando as diferenças” e, diante disso, evidencia-se a “heterogeneidade nas representações de um mesmo grupo.”.

Portanto, é interessante notar que o memorial possibilita um enfrentamento do sujeito em relação a como ele se vê e como ele vê ao outro como professor e, assim sendo, tal percepção pode provocar mudanças no modo de se posicionar na prática educativa.

A seguir, luzes sobre excertos com objetivo de ilustrar o modo como as locutoras narram suas mudanças, como elas as percebem, o que elas apontam como elementos desencadeadores dessas mudanças e quais são as implicações disso para o processo de referenciação.

59-Ao escrever sobre o nosso processo de formação estamos analisando o presente em função do momento em que estamos vivendo, de nossa experiência no Veredas, dos estudos, das nossas leituras mais recentes, tentando refazer a nossa trajetória e refletir sobre ela.

S2, UEMG

60-Até hoje procuro agir com cautela em muitos casos. E analisando percebo que eu agia muito por impulso e não procurava muito apoio. Ao refletir diante de muitos registros no material do Veredas, acredito que poderei superar dificuldades obtendo melhor interação no processo educacional.

S4, UEMG

---

practice. This product, in turn, can become a symbol ou icon important in the mediation of future behavior.”

61-De acordo com a leitura de textos da Unidade 3 “Formação em serviço e a prática”, em especial a Secção 1, consegui relembrar os primeiros anos que trabalhei. Guardava sempre os modelos de atividades para o ano seguinte, achando que estava o máximo. Quanta inexperiência! Quanta burrice! Cada ano uma turma é diferente da outra.

S6, UEMG

Esses excertos ilustram momentos de reflexão percorridos pelas memorialistas ao se questionarem sobre sua condição de professoras diante da formação oferecida no Projeto Veredas. Ao lidar com as orientações do Projeto em questão, as locutoras avaliam o seu agir como professor, o seu fazer docente, e chegam a conclusões. Nesse processo autocrítico e autoavaliativo, os sujeitos rejeitam certas atitudes ligadas à prática docente que antes eram realizadas por elas e, ao mesmo tempo, valorizam as mudanças do presente decorrentes da formação em serviço.

Na transcrição de número 59, a relatora avalia a função do processo de escrita para a formação do grupo participante do Projeto, identifica qual é a função do memorial no contexto do Projeto Veredas e conclui que esse processo de escrita conduz os envolvidos a reverem e refletirem sobre a trajetória educativa. É notório que ela reconhece que o memorial desencadeia operações avaliativas que a fazem objetivar o seu agir como professora face ao conhecimento acadêmico apreendido.

As locutoras, nos excertos 60 e 61, reveem suas ações do passado e as avaliam sob o parâmetro das informações adquiridas no presente via Veredas. Evidencia-se que as sequências enunciativas *eu agia muito por impulso e não procurava muito apoio* (exerto 60), ou *Quanta inexperiência! Quanta burrice!* (exerto 61) exemplificam de modo mais concreto o processo avaliativo realizado pelas locutoras ao refletir sobre suas experiências como professoras no passado. É interessante salientar que elas próprias, de um modo geral, julgam suas atitudes pregressas de modo tão severo, tão repreensivo, sendo que, quando mencionam a respeito do objeto avaliação no contexto escolar<sup>49</sup> dizem que ela deve ser processual, qualitativa, não punitiva, etc. Daí, verifica-se um distanciamento entre a discursivização da avaliação no âmbito da prática de ensino quando o foco é o aluno. E quando avaliam a si próprias, expõem os seus julgamentos quanto a atitudes tomadas por elas na prática docente.

Pode-se perceber que, ao dizer sobre suas mudanças, o sujeito objetiva seu fazer no presente como também o seu fazer no passado, já que o último serve de parâmetro,

<sup>49</sup> A maneira de se referir ao objeto avaliação será tratada no próximo Capítulo.

de referência, para ele julgar o primeiro a ponto de se distanciar deste mesmo tempo pretérito (da imagem de si como professor no passado). Nessa tomada de posicionamentos, o *ethos* do professor se constrói a partir da desconstrução do *ethos* que o locutor julgava ter no passado, pela negação do *ethos* anterior. Nesse jogo de projeções de imagens, as RS se apresentam imprescindíveis para a promoção do reconhecimento do locutor como membro de um grupo e, assim sendo, uma vez garantida a identidade no grupo, possibilitam a filiação do locutor a uma ou outra formação social tematizada na enunciação.

Recorrendo à análise do *ethos* elucidada por Maingueneau, te-se nos excertos destacados claramente a presença dos três *ethos* (*ethos* prévio, *ethos* mostrado e *ethos* dito). Quando a locutora diz, por exemplo, que agia de forma inadequada nos primeiros anos de trabalho porque guardava as atividades aplicadas no ano letivo para o próximo ano e expõe seus juízos de valor sobre essa maneira de agir, colocando-se contrária a suas ações no começo de sua carreira (*Quanta inexperiência! Quanta burrice!*), o *ethos* mostrado é de alguém que não mais compactua com essa maneira de ser/agir. A imagem da narradora no presente deve ser vista de maneira oposta à sua imagem no passado. Na verdade, tem-se um *ethos* mostrado que é subentendido a partir da negação do *ethos* dito inscrito no passado.

Quanto ao *ethos* prévio, vai orientar o engendramento do *ethos* dito e mostrado, vai garantir que a autora do memorial possa se alinhar a uma ou outra formação social no tocante ao planejamento e aplicação de atividades em sala de aula. E especificará se a imagem de professor a ser construída diz respeito a um professor que se preocupa em inovar a sua prática ou se é de um professor que não vê mal algum caso tenha que utilizar um material já aplicado anteriormente em outra classe.

O sujeito social, ao dizer sobre o mundo, lida com as representações sociais relacionadas a aquele objeto do discurso e as atualiza. Essa operação provoca mudanças no sujeito e essas mudanças repercutem no mundo sobre o qual se fala. Esse ciclo contínuo garante a heterogeneidade do/no grupo social.

Toda essa discussão é importante porque serve como fundamento para a compreensão do engendramento do *ethos* do professor tendo em vista a teoria das representações sociais (TRS). Assim, avançando um pouco mais na discussão e recorrendo aos apontamentos de Py (2000, 2004), parece pertinente pensar que o *ethos* prévio estaria para as RR e o *ethos* dito e mostrado estariam para as RU. O desdobramento dessa constatação consiste em perceber que o *ethos* prévio é o eixo, o

parâmetro para a constituição do *ethos* dito e mostrado. Os interlocutores, então, interpretam a sua imagem e a imagem do outro, emergidas na enunciação, de acordo com o *ethos* prévio que é atualizado na interação.

Em outras palavras, a imagem prévia do professor é referência para a construção da imagem do docente no discurso docente (re)velado nos memoriais. Essa imagem prévia deve ser facilmente reconhecida, identificada pelos partícipes do grupo social com os quais o locutor dialoga, sendo que no evento enunciativo o *ethos* prévio pode ser reiterado ou refutado, mas sempre é referência.

Nos memoriais, pode-se perceber claramente o movimento de aproximação e distanciamento do *ethos* prévio. Qualquer questão que se aborde se referindo ao ser ou ao fazer docente parte da avaliação do *ethos* prévio (avaliação essa subsidiada pelo processo de subjetivação e objetivação). Dessa forma, o locutor vai tecendo sua imagem, ora assumindo uma posição de convergência, ora de divergência em relação aos membros do grupo no qual se inscreve. Retorna-se, então, à análise dos excertos dos memoriais, para melhor exemplificar a construção do *ethos* e o processo de subjetivação e objetivação.

**62-Revendo conceitos com os alunos revejo os meus** e tento aprender cada vez mais a abrir minha mente e o meu coração, **não sou dona da verdade, e devo sempre me policiar** eu com minha família eu e meus alunos, eu e minhas colegas de trabalhos, eu e minhas colegas de estudo, eu e minha comunidade.

S5, UNIUBE

**63-Mudei a prática da sala de aula, noto que não sou mais aquela professora que considera a “Dona do saber”, mas sou uma mediadora entre o conhecimento e o aluno.** Foi muito difícil até chegar a esta conclusão, mas através das reflexões, textos oferecidos **pelo Veredas e por outros cursos** que venho fazendo, **essa concepção de ensino vem ficando mais clara para mim.**

S7, UNIUBE

No excerto 62, a imagem que a locutora visa construir está em oposição à RR relacionada a comparar a professora como *dona da verdade*. O *ethos* (mostrado e dito) é de um professor flexível e suscetível a mudanças. Assim, percebe-se que a RR professora vista como *dona da verdade* está em foco na enunciação e é referência para que a narradora construa sua imagem, nesse caso, em oposição à imagem de referência *dona da verdade*.

No excerto 63, o *ethos* efetivo que a locutora visa construir na enunciação é o de professora vista como mediadora (filia-se à RR que aproxima a figura do professor à

figura do *mediador* e se afasta da RR professor visto como *dono do saber*, as RRs colocadas em jogo na enunciação estão em uma relação de oposição). Há um jogo de projeções no discurso que consiste em balizar as escolhas linguísticas, textuais e discursivas para o propósito de construir uma imagem de convergência à RR professor visto como mediador.

Nas citações transcritas, as narrativas mencionam que o Projeto Veredas, as leituras dos guias fizeram-nas avaliar seu fazer em sala de aula, sua prática.

No excerto 62, a locutora atribui ao seu próprio fazer, ao relacionamento professora-aluno, a possibilidade de uma ação autoavaliativa (*Revendo conceitos com os alunos revejo os meus*). As relatoras, em geral, apontam diversas instâncias (Veredas, escola de atuação, outros cursos de formação) como desencadeadoras de mudanças na prática pedagógica.

As mudanças de paradigmas concernentes à maneira de representar a prática pedagógica são percebidas pelas locutoras quando elas escrevem os memoriais. O gênero memorial então teria duas funções suplementares: a de provocar mudanças, dada a sua natureza avaliativa, e a de evidenciar mudanças, vendo-o como uma espécie de registro. Quando a memorialista reconhece que a ação de escrever sobre sua formação – o ato de redigir o memorial – levou-a a rever sua trajetória e avaliá-la, há a potencialização para possíveis (trans)formações, seja na maneira de se referir a si, seja na maneira de se referir ao outro como professor. Essas operações se devem à identificação de RS relacionadas ao ser e ao fazer docente que são revisitadas e ressignificadas no contexto do gênero memorial.

Para Moliner (1996, p. 80, tradução nossa), o efeito do processo representacional “é tanto uma atividade descritiva (interpretação e compreensão) quanto uma atividade avaliativa (julgamento)”<sup>50</sup>. Desse modo, ao mesmo tempo em que o locutor expõe as RR relacionadas ao universo educacional, revê as suas e as (re)avalia, reiterando-as ou refutando-as. Nessa operação, portanto, há uma potencialidade real de mudanças.

Desse modo, o memorial cria condições para que os professores-cursistas possam expor questões relacionadas à identidade do professor (Em que consiste ser professor? Como deve ser desenvolvido o trabalho em sala de aula? Quais são os problemas geralmente enfrentados pelos professores? Por que se tornar professor?

---

<sup>50</sup> Versão original: «...est autant une activité descriptive (interprétation et compréhension) qu' une activité évaluative (jugement) ».

Como a sociedade lida com a figura do professor?). E, diante dessa exposição, há o ambiente propício para a ação avaliativa: o locutor se reconhece como professor, como membro do grupo em discussão, e julga suas ações, como as ações dos seus pares, a partir das representações sociais partilhadas por eles próprios.

No contexto da ação avaliativa, o professor em formação ora se aproxima do seu grupo, menciona agir ou ser como os outros integrantes, ora se distancia ao criticar as atitudes dos seus colegas, narrando que é ou faz diferente. Nessa dinâmica, a sua identidade de professor está sempre exposta e, como efeito a essa exposição, é constantemente (re)elaborada pelas operações metacognitivas.

Nas cópias a seguir, a locutora, diante de um processo avaliativo de sua ação como docente, ilustra a mudança no seu comportamento, em razão da formação do Veredas, dando exemplos concretos de atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

**64-Agora com o Veredas, que estou de verdade aprendendo a ensinar Matemática. Quanta coisa errada fiz, ao longo da minha carreira, pensando que era o correto. Eram tantas regras, tantos passos, tantas terminologias exigidas que a Matemática se tornava um ‘bicho de sete cabeças’.** Os problemas era um deus-nos-acuda. **Queríamos uma única solução para se chegar à resposta. Cheguei à conclusão que quanto mais oportunidade eles têm de refletir, discutir sobre um determinado assunto, mais rápido será o seu raciocínio na compreensão do mesmo.** Quanto aos fatos fundamentais e sistema numérico venho trabalhando mais com o concreto e significativo. É uma maneira bem mais fácil para que o aluno comprehenda o que está sendo feito.

S6, UEMG

**65-A aluna Érica, 15 anos, para resolver uma adição pediu ao colega a mão emprestada, pois seus dedos não eram suficientes para que ela chegassem ao resultado. Esse fato passaria despercebido se eu não tivesse lido módulo 1, volume 1 de matemática, que diz: “que as estratégias criadas pelos alunos para chegarem ao resultado devem ser consideradas corretas”.**

S8, UFMG

Nesses excertos, há a emergência de representações sobre o ensino e aprendizagem da disciplina Matemática que são repensadas, (re)avaliadas. A locutora do excerto 64 expõe sua dificuldade de ensinar Matemática no passado que, dada a complexidade de tantas regras, era vista como *bicho-de-sete-cabeças*. Com a formação recebida, ela diz ter redimensionado a forma de ensinar a Matemática tornando-a mais comprehensível para o aluno. No excerto 65, a locutora atribui a uma leitura realizada nos guias de estudo do Projeto Veredas o reconhecimento da estratégia utilizada por sua aluna no processo de aprendizagem da Matemática e, baseando-se nas informações

adquiridas na leitura dos guias, julga válida tal estratégia (*para resolver uma adição pediu ao colega a mão emprestada*).

66-O tio do meu aluno Serginho foi assassinado com 26 tiros. Uma pessoa que vinha amedrontando o bairro, a escola no ano passado... **Mostrei para os alunos que apesar de ser parente daquele sujeito que amedrontou a escola, Serginho merecia nossa solidariedade... fiquei feliz porque o que nós conversamos na sala de aula foi entendido. Receberam Serginho com respeito, carinho, respeitando sua dor da perda do tio. Lendo o Guia de Estudo módulo três, volume dois, página 82, percebi que ajudei meus alunos a não discriminar o colega. Como devemos trabalhar a Pluralidade Cultural, pois só assim contribui para que meus alunos sejam cidadãos que respeitem as diferenças culturais.**

S8, UFMG

A locutora legitima a sua maneira de pensar e agir a partir do conhecimento adquirido nas leituras dos guias de estudo. Há um constante repensar, uma ressignificação de suas atitudes no âmbito escolar. A prática pedagógica auxilia a produção de sentido dos conteúdos trabalhados no Projeto, como também a prática acadêmica auxilia na produção de sentido das experiências vivenciadas na prática pedagógica. Trata-se da experiência docente como subsídio para a interpretação do conhecimento proferido na instância acadêmica na qual o locutor participa e vice-versa. Como se pode notar, o memorial permite flagrar o modo como o sujeito em formação atrela, ancora o conhecimento teórico à sua prática, como o professor em formação atribui sentido às leituras realizadas.

O memorial, então, se apresenta como um recurso interessante para o processo formativo já que traz à tona movimentos de ruptura de paradigmas ou (re)afirmações próprias. Nesse contexto, o agente formador deve aproveitar as informações adquiridas dos memoriais sobre os sujeitos em formação e mediar discussões a partir de pontos relevantes sobre o ser e o fazer docente com o propósito de levar o sujeito a avançar na sua aprendizagem.

Desse modo, o memorial se apresenta como um instrumento avaliativo completo visto que ele permite uma avaliação ao mesmo tempo diagnóstica, formativa e conclusiva/final. Salienta-se que sua função avaliativa abrange várias vertentes, seja quando o sujeito em formação avalia a si (autoavaliação), seja quando o sujeito avalia aos outros (colegas de trabalho, política educacional, Projeto Veredas...), seja enquanto registro que permite mostrar ao agente formador se os objetivos educacionais traçados para a formação oferecida estão sendo cumpridos (ou se foram cumpridos).

Matencio (2005, p. 250), baseando-se nas contribuições advindas de estudos sobre a subjetivação e objetivação realizados por Morin (1996), afirma que “o processo de subjetivação emerge da assunção pelo sujeito de um posicionamento identitário, de uma posição que, a um só tempo, marca sua singularidade e sua posição em relação ao outro e ao grupo de pertença”. Na mesma linha de raciocínio, a autora propõe a seguinte sistematização para descrever o fenômeno subjetivação/objetivação: “enquanto *eu* falo evidencia-se a objetivação – pelo *eu mesmo* que fala – e manifesta-se, também, um movimento de subjetivação – ou seja, põem-se em evidência traços de intenção subjetiva do *sujeito*, sua singularidade.” (MATENCIO, 2005, p. 252).

Nesse quadro, a análise da imagem do professor identificada através dos memoriais se baseia em uma dimensão dicotômica que se revela através da posição discursiva ocupada pelo locutor/indivíduo, que faz escolhas linguísticas para provocar um determinado efeito de sentido, mas também pelo locutor/sujeito que se expressa como ser do mundo, imbuído de representações sociais. Segundo Moore (2001, p. 16, tradução nossa), “a posição de uma representação social não é logo nem do domínio social, nem inteiramente do domínio individual, e são as posições em eco entre esses diferentes níveis de articulação que informam a vitalidade (ao seio do movimento) das representações.”.<sup>51</sup>

Nessa dinâmica de tessitura identitária, ora o locutor se inscreve em uma posição mais convergente aos outros membros de seu grupo, assumindo uma imagem de similitude; ora de divergência, afastando-se dos traços característicos àquela comunidade. Levanta-se o foco aqui para dizer que tal movimento se faz sob um eixo central, eixo esse constituído pelo bojo das RR presentes naquele grupo tematizadas na enunciação. Segue esquema ilustrativo do movimento em questão.

---

<sup>51</sup> Versão original: la position d'une représentation sociale n'est donc ni entièrement du domaine social, ni entièrement du domaine individuel, et ce sont les mises en écho entre ces différentes niveaux d'articulation qui informent la vitalité (au sens de mouvement) des représentations

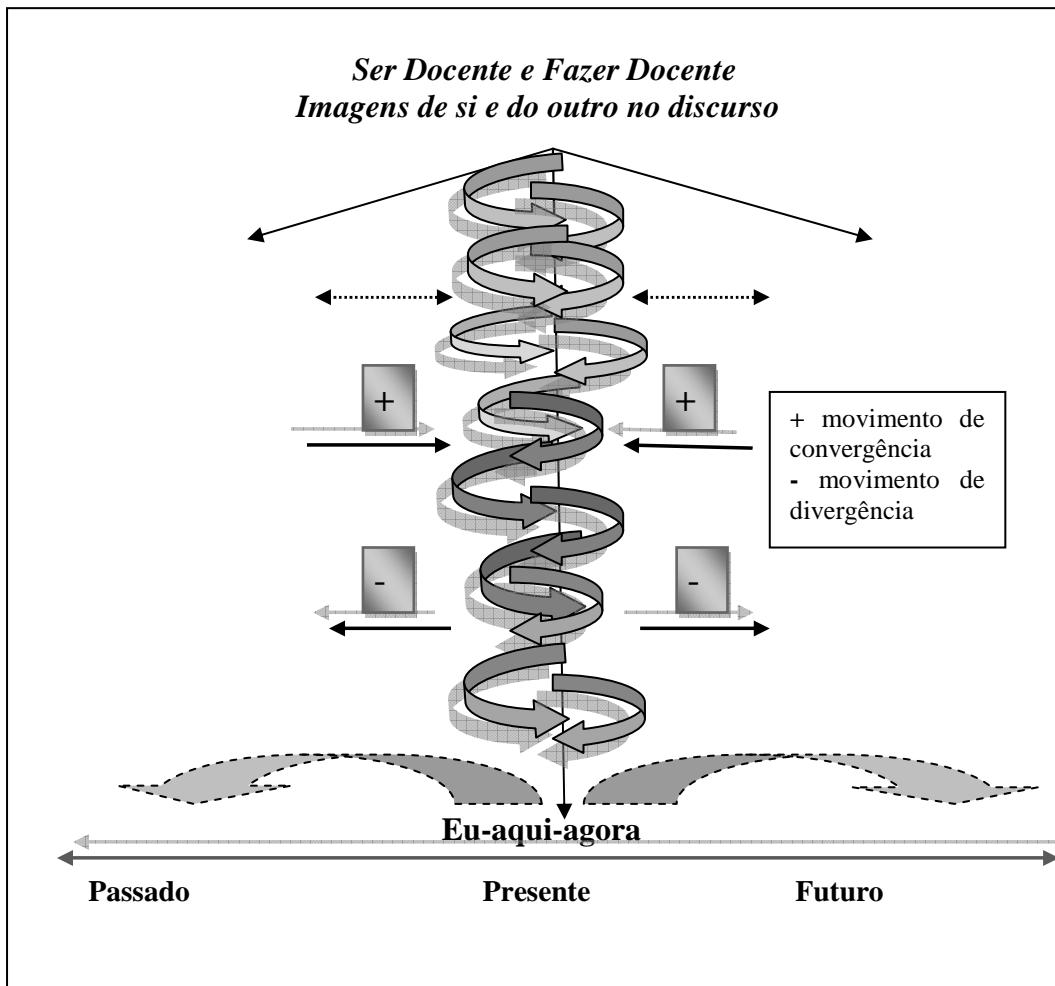


Fig. 02- Construção identitária da imagem do sujeito docente

O sujeito docente constrói sua imagem orientado pelas RS ao falar de si ou do outro como docente e ao tratar de questões relacionadas à prática educativa. O locutor, através do gênero memorial, diz sobre o ser e sobre o fazer docente remetendo-se ora ao passado – quando ele se investe na posição de aluno antes do magistério e avalia seus professores daquela época; ora ao presente – quando assume a posição de professor em formação; ora ao futuro – quando projeta sua imagem de professor pós-Veredas. Mas, ressalta-se, os âmbitos passado/presente/futuro são implicados pelo eu-aqui-agora e, sendo assim, pela identidade do professor-cursista do Projeto Veredas.

#### **4.3 Aspectos identitários (re)constituídos no e pelo discurso docente**

Sobre a construção da identidade, Matencio e Silva (2005, p. 253) afirmam que pode ser “concebida como uma atividade social e discursiva, contextualmente situada, em que os sujeitos assumem papéis sociais, por meio dos quais emergem e constituem um posicionamento identitário.”. É importante ressaltar aqui que a identidade dos sujeitos sociais participantes da produção dos memoriais se constrói, sobretudo, sob a implicaçāo de dois papéis diferentes, mas essencialmente complementares em nossa sociedade: o de professor e o de aluno.

Assim sendo, dada a natureza do sujeito que enuncia de ser ao mesmo tempo professor e aluno, percebe-se, ao analisar o *corpus*, que ora o sujeito professor é tomado como foco, ora o sujeito aluno, na enunciação. Contudo, o que se verifica na dinâmica discursiva é que ambos os papéis impõem e ativam RS dos dois domínios sociais (professor e aluno) que se misturam. Essa dinâmica se reflete na constituição identitária do professor em formação. Mesmo porque, como defendem Matencio e Silva (2005, p. 255), “os enunciados atribuem-se um papel social com base no qual são eleitos outros papéis, os quais se encontram, numa certa medida, subordinados àquele que se apresenta como o eixo da estrutura de participação do evento em questão.”.

A seguir será demonstrado, com citações, o modo como a assunção de papéis sociais é colocada em cena na enunciação, mais especificamente, qual é o efeito do imbricamento dos papéis de professor e aluno na (re)constituição do *ethos*.

67-O Veredas me ofereceu ferramentas para agir com segurança, aplicando novos métodos, novos procedimentos. Guimarães Rosa já dizia: “mestre não é aquele que ensina, mas quem de repente aprende”.

S1, UFMG

A informação é que o Veredas proporcionou subsídios para uma atuação mais adequada à demanda educacional. Assim, investindo-se na posição de docente/discente, a relاتora recorre a uma citação de Guimarães Rosa cujo efeito é de suscitar ao alocutário a constituição da imagem de um professor que assume uma postura de aprendiz ao desenvolver as atividades do seu ofício. A colocação em questão não só

indicia o liame de papéis – professor e aluno – como demonstra a adesão da locutora ao grupo de professores que se distanciam da RS que consiste em considerar o professor como o “*dono da verdade*”. Nessa dinâmica, ao se afastar da RS referida, o locutor constrói uma imagem mais plástica de si como professor.

**68-Tornei-me uma leitora real com o material do Veredas. Trabalhando a interação verbal remeti aos textos produzidos por meus alunos. Refleti e percebi que minhas aulas estão adquirindo sentido mais amplo e os próprios alunos apresentam grande progresso. Com este resultado sinto-me mais segura ao planejar as atividades.**

S4, UEMG

**69-Enquanto aluna do Veredas sempre venho procurar novas técnicas para melhorar a minha prática pedagógica. Tenho certeza que meu trabalho mudou muito, e pra melhor, pois neste curso encontro muitas coisas que me proporcionam satisfação e me dão suporte para fazer um bom trabalho.**

S9, UNIUBE

Apesar de as locutoras se inscreverem no papel de alunas nesses excertos, verifica-se que é evidente a associação dos papéis de aluno e professor. É a professora que diz sobre a aplicabilidade do Veredas na sua prática e, ao mesmo tempo, é a aluna que avalia a implicação do Veredas no seu comportamento frente a atividade escolar. Os domínios sociais de professor e de aluno se interpõem e se interpenetram no processo discursivo. As locutoras assumem que, tendo em vista a formação do Veredas, de fato, ocorreram mudanças na sua prática pedagógica.

O imbricamento de papéis – o movimento contínuo de ora se inscrever como aluno, ora como professor ao dizer sobre o seu fazer, mas sempre havendo a migração e mistura de traços característicos das duas dinâmicas sociais que persistem na assunção de um ou outro papel social – gera, evidentemente, um ambiente de desestabilização, desequilíbrio. Esse ambiente garante uma revisão de comportamentos, de crenças, de valores, assegurando, por conseguinte, uma (re)avaliação das RS e uma potencialidade a mudanças. Nesse sentido, Arruda (2003, p. 137) explica a função das RS ao afirmar que “não é cópia da realidade, nem uma instância intermediária que transporta o objeto para perto/dentro do nosso espaço cognitivo. Ela é um processo que torna conceito e percepção intercambiáveis, uma vez que se engendram mutuamente.”.

Se as RS cumprem a função de promover o encontro entre a percepção e o conceito, de tornar percepções e conceitos intercambiáveis. Elas possibilitam, por isso mesmo, o reconhecimento e a interpretação de faces, vozes, aspectos identitários do

sujeito e do grupo social do qual esse sujeito participa, bem como as operações de reconstituição (social/cognitiva) desse sujeito. É possível pressupor então que através das RS pode-se flagrar o movimento do dado e do novo e esse ponto nos importa visto que os sujeitos dessa pesquisa estão em formação, são professores aprendizes.

A análise das RS garante à pesquisa lidar com o que é particular ao sujeito, como ele percebe, sente e se refere ao mundo e ainda como seus pares, a coletividade, constroem os objetos de discurso. O processo das RS efetivamente nos viabiliza ver o inter/intraposicionamento individual e coletivo e a consequência disso para a existência do *ethos* no discurso. O processo em questão torna mais palpável a interseção entre a esfera privada e a esfera pública. Veja-se, a seguir, como o intercâmbio entre percepção e conceito emerge nos memoriais.

**70-Fazendo as provas presenciais do Veredas, estou tendo dificuldades e sempre tenho que refazer algumas provas na recuperação. A partir daí passei a ter uma nova visão das “provas”de meus alunos.** Aprendi que sempre devo respeitar as dificuldades do aluno ao realizá-las, pois no momento das avaliações há vários aspectos emocionais que devo considerar.

S8, UFMG

Nota-se que a locutora, ao investir na condição de aluna e sofrer com as consequências da avaliação, revê seus conceitos sobre esse objeto e o ressignifica, reorganizando a maneira de entendê-lo face à experiência individual. A sua percepção diante de uma situação concreta faz com que a sua maneira de agir como professora também seja reavaliada e redimensionada.

**71-Marx nos chama a atenção** para a metamorfose que decorre do trabalho, com o **Projeto Veredas** temos a oportunidade de estar sempre revendo nossa prática pedagógica, retomando nossa história e fazendo uma análise crítica de nossa prática docente avaliando assim, nossa própria metamorfose.

S10, UNIUBE

É possível verificar a percepção da locutora ao interpretar um conhecimento difundido no meio acadêmico, relacionando-o ao seu fazer. O modo de atribuir sentido ao conhecimento oferecido no Projeto Veredas é calcado, é subsidiado pelas experiências vivenciadas pelo sujeito na prática pedagógica (essa ação é peculiar aos cursos de formação em serviço). Na verdade, a locutora, ao mesmo tempo, é e está se formando professor e, nesse contexto, ela pondera, julga a si e aos outros, como também aos objetos do mundo sobre o qual se diz. A compreensão do conhecimento acadêmico é circunstanciada pelas experiências vivenciadas pelo sujeito docente no cotidiano escolar.

**72-Depois de mencionar como é minha escola quero ressaltar que para mim é difícil mudar radicalmente a minha prática. As poucas mudanças nas minhas aulas causam rumores entre as colegas e com isso acabo me sentindo mal** (o grupo da escola em sua maioria não gosta de trabalhar em grupo ou de fazer atividades no pátio da escola por achar que as crianças conversam muito e se dispersam). **Apesar disso tudo, não tenho nenhuma intenção de assim não fazer. Quero e vou inovar a minha prática pedagógica, pois sinto que isso se faz necessário para mim e para meus alunos.**

S1, UFMG

A locutora explicita a divergência entre o modo como ela se vê como professora ou pretende ser e o modo de ser dos outros professores. O sujeito docente relata as impressões advindas da resistência dos outros profissionais da comunidade escolar diante das mudanças empreendidas na escola decorrentes da formação adquirida via Veredas. Nesse exemplo, o comportamento de outros professores – o posicionamento de colegas de trabalho em questões relacionadas ao fazer docente – faz com que a locutora avalie seu modo de ser e agir como docente e marque um lugar de distinção em relação aos seus pares.

Sobre a avaliação realizada pelo indivíduo tomando como parâmetro a imagem que o locutor tem de si ao se referir aos outros membros do grupo social, Matencio e Silva (2005, p. 253) advogam que:

A construção de posicionamentos identitários emerge de movimentos baseados tanto na diferença como na similitude do sujeito em relação ao outro (eu/outra; eu/espelhamento do outro) buscamos perceber as marcas da singularidade, da individualidade, da exclusão do outro e aquelas que revelam a condição de pertença a um grupo, a uma coletividade – a apropriação/assimilação de características dos valores e crenças desse grupo.

O locutor, então, ao se perceber como integrante de um grupo, reafirma os conceitos, os juízos de valor ali construídos ou os rejeita, colocando-se contrário às crenças emergentes na instância em questão. Durante a enunciação, o locutor se expõe com base nas configurações peculiares à posição social ocupada por ele como também as que ele crê serem as dos outros membros do grupo.

Quanto à importância do “outro” na ação discursiva, Charaudeau (1999, p. 32) defende que “todo ato de enunciação (considerado sob o ponto de vista do locutor ou do interlocutor) tem por origem um sujeito de linguagem que se encontra em uma dupla relação de intersubjetividade ao outro e de subjetividade a si.”. O referido autor explicita o quanto é importante a linguagem para a constituição do sujeito, tanto na relação com outrem quanto consigo mesmo. Somente há relação entre sujeitos a partir da identificação do “eu” e do “tu”.

A interação entre sujeitos ordenados em uma determinada prática social é *condition sine qua non* para a construção de sentido e, consequentemente, para o engendramento do *ethos* no discurso. Assim, a subjetividade deve ser compreendida a partir da intersubjetividade. De igual forma mas com outras palavras, o sujeito social re-elabora, reorganiza e atualiza as várias vozes sociais (polifonia) que perpassam a comunidade na qual ele está inserto. Isto porque “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata.” (BAKHTIN, 2004, p. 46).

A proposição seguinte é de dois quadros objetivando evidenciar o movimento de similitude e de diferenciação do locutor em relação aos outros membros do grupo.

<b>Eu = outros</b>	<b>Eu ≠ outros</b>
73-Assim, sinto que estou contribuindo no crescimento dos alunos, respeitando suas individualidades, criando um ambiente agradável, construindo a escola democrática e de qualidade que todos nós desejamos. (S1 UFMG)	74-Embora existam muitos debates e escritos sobre o tema [aprendizagem], muitos professores não têm acesso a eles; isto impossibilita o conhecimento de novas práticas e até mesmo de planejamentos com visões amplas e diversificadas de uma nova maneira de trabalhar com a diversidade cultural presente no âmbito da sala de aula. (S1 UFMG)
75-Para podermos pleitear alguma coisa para nós ou outras pessoas, no caso nossos alunos, precisamos estar calcados de argumentos das leis, normas e regimentos. (S3, UNIUBE)	76-Quanto às outras professoras, tirando a da 4. <sup>a</sup> série, que cursa pedagogia e é minha irmã, não se entusiasmam com nada, estão sempre de acordo com tudo. Agradeço muito ao Veredas por estar me proporcionando esta chance. E procuro fazer jus a esta sorte que tive. (S3, UNIUBE)
77-Nós docentes precisamos encarar, com maturidade e serenidade, as questões de nossa própria sexualidade, se queremos ajudar nossos alunos com suas próprias questões. (S7, UNIUBE)	78-Muitas das vezes sou mal interpretada por defender alunos e mostrar que me aborrecem certas atitudes tomadas para com eles. (S4, UEMG)
79-Gosto muito de ser professor, aprendi que nós professores devemos estar sempre em constante atualização para podermos oferecer um ensino de qualidade para nossos alunos. (S7, UNIUBE)	80-Do jeito em que ela [a escola] se encontra vejo que está muito difícil porque a maioria dos profissionais não possui um devido comprometimento, quer seja por questões sociais ou profissionais. O fato é que necessitamos de mudanças. (S4, UEMG)

<p>81-Somos uma classe oprimida que tem que conviver todos os dias com certas situações para as quais não estamos preparados. (S9, UNIUBE)</p>	<p>82-Sei que algumas colegas ainda não estão preparadas, quando pegam turmas diferentes, até adoecem, pois, é bem difícil e precisa de muita habilidade para não causar danos irreparáveis à criança e ao sistema de ensino. É evidente que os docentes só poderão atender satisfatoriamente essas demandas se lhes forem oferecidas condições mínimas para esse trabalho, como turmas de tamanho razoável, acompanhamento de especialistas, formação adequada e continuada. (S5, UNIUBE)</p>
<p>83-O sucesso de nosso aluno depende muito de nós, pois estamos formando cidadãos e não mão-de-obra. (S 10 UNIUBE)</p>	<p>84-Percebo, infelizmente, que ao meu redor pouca coisa mudou. Alguns colegas de trabalho continuam da mesma forma, sempre querendo o mais fácil, com ideias pessimistas e não querendo fazer nada para melhorar o ambiente de trabalho e a aprendizagem do aluno. (S7, UNIUBE)</p>
<p>85-Fiquei emocionada ao ouvir a conferência sobre a autoestima, para nós, educadores que não somos valorizados. (S15, UEMG)</p>	<p>86-Ainda não vejo muita integração por parte dos professores para uma construção interdisciplinar, coletiva, ainda existem professores aos moldes arcaicos, preservam ainda o tradicionalismo, assim torna-se difícil. Nós do Veredas estamos sempre ligadas, procurando ainda assim aplicar os conhecimentos obtidos e respeitando também estas diferenças dentro do meio docente. (S9, UNIUBE)</p>
<p>87-Nós, professores, especialistas e servidores, não devemos nos preocupar apenas sobre o como fazer ou o com que fazer mas também sobre o que fazer e para que fazer. (S16, UEMG)</p>	<p>88-Porém nem tudo é perfeito, vemos profissionais que são protegidos e não se sabe por que não fazem seu trabalho, não têm o mínimo de responsabilidade, respeito e esforço, não querem melhorar e todo ano são contratados, porém, quem ouve seus discursos com relação à educação fica maravilhado. (S10 UNIUBE)</p>
<p>89-Não acredito que o Veredas tenha nos trazido as respostas para os questionamentos que temos, muitos deles históricos, mas sim desencadeado um processo de busca, de construção de conhecimentos. (S 19, UEMG)</p>	<p>90-Sempre ao iniciar o ano letivo, convido os colegas para sentarmos juntos para traçarmos uma linha de trabalho, mas isso nunca aconteceu, é cada um com sua turma, trabalhando o que acha necessário para os seus alunos. (S11 UFMG)</p>

Esses excertos revelam os efeitos do movimento de aproximação e de distanciamento no engendramento da imagem do locutor ao abordar várias questões relacionadas à prática educativa. Essa dinâmica propicia o enfrentamento e a tomada de posicionamento do locutor em relação ao seu grupo quando um objeto de discurso é

tematizado, seja se colocando como os outros membros (eu = aos outros), seja se colocando diferente deles (eu ≠ dos outros). O que está em pauta como eixo central norteador desses movimentos é o *ethos* prévio. O *ethos* prévio positivo é parâmetro para o engendramento da imagem assumida pela locutora como similar a dos seus pares e o *ethos* prévio negativo como distinção.

Considerando o movimento de similitude, na leitura do quadro, observa-se a recorrência da primeira pessoa do plural *nós* o que denota a inclusão do locutor no grupo de professores. O locutor se revela, portanto, como porta-voz desse grupo. Dito de outra forma, quando o sujeito se coloca em posição de similitude (eu = aos outros), desencadeia-se a associação entre a imagem do locutor e a imagem dos outros membros do grupo (eu + os outros). A narrativa é feita em nome do grupo, daí a presença de vocábulos que remetem ao *nós*. Salienta-se aqui que o significado do vocábulo *nós* reforça a imagem de grupo na enunciação. Ele produz o efeito de alinhamento das imagens dos membros do grupo (incluindo a do locutor!), de convergência de vozes no discurso do professor.

Não obstante esse processo de inclusão (eu = aos outros), ainda no mesmo âmbito, em alguns excertos, é possível perceber movimentos de divergência concomitantes aos movimentos de convergência. Por exemplo, no segmento enunciativo *aprendi que nós professores devemos estar sempre em constante atualização para podermos oferecer um ensino de qualidade para nossos alunos* (exerto 79), constata-se que há um processo de inclusão evidente quando da defesa de que o professor deve buscar atualização para desempenhar apropriadamente seu trabalho. E também um movimento de diferenciação, menos evidente, mostrado sobretudo pelo vocábulo *aprendi* que marca o lugar de distinção da locutora em relação a seus pares já que ela é professora-cursista.

Nesse quadro, a memorialista expõe sua adesão à ideia de que os professores devem buscar atualização (movimento de convergência) e sugere sua distinção em relação ao grupo de um modo geral já que ela participa do Veredas. Como consequência a essa constatação, é possível apreender que o *ethos* dito confirma o movimento de similitude. Já o *ethos* mostrado o relativiza. Não que ele se apresente em oposição a tal movimento. Há sim, ao mesmo tempo, a confirmação da adesão da locutora ao grupo (*nós mesmos*) e traços de sua distinção em relação a esse grupo (*eu mesmo*).

No movimento de divergência (eu ≠ dos outros), a imagem da locutora vai sendo delineada frequentemente a partir de relatos de comportamentos de colegas de profissão

em relação aos quais ela se coloca em posição contrária. A partir da descrição de ações de certos professores vistas sob a sua ótica, a locutora identifica o grupo e se afasta dele. Interessante notar, nos exemplos – o que se confirmou ao longo dos relatos de um modo geral – é que a locutora não diz ser de uma maneira ou de outra explicitamente. O *ethos* mostrado é resultante da avaliação negativa que a locutora geralmente faz de seus pares, sugerindo, assim, que ela age diferentemente deles. O *ethos* efetivo advém da negação das atitudes de colegas de trabalho narradas pela locutora.

Por exemplo, analisando a sequência *sei que algumas colegas ainda não estão preparadas, quando pegam turmas diferentes, até adoecem* (excerto 82), é notório que, ao dizer sobre o despreparo de algumas colegas em lidar com as diferenças, o *ethos* mostrado é de uma professora que sabe lidar com essas diferenças. Nesse sentido, pode-se concluir que o *ethos* efetivo é resultante do distanciamento da imagem das colegas de profissão focalizadas na enunciação.

Ressalta-se aqui que, ao evidenciar o distanciamento ou a não filiação ao grupo de colegas de profissão, na maioria das vezes, as locutoras, sugerindo ou dizendo claramente, conferem ao Veredas a razão da sua distinção. Isto, conforme os segmentos a seguir: i) *embora existam muitos debates e escritos sobre o tema [aprendizagem], muitos professores não têm acesso a eles* (excerto 74); ii) *[...] ainda existem professores aos moldes arcaicos, preservam ainda o tradicionalismo, assim torna-se difícil. Nós do Veredas estamos sempre ligadas, procurando ainda assim aplicar os conhecimentos obtidos e respeitando também estas diferenças dentro do meio docente* (excerto 86).

No excerto 74, quando o relatório afirma que muitos professores não têm acesso aos estudos sobre a temática aprendizagem, pode-se pressupor, pelo contexto de produção dos memoriais, que ela se diferencia desses professores porque tem acesso às informações sobre a temática referida via Projeto Veredas. No excerto 86, a professora-aluna primeiramente descreve certos comportamentos de colegas de trabalho que julga arcaicos e tradicionais, evidenciando obviamente sua não-adesão a esse grupo e, em seguida, inscreve-se no grupo dos professores que fazem o Veredas. E esse grupo na enunciação assume uma imagem de oposição ao primeiro grupo tido como arcaico. Quando a locutora critica o agir dos outros professores, legitima o seu agir, crê que o seu fazer é o adequado para desenvolver a prática educativa.

Como se observa, a imagem do locutor contém dois planos intrínsecos. No plano intragrupal – no qual o sujeito se compara aos outros sujeitos do seu grupo e se identifica, se colocando como eles ou diferente deles (“eu” diante de “nós”) – e no

plano intergrupal, visto que o grupo, dada a sua unidade, garantida pelas identidades de seus membros, também é confrontado a outros grupos (“nós” diante “deles”).

Importante assinalar que as RS assegurariam o jogo especular de imagens construídas nas relações intra e intergrupos. Ressalta-se, ainda, que é o discurso, o meio, a instância propícia para que haja a (re)construção e a troca dessas imagens.

Considerando ainda o movimento *stricto* de aproximação e distanciamento entre o sujeito em relação a seus pares no interior de um grupo social ou, então, o movimento *lato* entre grupos sociais ao serem colocados em jogo na enunciação, há também um movimento de aproximação e distanciamento à imagem dos órgãos oficiais. Os sujeitos pesquisados ora se mostram favoráveis às crenças, às concepções dessa instância e, inclusive, incorporam o discurso dessa instância no discurso docente, ora se mostram contrários, avessos, constituindo uma imagem de professor em oposição à imagem dos órgãos oficiais.

91-Neste ano de 2002, estou lecionando na primeira série. É uma turma relativamente boa, e o meu objetivo é analisar, frente a uma nova concepção de educação, para que **os alunos se formem cidadãos autônomos, conscientes e aptos a transformar o seu meio social**.

S9 UNIUBE

92-Procuro em minhas ações ser justa em tudo o que faço, tento dar o melhor de mim transformando o ambiente escolar em um ambiente agradável onde a criança sinta prazer em estar, é assim que podemos transformar **a escola verdadeiramente em local de construção da cidadania. O sucesso de nosso aluno depende muito de nós, pois estamos formando cidadãos e não mão-de-obra.**

S10, UNIUBE

É quase uma constante a menção feita ao papel dos professores que consiste em formar seus alunos cidadãos. Nota-se que há um alinhamento com o discurso oficial difundido na instância de formação que defende que o professor deve desenvolver a cidadania de seus alunos. Mas geralmente essa assertiva aparece de maneira genérica. Há poucas exemplificações relacionadas à forma com que tais professores fizeram/fazem/farão concretamente para que o aluno se torne cidadão.

Não é só a imagem do aluno que é associada à imagem do cidadão. Essa mesma associação se faz presente quando o locutor discute aspectos identitários da figura docente e, por diversas vezes, também atrela a imagem do professor à imagem do cidadão. Assim demonstra, mais uma vez, sua adesão ao discurso oficial defendido nas instâncias de formação sobre a figura do professor.

93-Como professora e **cidadã**, o projeto social que defendo é a escola pública de qualidade, democrática e inclusiva. Uma escola onde os alunos possam ter as mesmas oportunidades e preparação que os alunos das escolas privadas.

S1, UFMG

94-Minha contribuição nesta imensa soma do aprender é ser uma boa professora, capacitada para transformar esse mundo, no qual o aluno vive, em um lugar aprazível; é ser **cidadã** preocupada com o social e fazer valer o que está prescrito na constituição através da exigência dos direitos cabíveis a cada membro da comunidade escolar.

S9, UNIUBE

As afirmações são que o seu papel como professora é ser cidadã e, ao associar o papel do professor ao papel da cidadã, as falas se mostram preocupadas em defender os direitos da comunidade escolar e, sobretudo, dos discentes. Esse discurso é condizente com o oficial defendido nas Agências de Formação (MEC, Secretaria de Educação, Instituição de ensino, etc.).

O estatuto do alocutário (com quem se fala), como em qualquer situação de comunicação, deveria ser livre. Mas aqui, talvez de maneira mais coercitiva, interfere em outras variantes: a imagem de quem diz, o que se diz, quando se diz, com qual(is) propósito(s). É mais coercitivo porque, no Projeto Veredas, o memorial funcionou ou deveria funcionar como um instrumento avaliativo para os professores-cursistas (autoavaliação) e para as instituições de ensino que visavam acompanhar a trajetória formativa dos participantes do referido Projeto.

Assim, a imagem do professor prescrita pelos órgãos oficiais de educação serviu de referência, orientou a imagem do locutor na enunciação, aproximando-se ou distanciando-se dela. Daí é possível concluir que essa imagem prescrita, juntamente com outras imagens não advindas de instâncias oficiais de educação sobre a figura do professor, constituiu o *ethos* prévio que na interação serviu de parâmetro para o *ethos* dito e/ou mostrado. Diga-se que para as escolhas linguísticas, textuais e discursivas, conscientes ou não, do locutor na situação comunicativa.

Na mesma razão, Matencio (2004, p. 227) afirma que “o processo de regulação externa da ação orienta o enunciador, em seu processo de orientação interna, na seleção de determinadas formas e configurações do dito.”. Ora, tendo em vista que a relação enunciador e enunciatário se dava em vários níveis no contexto do gênero memorial – já que o sujeito em formação falava para si, para o tutor, para a instituição de ensino e, em última instância, para a Secretaria de Educação – é possível flagrar passagens através das quais o locutor parece contar com a aprovação dos enunciatários ao dizer sobre

questões relacionadas ao ser ou ao fazer. Mas há também passagens que revelam demandas, reivindicações, frustrações, desabafos com relação ao sistema educacional.

95-Quanto ao projeto político e pedagógico da escola, nós não temos e nem podemos questionar muito. Vivemos momentos muito difíceis quanto à realidade municipal, muita pressão psicológica se abate sobre nós principalmente depois que fomos exonerados pelo concurso que está ainda hoje em jurisdição.

[...] **A realidade das escolas municipais de nossa cidade é deplorável, tudo gira em torno de apadrinhamentos.**

S10, UNIUBE

96-**Na escola não há espaço e nem tempo para a troca de experiências**, os professores alfabetizadores se sentem totalmente desprestigiados pois o que o aluno não aprendeu, recai nele como críticas negativas. Os resultados alcançados nos últimos anos não são satisfatórios, ora culpam os professores, ora os alunos e suas famílias, mas não se faz nada para mudar esse quadro.

S 12, UFMG

97-Só teremos um ensino de qualidade, **quando os profissionais em educação receberem um salário digno** para estarem sempre se aperfeiçoando, e quando a família se conscientizar da importância em acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos.

S15, UEMG

As locutoras, identificando as circunstâncias que compõem o quadro enunciativo, sobretudo tendo em vista o estatuto do enunciatório, percebem que há condições para a exposição da sua indignação, dos seus sentimentos no que tange à administração da política educacional. As transcrições elucidativas porque mostram a gestão dos *parâmetros externos de regulação da ação* no interior do gênero memorial e, portanto, evidenciam o jogo enunciativo (relação enunciador/enunciatório) a serviço dos propósitos comunicativos (o que é preciso dizer e quais são os impactos do que é preciso dizer). Enfim, essas sequências enunciativas revelam materialmente a situação de produção da atividade de linguagem no âmbito do gênero memorial.

Ainda em referência aos aspectos identitários relacionados à figura docente (re)velados no gênero memorial, propõe-se um quadro com o objetivo de elucidar segmentos enunciativos que demonstram os processos de referenciamento realizados pelos sujeitos ao tematizarem sobre o que consiste ser professor.

**Ser Docente**

98-Estamos sem dúvida retornando as reflexões sobre as diferentes dimensões da nossa atividade, procurando mais e mais ressignificá-las e integrá-las em torno da postura pedagógica de **mediador** entre o aluno e o conhecimento [...]. É muito bom ser **agentes de transformação**. Este é o maior desafio.

(S 2, UEMG)

99-Ser professora hoje, chegando ao final de uma jornada provisória Verediana é ser **revolucionário**.

(S2, UEMG)

100-Nossa responsabilidade é muito grande, somos **formadores de caráter, espelho e exemplo** para todas aquelas carinhas que vemos e no veem durante quase um ano.

(S3, UNIUBE)

101- [...] o meu papel de **mediador** é estimular a aprendizagem e dar condições para que ela ocorra da melhor maneira possível.

(S3, UNIUBE)

102-**O profissional da educação** deve assumir uma prática educativa que trabalhe o desenvolvimento integral da criança num processo de contínua aprendizagem, na construção do saber, buscando um diálogo permanente numa participação efetiva direcionando a aprendizagem numa forma crítica e criativa possibilitando um aproveitamento pessoal e coletivo junto ao contexto escolar.

(S4, UEMG)

103-Uma nova dimensão da identidade do professor, um **agente social, mediador entre o projeto educacional e as expectativas dos alunos e suas famílias**.

(S5, UNIUBE)

104-O trabalho com projetos possibilita a socialização dos alunos e o interesse pela pesquisa, além de despertar o senso crítico e elevar a sua autoestima, pois os leva a perceber o **papel do professor como mediador do conhecimento e não o dono do saber (detentor único)**.

(S6, UEMG)

105- Atendendo à “sua curiosidade”, vou relatar como sou, enquanto **mediadora do conhecimento**. Em sala ou fora, no meu relacionamento com os alunos, procuro o máximo ser “bem aberta” com eles, para que eles **não** me enxerguem como “**A toda poderosa**”.

(S6, UEMG)

106-Acredito que a minha função como **educadora** é a formação de um cidadão crítico, participativo, solidário, cumpridor de seus deveres, conscientes de seus direitos e que possa estar qualificado para enfrentar o mercado de trabalho.

(S7, UNIUBE)

107- Trabalho com a fase introdutória (6 anos) no qual elas me chamam de **tia**. Não me importo, pois sendo tia sei que estou mais dentro de sua vida familiar. Procuro respeitar cada uma, com suas particularidades.

(S8, UFMG)

108-O aluno é um ser não-perfeito que precisa ser lapidado pelo conhecimento. E é o professor o <b>ourives</b> que molda a criança, num ambiente onde deve existir a sociabilidade constante e um amor pela profissão capaz de superar todos os obstáculos. (S9, UNIUBE)
109-Esta é a semelhança e magia entre ser professor e <b>agricultor</b> . Ambos plantam a semente (só dela depende o sucesso da planta) cuidam, regam, e depois de certo tempo veem os frutos colhidos: o sucesso, o reconhecimento, o empenho... (S9, UNIUBE)
110-Anteriormente, o professor <b>era o “onipotente”</b> e o aluno era o um depósito de conteúdos, valorizava-se a memorização de fatos e datas consideradas marcantes pelos livros didáticos, o que causava nos alunos a impressão de uma história factual e imutável sem interesse pelo futuro. (S10, UNIUBE)
111-Sou <b>condutora, ponte</b> , em relação a construção do conhecimento dos meus alunos, daí se dá o aproveitamento do espaço da sala de aula [...] Considero que, minha maior tarefa como <b>Educadora</b> é ser <b>mediadora</b> entre meus alunos e o conhecimento. (S11, UFMG)
112-Estou vivenciando o segundo módulo do Curso Superior, a minha maior dificuldade tem sido a Matemática. <b>Como estudante</b> , estou tendo a oportunidade de entender a falta de interesse dos alunos em determinada matéria ou conteúdo, penso que se não houver uma empatia fica muito difícil prestar atenção, gostar e até mesmo aprender, digo isto porque mesmo que eu me esforce ou estude bastante, muitas vezes não consigo sentir firmeza em Matemática. (S13, UNIUBE)
113-E assim vou ressignificando minha prática pedagógica, repensando valores e me aperfeiçoando como <b>mediadora dos conhecimentos e deixando de lado a função de apenas transmissora</b> . (S14, UEMG)

Como se pode observar, o processo de referenciação pertinente ao ser docente ocorre a partir de operações associativas: analogias, metonímias, metáforas, oposições. Nessas operações, o locutor se vale das RS peculiares à figura do professor, circunscritas pelo universo docente, como também das RS ligadas a outras figuras recorrentes em outras esferas sociais, objetivando delinear os traços que definem a identidade social do sujeito docente.

Nesse sentido, as RS, apesar de não garantirem o êxito da atividade comunicativa, já que não é a única variante que interfere no processo em questão, cooperam para a produção de sentido e, consequentemente, para o processo de

referenciação. Isso porque as RS trazem à tona formas de ver o mundo e de dizer o mundo (provérbios, jargões, colocações, expressões formulaicas).

Para melhor compreender as operações referenciais processadas quando da descrição do ser docente, seguem, de forma mais sistematizada, os vocábulos e/ou segmentos enunciativos elucidados nos excertos que se associam de forma mais evidente ao referente *professor*, visando analisar as possíveis relações semânticas presentes e a representatividade dessas relações semânticas para a visualização da associação das RS.



Começa-se a análise do quadro pela relação entre os vocábulos *professor* e *mediador*. Conforme se verifica nos excertos destacados, geralmente o vocábulo *mediador* aparece quando o locutor descreve o papel do professor, quando há menção da função social da figura docente (exemplos 98, 101, 103, 105, 113). Nesse contexto enunciativo, o locutor diz ser o professor *mediador do conhecimento* (exemplos 104, 105, 113). É uma constante<sup>52</sup>, nos memoriais analisados, o locutor se referir ao professor dessa forma, seja dizendo sobre si como professor ou analisando o papel do professor de forma mais objetivada.

O realce, aqui, é para a identificação de diversas ocorrências que demonstram um deslocamento da referência papel do professor para a referência identidade do

<sup>52</sup> O vocábulo *mediador* é recorrente em todos os memoriais analisados (20 memoriais) e pode ser identificado, sobretudo, quando o locutor diz sobre o papel do professor.

professor nas situações nas quais o vocábulo *mediador* é empregado (relação metonímica). Ou seja, o vocábulo que descreve a função (*mediador*) assume, eventualmente, o lugar do vocábulo que identifica o profissional que exerce essa função (*professor*). No exemplo 105, é possível verificar que a locutora emprega a expressão *mediadora do conhecimento* com o objetivo de identificar a figura do professor, deslocando o vocábulo *mediador* usado geralmente como qualificador das atribuições do referido profissional para o âmbito da nomeação, designação desse profissional.

Essa constatação faz pressupor que o vocábulo *professor* e o vocábulo *mediador* instauram, em diversas passagens dos memoriais analisados, uma relação de sinonímia. Assim, notou-se em diversos contextos que o locutor utilizou o vocábulo *mediador* como paráfrase à figura do professor.

Ainda considerando o vocábulo *mediador*, relacionando-o agora às sequências enunciativas *o papel do professor como mediador do conhecimento e não o dono do saber (detentor único)* (exemplo 104) e *não me enxerguem como “A toda poderosa”* (exemplo 105) e, ainda, *deixando de lado a função de apenas transmissora* (exemplo 113), percebe-se claramente que as locutoras qualificam o ser professor pela oposição a conceitos, características, juízos, valores, ligados à imagem de um grupo de professores que elas não desejam se enquadrar.

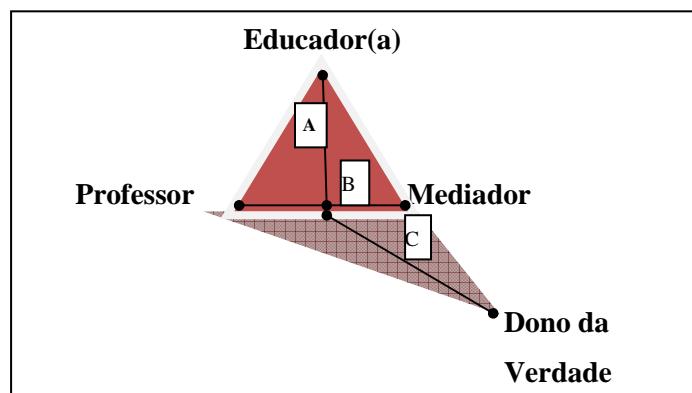
A relação que aí se evidencia, dados os contextos nos quais se identificam expressões como *dono da verdade*, *dono do saber*, *toda-poderosa*, entre outras, é de antítese entre tais expressões e o vocábulo *mediador*. No exemplo 104, a locutora menciona a importância do Projeto para levar o aluno a perceber *o papel do professor como mediador do conhecimento e não o dono do saber (detentor único)*, esse segmento confirma a relação de oposição entre as imagens professor visto como *mediador* e professor visto como *dono do saber*. Assim, quando a relatora nega a qualificação *dona do saber*, reafirma sua adesão à qualificação *mediadora*. O mesmo movimento pode ser identificado no exemplo 110 já que, quando há menção ao passado *o professor era onipotente*, tal segmento se assemelha semanticamente às expressões *dona do saber*, *toda-poderosa* e se distancia da ideia de *mediador* no contexto enunciativo em questão.

Passa-se agora a analisar o emprego do vocábulo *educador(a)* e suas relações com os outros vocábulos ou segmentos enunciativos. Nos memoriais, pode-se perceber que o emprego do vocábulo *educador(a)* ocorreu no âmbito de um contexto de descrição do fazer docente mais voltado para questões sociais, por exemplo, ligadas à

cidadania. A impressão que se teve diante dos dados é que, quando a figura *educador(a)* é topicalizada na enunciação, há uma extensão dos traços do professor, suas características são ampliadas e se associam aos traços relacionados ao ser cidadão. O vocábulo em questão indica um enquadre do sujeito docente em um campo mais genérico, não ligado tão-somente às questões peculiares à prática escolar. Dito de outra forma, os dados analisados indicaram uma relação hierárquica na estrutura semântica, sendo que a ideia de *educador*, mais geral, parece ordenar as outras concepções mais específicas ligadas à figura do professor.

Nesse sentido, retornando à análise das relações semânticas, acredita-se que o vocábulo *educador(a)* é hiperônimo dos vocábulos *professor* e *mediador* em virtude da sua maior abrangência de sentido e, por conseguinte, os vocábulos *professor* e *mediador* são co-hipônimos. O segmento enunciativo a seguir (exemplo 111) vem em parte confirmar essa constatação, *minha maior tarefa como educadora é ser mediadora entre meus alunos e o conhecimento*. Nota-se que, quando a locutora diz sobre a *tarefa como educadora*, julga entre outras tarefas a de ser mediadora como a maior. Daí se pode concluir que o vocábulo *educadora* é empregado de forma mais genérica em relação à *mediadora* já que abarca o sentido dessa última.

O quadro que se apresenta partindo da análise semântica até então realizada é o seguinte:



A relação A é de hiperonímia, o que instaura a relação B entre os vocábulos *professor* e *mediador* por hiponímia e, sendo assim, os vocábulos referidos se tornam co-hipônimos. Em outro plano de análise, têm-se os vocábulos *professor* e *mediador* em relação de sinonímia (também evidenciado pelo segmento B) e, ainda, a expressão *dono da verdade* ou expressões afins (*todo-poderoso*, *dono do saber...*) em oposição a *professor* e *mediador*.

Outra relação semântica visualizada através dos excertos é a de comparação. Os relatos associam a figura do professor a outras figuras sociais, tais como ourives, agricultor, tia, aluna. Essas associações cooperam para o delineamento da identidade do professor. As locutoras recorrem a elas a fim de descrever em que consiste ser professor e como é seu agir na prática pedagógica. Nesse processo associativo, há o (re)dimensionamento do universo docente já que traços relacionados a esse universo são (re)avaliados, atualizados, podendo, inclusive adquirir traços referentes às outras figuras sociais colocadas em proximidade na enunciação.

No exemplo 108, a locutora associa a imagem do professor à imagem do ourives (*O aluno é um ser não-perfeito que precisa ser lapidado pelo conhecimento. E é o professor o ourives que molda a criança...*). Ela descreve o fazer docente utilizando vocábulos recorrentes à prática do ourives – *lapidar, moldar*. Os referidos vocábulos colaboram para que a discente qualifique, caracterize o agir do professor e, a partir dessa analogia, as RS sobre a figura do professor emergem. No exemplo 109, a associação é feita entre o professor e o agricultor (*Esta é a semelhança e magia entre ser professor e agricultor...*). Também nesse exemplo a locutora utiliza expressões lexicais peculiares à prática agrícola (*plantam a semente, frutos colhidos*, etc.) com o objetivo de descrever o agir do professor. E aproxima as etapas concernentes ao fazer do agricultor (*plantar, cuidar, regar e colher*) ao fazer do professor, acentuando a similaridade entre as duas práticas.

As expressões *agente de transformação* (ex. 98), *revolucionário* (ex. 99), *formador de caráter, espelho e exemplo* (ex. 104), *profissional da educação* (ex. 102), *agente social* (ex. 103) e *ponte* (ex. 111) vêm cooperar para a predicação dos referentes *professor, mediador e educador*. Reforçam os traços característicos ao domínio da prática educativa.

No exemplo 107, verifica-se a associação entre a figura do professor e a figura de tia. Mas, diferentemente das associações anteriores nas quais é possível identificar traços peculiares a uma ou outra prática (se prática de ourives, se prática agrícola ou se prática do professor). Na associação em questão nota-se a sobreposição desses traços a ponto de provocar mudanças no modo de conceber a figura do professor, já que há uma (re)configuração e uma (re)organização no domínio dos traços da figura do professor em decorrência da apropriação de alguns traços da figura de *tia*. Diz-se sobreposição porque, ainda que haja apropriação de traços, é possível identificar traços que são específicos à figura do professor e, sendo assim, a figura do professor prevalece sobre a

figura da *tia*. Mesmo que os domínios se sobreponham e que haja migração de traços, a demarcação desses domínios continua. Não perdem a identidade.

Contudo, no exemplo 112, a associação entre a figura do professor e a figura do aluno se dá de tal forma que não há como identificar qual domínio prevalece na enunciação, se o relacionado à figura do professor, se o relacionado à figura do aluno. Na verdade, os domínios se fundem. Estão imbricados. E ainda que o locutor diga inscrito no papel de aluno, concomitantemente, ele estará inscrito no papel de professor. E essa condição aluno-professor ou professor-aluno pautará o que dizer e os modos de dizer no gênero memorial.

Interessante perceber que o elo de papéis ocorre entre as figuras de professor e aluno haja vista que a condição da qual o locutor está investido no Projeto Veredas é a de professor em formação. O memorial se revela como um gênero capaz de flagrar as associações (comparação, oposição, sobreposição, imbricamento) entre papéis sociais e as implicações dessas associações para a construção e projeção do *ethos* no discurso do professor.

Tendo em vista as relações identificadas e a TRS, Matencio e Ziviani (2008)<sup>53</sup> propõem um quadro com as possíveis associações entre as RS.

Associação:

- formas de similitude, relações de equivalência que se explicitam por paráfrases, analogias;
- formas de confronto, relações de oposição, que se apresentam por diferentes estratégias (negação, itens de avaliação negativa, apagamentos);
- formas de alteração/transformação de uma RS;
- parcial, quando há sobreposição de elementos que configuram as RR de origem;
- por imbricamento total dos elementos passíveis de distinção nas RR de origem.

Aplicando esse quadro nos exemplos analisados, têm-se: formas de similitude (figura do professor aproximada à figura do ourives, do agricultor); formas de oposição (figura do professor em oposição à figura do onipotente, dono da verdade); formas de

---

<sup>53</sup> O quadro elucidado é resultado das reflexões, empreendidas pelas autoras, sobre a teoria das representações sociais. Em breve, após um melhor delineamento e fundamentação, ele deverá ser publicado.

alteração parcial (figura do professor sobreposta à figura de tia); formas de imbricamento total (figura do professor imbricada à figura de aluno).

Essa plasticidade das RS garante ao sujeito social assumir lugares e papéis diferentes dadas às condições de produção na interação, mantendo-se coerente à organização social. Ressalta-se ainda que, nesse contexto, o processo de referenciação possibilita a identificação dos objetos do discurso, dos fenômenos inter-relacionados à apreensão do conhecimento partilhado; enfim, da construção social da realidade.

Segundo Koch (2005, p. 35), “o emprego de uma descrição nominal, com função de categorização ou de recategorização de referentes, implica sempre uma escolha entre uma multiplicidade de formas de caracterizar o referente.”. Tais escolhas são feitas a partir da “ativação [...] de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem.”. Isto é, as formas de referenciação decorrem de escolhas no âmbito de um repertório partilhado (memória discursiva) cujo propósito é a viabilização de um querer dizer, nessa pesquisa, um querer dizer sobre si, sobre o outro como professor e sobre o agir na prática pedagógica.

Em face dos exemplos explicitados neste Capítulo, observa-se que o *ethos* do professor se funda na dimensão situacional, interacional e social do discurso e, como não poderia deixar de ser, dado o ambiente sobre o qual a imagem do locutor é erigida, traz e incorpora marcas da fluidez, das inconsistências, da dinamicidade do processo comunicativo. Mas deve-se ressaltar que flagrar esses caminhos de (re)constituição pareceu imprescindível para identificar e compreender minimamente o sujeito que “disse”, sua voz, no e através do gênero memorial ainda que haja consciência de que outros caminhos passaram despercebidos. O propósito da pesquisa, de fato, foi elucidar de maneira aproximada o *ethos* do professor a partir de modos de dizer o mundo docente.

## CAPÍTULO 5

### FAZER DOCENTE: QUANDO AS VOZES SE ENCONTRAM

Este Capítulo se fundamenta no pressuposto de que, através do entrecruzamento de vozes dos locutores que enunciam no gênero memorial, faz-se possível a identificação de objetos-de-discurso sobre a prática educativa. Ou seja, propõem-se analisar as impressões, os pensamentos, os sentimentos dos sujeitos sociais envolvidos na atividade docente. Parte-se então da premissa que a realidade é construída discursivamente e reapresentada à medida que os sujeitos se interagem e lidam com aspectos de toda ordem: físico, cognitivo, social, cultural. Nesse contexto, eles reveem suas “verdades” como as “verdades” dos outros, gerenciam vozes, e, por conseguinte, reveem a si mesmos, como aos outros e se reconstituem.

Acredita-se que, quando o sujeito docente diz sobre a prática educativa (relação ensino aprendizagem, política educacional, comunidade escolar, tempo e espaço escolar, recursos didáticos, etc.), certas versões da realidade escolar são (re)veladas e sofrem alterações na própria dinâmica discursiva. Nesse processo, é possível identificar as RS sobre o trabalho do professor e, por essa via, compreender acontecimentos sociohistóricos relacionados a essa prática social.

Quando o sujeito social avalia o fazer docente, conforme ele narra questões concernentes ao trabalho do professor, há também uma ressignificação de aspectos

identitários dessa figura que corroboram para a construção do *ethos* no discurso. O *ethos*, então, constitui-se a partir de traços peculiares ao ser e ao fazer docente que são colocados em jogo na enunciação. E, uma vez emersos, são (re)ordenados sob a lógica do gênero discursivo em questão.

A intenção aqui é recorrer aos aspectos linguísticos, textuais e discursivos visando identificar RS que circulam sobre o trabalho do professor. E, baseando-se nessas RS identificadas, delinear a imagem que o locutor formula do trabalho do professor, como ele descreve sua prática tendo em vista as mais diversas variantes (físicas, emocionais, psíquicas, estruturais) que interferem nas suas ações no contexto escolar. E, então, dimensionar os impactos do modo como os sujeitos dizem a sua atividade para a constituição da imagem do grupo de pertença.

Não se pode desconsiderar, no entanto, que o sujeito quando diz sobre o seu trabalho o faz sobre a influência também dos conhecimentos advindos da formação do Projeto Veredas. Isso porque não é só o professor que fala, mas também o aluno, visto que há o imbricamento de papéis sociais dadas as circunstâncias nas quais o locutor se investe de professor em formação.

Levando em conta o liame de papéis na enunciação, é evidente que a esfera acadêmica interfere nas escolhas do locutor e, então, no modo de dizer o trabalho do professor. Nesse contexto de produção ocorre, inevitavelmente, a aproximação entre a teorização do senso comum e a teorização do conhecimento acadêmico difundido pela instituição de ensino sobre o fazer docente.

Em decorrência dessa aproximação há a projeção de representações sociais acerca dos objetos focalizados na enunciação e tal acervo de representações subsidia o processo interpretativo realizado pelos sujeitos docentes sobre o agir na prática educativa. A prática discursiva, por conseguinte, confere aos participantes da interação o enfrentamento de conhecimentos, crenças, imagens sobre o trabalho prescrito tendo em vista os conhecimentos, crenças, imagens sobre o trabalho realizado na esfera escolar.

Sobre o trabalho prescrito e realizado, Machado<sup>54</sup> (2002, p. 40-41) descreve o trabalho prescrito<sup>55</sup> como “conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” e o trabalho realizado como “o conjunto de ações efetivamente realizadas.”. Essas duas dimensões sobre o trabalho, prescrito e realizado, sobrepõem-se no gênero memorial não havendo como se precisar qual dimensão circunscreve a atividade de linguagem do locutor. Contudo, mediante a análise do texto é possível identificar momentos nos quais se percebe de forma mais evidente imagens atreladas à figura do trabalho recorrentes em uma ou outra dimensão.

O objetivo pretendido nesta pesquisa é explicitar formas de dizer o trabalho e de lhe atribuir sentido, já que o locutor gerencia experiências vivenciadas (por ele) enquanto professor em exercício e conhecimentos difundidos pela instituição de ensino da qual participa como professor em formação.

Sendo assim, o objeto trabalho do professor é (re)constituído discursivamente a partir das representações relativamente estabilizadas na prática acadêmica (discurso dos agentes de formação, dos guias de estudo, dos documentos prescritivos) como das representações do sujeito docente plantadas através das interações nas quais ele participa na esfera escolar.

## 5.1 As vozes docentes sobre a relação ensino/aprendizagem

---

<sup>54</sup> Machado (2007) discute o contexto no qual as noções de trabalho prescrito e de trabalho realizado se construíram na ergonomia francesa. Segundo a autora, tais concepções surgiram como resposta contrária aos pressupostos defendidos pelo taylorismo e fordismo e instauraram uma maneira diferenciada de abordar o objeto trabalho, qual seja a de promover análises *da atividade humana em situação de trabalho* focando, sobretudo, o *funcionamento global do trabalhador* (Ferreira, 2000), levando em conta aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos e sociais. Nessa abordagem, o trabalhador passa a ser visto *como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições*.

<sup>55</sup> Acredita-se que, recorrendo à concepção de representações de referência (RR) e de uso (RU) proposta por Py (2000, 2004), pode-se relacionar o trabalho prescrito às RR e o trabalho realizado às RU. O trabalho prescrito seriam formas mais estabilizadas de representar o objeto em questão e se prestaria à função de regular o trabalho realizado. Noutras letras, o trabalho prescrito se apresentaria como referência para que o locutor interprete a atividade docente na prática educativa, ora se afastando das suas orientações, ora se aproximando. É necessário esclarecer, ainda, que não é só a dimensão individual que está em jogo quando as RS do trabalho do professor são atualizadas na atividade de linguagem, mas, também a dimensão coletiva, haja vista que ela se revela dialeticamente também na fala do sujeito que gerencia sua voz como vozes da coletividade que emergem na enunciação.

A atividade de linguagem realizada pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa fornece elementos que remetem a um agir discursivo no mundo do trabalho do professor. Partindo dessa premissa, opera-se com excertos do *corpus* constituído por memoriais, entrecruzando vozes emergidas na dinâmica discursiva, intencionando refletir sobre questões relacionadas à prática de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a opção é pela análise de alguns tópicos discursivos que corroboram para a visualização do quadro objeto da análise. Assim, maneiras de dizer sobre o processo de aprendizagem – sobre o relacionamento professor-aluno, professor-professor, professor-família, sobre a política educacional, sobre os recursos didáticos, sobre a remuneração da categoria dos professores, enfim, dificuldades, frustrações, realizações, impressões sobre a prática educativa – são relevantes para a compreensão do processo de referenciamento do trabalho do professor sob os parâmetros do gênero memorial.

Passe-se então aos dados para que se possa exemplificar como as RS (RR + RU) podem subsidiar estudos cujo foco principal seja a reconstituição de aspectos identitários, já que, quando o locutor diz sobre o trabalho do professor, revisita impreverivelmente questões identitárias do papel *professor* colocadas em foco na enunciação.

Inicia-se a análise a partir do tópico ensino/aprendizagem objetivando identificar RS, no que tange à atividade central do papel do professor, a ação de ensinar, e, ainda, qual é a imagem que o sujeito docente constrói do processo de aprendizagem no âmbito escolar.

114-O processo de ensino aprendizagem tem que ter referência e base em um método que permita refletir filosoficamente e formular problemas. É fundamental que o educador seja autônomo, ele necessita interiorizar a norma que vem de fora, refletir sobre ela, para decidir, aceitar ou recusar a norma, isto é o que deve acontecer na escolha de um método.

S11, UFMG

O processo ensino-aprendizagem, segundo a locutora, deve ter suporte em um método que viabilize a reflexão filosófica e a formulação de problemas. Nesse contexto, ela afirma ser fundamental ao educador ter autonomia, já que *ele necessita interiorizar a norma que vem de fora, refletir sobre ela, para decidir, aceitar ou recusar a norma, isto é o que deve acontecer na escolha de um método*. Nota-se claramente que S11 elucidou o posicionamento que deve assumir o professor no que se refere ao trabalho prescrito e o trabalho a ser realizado no contexto escolar. Para a cursista, o professor deve ter o

direito de escolha e, nesse sentido, deve avaliar a prescrição sobre seu trabalho e decidir pela conveniência ou não de sua adesão. Assim, sob a perspectiva defendida, a escolha final do método de ensino a ser aplicado em sala de aula caberia ao professor.

**115-A experiência de muitos anos no ensino faz com que eu conheça muitas das dificuldades e ansiedades que envolvem o nosso trabalho na escola, por isso procuro estar preparada para atender a possíveis conflitos que possam surgir em função de diferenças culturais entre os alunos.** Essa consciência das dificuldades pode ser transformada em bússola, que determina rotas e impede desvios, mas ela pode transformar-se em “mapa”, espaço de descobertas de caminhos e de trilhas.

Ao optar pelo “mapa”, podemos escolher sendas, atravessar veredas e, muitas vezes, encontrar chão de terra-batida, mas estarei criando o meu jeito de caminhar. **Essa meta** vem orientando o meu trabalho, e com ela tenho procurado despertar nos alunos o amor pelo estudo e pela escola.

Acredito na capacidade de criar e transformar. É essa crença que me leva a organizar minhas aulas com atividade de descoberta, de criação e de reflexão.

**Como Miguilim, podemos afastar o morro que nos atrapalha a vista, atravessá-lo e construir um olhar novo, nascido da nossa experiência.**

S16, UEMG

A locutora descreve o fazer docente aproximando situações da prática educativa a elementos do conhecimento popular (bússola, mapa). À medida que tal associação é efetivada, desencadeiam-se uma série de operações sociocognitivas que encerram impreterivelmente na avaliação do objeto-de-discurso colocado em cena na enunciação. Isto é, a associação entre a esfera educativa e a esfera popular faz com que o locutor interprete comparativamente propriedades relacionadas a uma e a outra esfera e tire conclusões que irão incidir na (re)constituição do objeto colocado em cena.

Logo no início do excerto é possível notar que a locutora atribui à experiência no magistério o fato de conhecer as dificuldades relacionadas à prática. Deve-se observar que, quando a professora-cursista menciona a sua experiência docente, a um só tempo se inscreve no grupo de professores e ainda salienta um traço da sua pessoa (ter experiência) enquanto membro do grupo. A partir daí ela legitima e atribui certa credibilidade à sua fala e, portanto, orienta o interlocutor de acordo com os seus propósitos comunicativos.

A locutora S16 começa pautando sua fala na primeira pessoa do singular – *A experiência de muitos anos no ensino faz com que eu conheça* – e em seguida, já inscrita no grupo de professores, aproxima dos membros do grupo em questão

recorrendo ao pronome possessivo *nosso* que remete à primeira pessoa do plural – *dificuldades e ansiedades que envolvem o nosso trabalho na escola*.

Sobre o efeito de sentido que o uso dos pronomes produz no processo de referenciamento das pessoas do discurso, Matencio e Silva (2005, p. 258) afirmam, referindo-se às interações assimétricas, que

o uso de ‘nós’ produz efeitos de aproximação da (e na) enunciação e de relação dialógica, o uso de ‘eu’ e de ‘você(s)’ produz efeitos de subjetividade e de intersubjetividade, e o uso da 3.<sup>a</sup> pessoa, por seu turno, produz efeito de distanciamento da (e na) enunciação.

Essa assertiva pode ser confirmada também no contexto enunciativo do qual as locutoras participam quando da elaboração dos memoriais (excertos acima) e interpretando tal constatação tendo em vista os movimentos em direção a um grupo social de referência têm-se o “eu” indicando a marca da singularidade do sujeito face aos outros membros do grupo dando realce a uma única voz (voz de quem fala), o “nós” remetendo à ideia de unidade (várias vozes alinhadas) e o “ele” indicando distanciamento dos membros do grupo (vozes do outro).

Continuando a análise, o segmento – *por isso procuro estar preparada para atender a possíveis conflitos que possam surgir em função de diferenças culturais entre os alunos* – e o anterior estabelecem uma relação de causa-consequência, haja vista que a locutora atribui à experiência na docência a causa para ela se sentir preparada para lidar com as dificuldades do contexto escolar. Na sequência seguinte, a expressão anafórica *essa consciência das dificuldades* sumariza todas as circunstâncias descritas pela locutora nas sequências precedentes. Quando ela introduz o referente *dificuldades*, nesse contexto, recategoriza o objeto-de-discurso e o aproxima à ideia da bússola. Agindo assim, a relatora instaura uma relação metafórica que cumpre o papel de expor os traços dos objetos colocados em aproximação e, por assim dizer, possibilita a reflexão e avaliação desses objetos face a identificação de semelhanças e/ou diferenças entre os co-referentes.

A locutora continua o processo analógico recorrendo a outros vocábulos que condizem com a dimensão lexical que se institui quando o vocábulo *bússola* é focalizado, já que a *consciência das dificuldades* no contexto escolar pode ser vista como uma *bússola* que vai determinar *rotas* e impedir *desvios*. Mostra o texto que é possível interpretar que a conscientização das dificuldades da prática educativa faz com

que o sujeito docente planeje suas ações e as execute com mais segurança. Ainda discorrendo sobre a *consciência das dificuldades*, a locutora propõe outra analogia, agora, com a ideia do *mapa*. Essa nova aproximação é ancorada na relação metafórica anterior estabelecida com o vocábulo *bússola* visto que o vocábulo *mapa* faz parte do mesmo campo semântico de *bússola*.

Nessa dinâmica, a memorialista recategoriza o objeto-de-discurso a *consciência das dificuldades* e, no processo de recategorização a partir da relação metafórica, utiliza expressões que se relacionam ao significado do vocábulo *mapa* (*espaço de descobertas, de caminhos e de trilhas*), sendo que, em seguida, diz que, ao *optar pelo mapa, podemos escolher sendas, atravessar veredas e, muitas vezes, encontrar chão de terra-batida, mas estarei criando o meu jeito de caminhar*. Como se pode notar, a mesma ideia a que a *bússola* alude coincide com a do *mapa* na enunciação, qual seja, prestar-se ao papel de guia. E é dessa forma que ela interpreta e avalia o elemento fonte anaforizado *consciência das dificuldades*. Deve-se observar que também nessa sequência a locutora fala como porta-voz do grupo – *podemos* – e depois marca o seu lugar nesse grupo – *estarei criando o meu jeito de caminhar*. E nesse último trecho, fecha a relação metafórica, remetendo-se mais à dimensão da atividade docente.

Na sequência subseqüente, *essa meta vem orientando o meu trabalho, e com ela tenho procurado despertar nos alunos o amor pelo estudo e pela escola. Acredito na capacidade de criar e transformar. É essa crença que me leva a organizar minhas aulas com atividade de descoberta, de criação e de reflexão*, é possível identificar o fenômeno do encapsulamento (cf. CONTE, 1996) tendo em vista que a expressão *essa meta* sintetiza as ações descritas pela locutora nos segmentos anteriores e apresenta um outro referente na progressão textual-discursiva. Segundo Koch (2005, p. 39), essas expressões nominais podem ser vistas como “formas híbridas, simultaneamente referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto de informação dada ou inferível quanto de informação nova.”.

Assim, a partir do referente introduzido a locutora volta a falar especificamente da dimensão escolar. Explicita o que a orienta no seu trabalho, seus propósitos educacionais, as crenças que a conduzem na organização de suas aulas. Verifica-se que ela vai objetivando o seu agir em sala de aula balizando suas escolhas nas ideias defendidas anteriormente quando do processo metafórico, um indício dessa ação é a escolha do vocábulo *orientando* que remete à ideia de guia que, por sua vez, como já discutido, relaciona-se com os sentidos de *bússola* e *mapa*.

Na última parte, *como Miguilim, podemos afastar o morro que nos atrapalha a vista, atravessá-lo e construir um olhar novo, nascido da nossa experiência*, pode-se novamente constatar o fenômeno da analogia no qual a locutora compara os professores (de novo a ideia de grupo!) ao personagem Miguilim e no sentido figurado ela narra ações que, a seu ver, seriam pertinentes à atividade docente. Eleva-se, por fim, que ela termina a sequência novamente valorizando a experiência e, ao agir dessa forma, reforça a sua imagem de professora com experiência no discurso.

A análise do excerto destacado vem mostrar como a atividade linguageira se presta ao papel de (re)elaboração de objetos-de-discurso que vão se modelando no curso da dinâmica discursiva. Trata-se, pois, de um saber-dizer o saber-fazer docente para um querer-dizer. Nesse processo, portanto, vozes ecoam, trazendo à tona representações sociais que são também (re)elaboradas na situação interacional e, consequentemente, o sujeito social se (re)configura, como também a coletividade.

Os sujeitos pesquisados recorrentemente se valeram também da analogia na abordagem de questões relacionadas ao fazer docente. Acredita-se que a analogia, mais do que um recurso linguístico, é essencial para a reestruturação das informações, das representações, dos conhecimentos já segmentados. Ela os deixa mais suscetíveis a mudanças, dada a (re)avaliação dos traços semânticos operada na enunciação e, portanto, pode levar a uma nova configuração dos esquemas conceituais outrora estabelecidos.

Passa-se à análise de outros excertos que ilustram o processo analógico quando o locutor relata aspectos da relação ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

**116-Educar** não se resume a ensinar ler e escrever ou instruir em ciências e tecnologia. Consiste **sobretudo** em colocar o homem nas mãos de si mesmo.  
S2, UEMG

117-Educar significa o **florescer** das potencialidades de dentro para fora e não mera imposição de informações.  
S16 UEMG

118-“Aprender” refere-se ao ato de disponibilizar-se em **abrigar as janelas dos sentidos** na evolução dos ideais pedagógicos. Considerando esta ideia acredito que as dimensões que cercam esta prática deveriam estar mais integradas.  
S 18, UFMG

No excerto 116, verifica-se que a locutora recorre a RS relacionadas a ação de educar e partindo desse domínio descrito – *ensinar ler e escrever ou instruir em*

*ciências e tecnologia* – amplia conceitualmente o objeto em questão utilizando da metonímia – parte pelo todo – *colocar o homem nas mãos de si mesmo*.- Quer verbalizar “levar o homem a se responsabilizar por si mesmo ou adquirir autonomia em consequência do processo formativo.”. Nota-se que à ideia de *educar* é acrescido outro sentido, o de propiciar autonomia aos educandos. E esse sentido é apontado como o mais importante entre os sentidos elucidados.

No excerto 117, é possível perceber, quando da tentativa de significar a ação educativa, uma relação de antítese estabelecida entre *florescer das potencialidades de dentro para fora* e *imposição de informações*. Assim, é possível pressupor que, para a narradora, *educar* se relaciona ao ato de motivar o desenvolvimento de habilidades, competências peculiares a cada aluno. Essa visão do ato de educar se opõe à visão de *imposição de informações*. Essa última, mais autoritária e feita de fora para dentro, contrariando a visão defendida. Destaca-se o uso da metáfora *florescer* que colabora para a produção de sentido do objeto *educar* à medida que fornece traços semânticos tais como o fato de ser um processo natural, ocorrido da interioridade para a exterioridade que, em última instância, subsidiam a recategorização do objeto focalizado.

No último excerto, a locutora deixa escrito que o “*aprender*” se refere a se disponibilizar a *abrigar as janelas dos sentidos* para que haja *evolução dos ideais pedagógicos*. Nesse sentido, ela julga que a ação de aprender primeiro deve contar com a disponibilidade, com a vontade do agente e essa ação resulta e instancia o “*abrigo*” das *janelas dos sentidos*.

Dessa forma, a narração recorre a processos metafóricos para descrever a forma de significar o *aprender*. O conceito de *abrigar* remete à ideia de armazenamento e de *janelas* de aberturas, saídas. Nesse sentido, parece que para essa locutora a aprendizagem pode significar armazenamento de conhecimentos que irão emergir na produção de sentidos no contexto da prática educativa.

Conforme Kleiman (2005, p. 208), “elementos como lexicalizações e metáforas estariam materializando as representações dos sujeitos.”. Assim, elas cumprem a função de fazer emergir conhecimentos edificados no nível individual e coletivo e viabilizam a atividade interpretativa na (re)elaboração de objetos de discurso nas práticas de linguagem. A mesma autora aduz que, “na operação discursiva de construção metafórica há um movimento facilitador ao permitir tratar o desconhecido, o abstrato, (A), como se fosse, em alguns aspectos, o familiar, o concreto, (B).”.

No caso dos excertos explicitados neste trabalho, quando, por exemplo, a locutora S16 associa a ideia da consciência das dificuldades na prática pedagógica (A) aos elementos *bússola* (B) ou *mapa* (B), ela simplifica a explicação do elemento (A) recorrendo a traços familiares dos elementos (B). Agindo assim, ela torna o objeto (A) mais tangível, mais palpável e, portanto, potencializa a orientação da produção de sentido na interação.

O próximo passo é a análise de outro excerto que evidencia outro recurso linguageiro, o da intertextualidade, para dizer sobre a relação ensino/aprendizagem.

119-Pensando no aluno-sujeito, no professor-sujeito, na relação que cada um tem com o objeto de ensino, **concluo, como sabiamente disse um poeta: “O aluno só aprende quando se sente amado”**. Essa é a **essência da educação, o cerne de tudo** o que precisamos realmente saber. **A aprendizagem é algo emocional. Amar intensamente: esse é o verdadeiro desafio.**  
S19, UEMG

A locutora em questão vai descrevendo a forma como ela objetiva a relação ensino-aprendizagem trazendo a voz de um poeta – intertextualidade – para reforçar os seus propósitos comunicativos. Não menciona qual poeta de fato ela se refere, mas o traz na enunciação e isso é um importante recurso argumentativo (argumento de autoridade). Ao longo da exposição da reflexão sobre as relações estabelecidas com o objeto de ensino, a locutora evidencia sua filiação à assertiva proposta pelo “*poeta*” e, desse modo, expõe seu ponto de vista sobre a relação ensino-aprendizagem, sobre a prática educativa.

Para S19, tal relação deve se centrar no amor já que a *aprendizagem é algo emocional* e *amar intensamente* seria o *verdadeiro desafio*. Essa proposição reforça que, conforme já foi discutido neste trabalho no Capítulo anterior, o aspecto emocional é apontado pelos sujeitos pesquisados como de crucial importância para a prática pedagógica.

120-Comparando as práticas pedagógicas da época em que eu estudei, da que eu comecei o meu trabalho como professora com a minha prática atual, percebo claramente os avanços na educação.

**O autoritarismo e os depósitos de informações foram substituídos pela flexibilidade, pelo prazer e pela construção do conhecimento pelos próprios alunos.**

**O papel do professor era o de transmissor do conhecimento.** Nós não participávamos da construção do conhecimento. A professora introduzia os conteúdos **segundo rigorosamente o passo a passo**. Todas as **respostas eram padronizadas, limitando assim a nossa criatividade**. Os **deveres de casa eram imensos**, inclusive durante o período de férias e os questionários e lições eram bem **decoradas, na ponta da língua**. As **avaliações medium**

apenas o sucesso ou o fracasso do aluno. Em **dia de prova** dava até dor de barriga!! **Não sei o que era maior, o medo ou o respeito pelos professores e pela diretora, na época, Dra. [...].**  
S14, UEMG

Logo no início do excerto é possível verificar que a categoria tempo é utilizada com o objetivo de viabilizar o confrontamento da prática pedagógica, seja quando a locutora era aluna, seja quando iniciou no magistério, seja enquanto professora na atualidade. Após delinear tais dimensões temporais, ela conclui que percebe avanços na educação.

No contexto da dimensão temporal, a locutora continua confrontando as práticas do passado e do presente, dizendo que *o autoritarismo e os depósitos de informações foram substituídos pela flexibilidade, pelo prazer e pela construção do conhecimento pelos próprios alunos*. Observe que a última locução relacionada ao presente está em relação de oposição à sequência precedente relacionada ao passado. Essa oposição é reveladora dos movimentos de filiação empreendidos pela locutora tendo em vista o acervo das RS sobre a prática educativa. Ela evidencia a sua adesão às RS elucidadas na segunda sequência, a que se refere ao presente, e o distanciamento da primeira, a que se refere ao passado.

Em seguida, ao avaliar o papel do professor, ela, novamente, opera com relações de oposição. Dessa vez evidenciada pelas expressões *transmissão de conhecimento* e *construção de conhecimento* e, em seguida, há a exposição de práticas que a locutora julga concernentes à ideia de *transmissão de conhecimentos*. Nessa exposição, várias representações acerca dos elementos que compõem a relação ensino-aprendizagem que a locutora acredita fazerem parte do passado emergem, tais como conteúdos expostos de forma metódica, respostas padronizadas que impediam a criatividade, longos deveres de casa e, ainda, a serem cumpridos também nas férias, lições decoradas, avaliações que “mediam” o êxito do aluno, entre outras.

É preciso salientar que toda essa exposição se dá sob os parâmetros da investidura da locutora no papel de aluna no passado – *O papel do professor era o de transmissor do conhecimento. Nós não participávamos da construção do conhecimento*. No entanto, dada a imbricação de papéis já discutida no Capítulo anterior, a locutora avalia essas representações na condição de professora em formação. A exposição sobre as representações como aluna no passado se encerra com a frase *não sei o que era maior, o medo ou o respeito pelos professores e pela diretora, na época, Dra. [...]*.

Nessa exposição, sugere-se também uma relação de oposição entre o *medo* e o *respeito* no que tange ao relacionamento aluno-professor.

É inegável que, apesar de a locutora explicitar o seu ponto de vista, os seus juízos de valor acerca de situações vivenciadas por ela como aluna no passado, a dimensão passado é implicada e confrontada pelo presente e, por conseguinte, pelo papel professor-cursista. Um indício disso são as relações de oposição que aparecem na tessitura textual que evidenciam dois quadros – passado e presente – contrapondo-se (autoritarismo X flexibilidade; transmissão de conhecimento X construção de conhecimento; medo X respeito). Nesse processo de confrontação a locutora avalia sua prática atual, reafirma ou refuta características da sua prática e (re)estrutura sua identidade de professora.

121-A escola que antes era vista como um espaço de **transmissão de conhecimento** das disciplinas como Matemática, Ciências... **passou a ter o seu papel de destaque na formação do cidadão ativo, crítico e participativo** nas decisões dentro e fora da escola, onde as crianças além de orientadas para a **construção do conhecimento** dos conteúdos, são capazes de aplicá-los no seu dia-a-dia fora da escola.

S6, UEMG

É interessante observar as escolhas lexicais da locutora, já que elas revelam a marca da adesão a um determinado grupo social e distanciamento do outro face às RR relacionadas a cada grupo colocado no jogo enunciativo. Quando a locutora se refere à escola do passado, usa a expressão *transmissão de conhecimento*. Mas, ao dizer sobre a escola da atualidade, recorre à expressão *construção do conhecimento*. A relação evidencia uma oposição clara entre as RR da escola do passado e do presente.

Ao analisar o *corpus* definido para esta pesquisa, identificou-se o constante atrelamento da expressão *transmissão de conhecimento* ao passado e, inscrita nesse passado, à educação tradicional. E, ainda, o atrelamento da expressão *construção do conhecimento* ao presente e, portanto, a uma educação pertinente à demanda educacional da atualidade. Regularmente, as locutoras marcam um lugar de distanciamento do que para elas lembram a noção de educação tradicional, sendo que o uso da expressão *transmissão de conhecimento* faz com que a identificação desse modelo de educação se torne imediato. Movimento similar ocorre com relação à expressão *construção do conhecimento* que, na enunciação, identifica a escola atual que se opõe à escola tradicional.

A expressão *transmissão do conhecimento* ativa representações que evidenciam práticas efetuadas no contexto da educação tradicional (memorização, avaliação quantitativa, relação professor-aluno verticalizada, aluno visto como tábula rasa, entre outras). Comumente, essas práticas são negadas quando da defesa de uma educação mais condizente com a demanda social da atualidade. Ou seja, os estudiosos, que se opuseram ou que se opõem à visão da educação tradicional, defenderam ou defendem práticas que remetem à *construção do conhecimento* (avaliação qualitativa, relacionamento professor-aluno horizontal, conhecimento prévio do aluno a ser considerado, entre outras).

Não há como deixar de mencionar a influência da teoria construtivista, fundada sob os pressupostos piagetianos, para a estabilização dessa expressão em contraposição à educação tradicional. Dessa forma, as expressões estabilizaram no âmbito das práticas acadêmicas como resultado da vulgarização do conhecimento científico focado na relação ensino-aprendizagem. Daí poder dizer que a escolha da expressão *construção do conhecimento* em oposição à expressão *transmissão do conhecimento* é uma escolha alinhada à visão dos órgãos oficiais (Secretaria de Educação, MEC) e, por filiação, do Projeto Veredas.

Kleiman (2005, p. 219-220), ao discorrer sobre o trabalho de análise do uso de metáforas conceituais na educação linguística do professor, conclui que além de *cognitiva*, a *metáfora* é dialógica. Como evidência a essa constatação, a autora cita as *retomadas ou ratificações das metáforas ontológicas do professor nas palavras dos alunos*. Com base nesse raciocínio, acredita-se que o uso reiterado da expressão *construção do conhecimento* é uma evidência do dialogismo, haja vista que se trata de um eco do conhecimento científico na fala dos sujeitos em formação. De outra expressão, o discurso científico é refletido e refratado na instância enunciativa na qual as locutoras se encontram.

Daqui em diante, a análise é de outros excertos que ilustram a maneira como as expressões *construção do conhecimento* e *transmissão do conhecimento* são ditas e quais são os efeitos do seu uso na enunciação.

122-Antes, a **pedagogia tradicional** ensinou os educadores a passarem de forma fragmentada os conhecimentos em geral, através de conceitos, fórmulas prontas, sem discussão e experiência significativas e participativas, onde os alunos apenas ouviam e decoravam. **Hoje**, o importante é que o professor reflita e adote a **nova proposta pedagógica tendo como ponto de partida para construção do conhecimento** as **experiências significativas** trazidas pelos educandos, **planejando situações junto com eles**, construindo, desenvolvendo, criando, desafiando,

buscando situações onde eles realmente aprendam com participação e prazer, repensando os instrumentos de avaliação, adotando estratégias diversificadas que desenvolvam o raciocínio e outras competências cognitivas dos alunos e **valorizando suas vivências**.

S6, UEMG

**123-Hoje o professor não ensina, mas constrói junto com os alunos o conhecimento.** Nessa **construção** o professor deve avaliar não apenas os alunos, como também sua prática pedagógica, buscando métodos que tornem as atividades prazerosas e consequentemente com resultados satisfatórios.

S16, UEMG

Deve-se observar que nos dois excertos as locutoras negam propriedades da educação do passado, vista no excerto 122 como *pedagogia tradicional*, e visam construir uma imagem de si condizente à imagem de um professor pertinente aos pressupostos educacionais atuais (à *nova proposta pedagógica*). Desse modo, o *ethos*, a um só tempo, se distancia das RS da educação entendida como tradicional e se aproxima das RS da educação entendida como atual. RessaltA-se aqui a imagem do posicionamento do professor em relação ao aluno quando da descrição das características relacionadas à educação tradicional. Nos dois excertos nota-se o destaque à relação horizontal estabelecida entre professor-aluno conforme revelam as sequências *planejando situações junto com eles* (exceto 122) e *professor não ensina, mas constrói junto com os alunos o conhecimento* (exceto 123). Na última expressão, deve-se ver que a noção *construção do conhecimento* é tão forte que a locutora do excerto 123 a opõe à ação mais peculiar à função do professor: a ação de ensinar.

A recusa às RS, as quais são ativadas pela expressão *transmissão do conhecimento* ou a defesa das RS reiteradas pela concepção *construção do conhecimento* atreladas à relação ensino-aprendizagem, aparece também quando o sujeito docente analisa especificamente o objeto conhecimento. O fundamento está na transcrição abaixo.

124-Vejo que tenho muito ainda que crescer como professora e **cidadã** e esse crescimento virá através dos meus estudos, pois **o conhecimento não é algo pronto e acabado**, sempre é preciso inovar e aperfeiçoar.

S1, UFMG

A sequência *o conhecimento não é algo pronto e acabado* é coerente à ideia a que a expressão *construção do conhecimento* remete, ou seja, se ele não é *algo pronto e acabado*, é algo que deve ser construído continuamente. A expressão destacada também circula recorrentemente nas esferas acadêmicas e se tornou relativamente estabilizada,

sobretudo, nas práticas de formação de professores. Trata-se de uma formulação que teve sua origem no discurso de divulgação científica e se transpôs a outras práticas ligadas à prática educativa, popularizando-se.

Outras escolhas linguísticas e discursivas são feitas em razão da RS ligada à ideia *construção do conhecimento*; o que se percebe é que essa representação repercute ao longo da tessitura textual à medida que o locutor intenciona elucidar uma visão de si, do mundo escolar, mais compatível com as ideias difundidas pela teoria do construtivismo.

125-Houve um tempo, não muito distante, em que se acreditava que ensinar era simplesmente fazer entender e decorar. Nessa postura, o professor enxergava o processo ensino/aprendizagem apenas sob um ponto de vista, o do ensino, considerando que essa forma de ensinar pudesse levar o aluno a aprender, ignorando, na época, que esses dois lados do processo são duas faces diferentes da mesma moeda, ou seja, que o fato de estar ensinando algo nem sempre significa que o aluno esteja aprendendo, pois **reproduzir o conhecimento é muito diferente de construí-lo e de produzi-lo.**

[...]

A sala de aula tornou-se o espaço de pesquisa. Reflito o **projeto de cidadania** que envolve a todos como **ativos construtores do conhecimento** implicando uma **ação-reflexão-ação** permanente, para o melhor crescimento pessoal dos alunos.

S16, UEMG

126-Em sua essência a função de educador baseia-se em **criar alicerces** para que o educando **construa**, durante todo o processo pedagógico, **autonomia crítica** para tornar efetiva sua aprendizagem.

S18, UFMG

Como se pode observar, as locutoras expressam representações atreladas à imagem da *construção do conhecimento* na abordagem de diversos aspectos relacionados à prática pedagógica atual. A imagem defendida pelas narrações quanto à atividade educativa é dinâmica, flexível, plástica, inacabada e é colocada constantemente em oposição à imagem da atividade educativa do passado vista como autoritária, rígida e estanque. Ainda analisando o processo descritivo da imagem da educação do passado em confrontação à imagem da atualidade, destaca-se o excerto a seguir.

127-**Na minha infância** aprendi a ler e escrever, não a questionar. Nascida no auge da ditadura, **aprendi a aceitar passivamente** todas as coisas. **Formar cidadãos críticos e questionadores não era uma meta considerada pela escola naquele tempo.** Pelo contrário, a organização era símbolo de progresso e a exigência maior em todos os setores. Fazíamos fila para tudo: para entrar, para sair, para merendar.... Tínhamos semanalmente a hora cívica, quando cantávamos o Hino Nacional alto e bom som (na fila, é claro!)

S19, UEMG

A locutora salienta que não se concedia espaço para questionamentos na educação do passado. Tudo deveria ser aceito *passivamente*. Primava-se, sobretudo, pela disciplina nas atividades desenvolvidas no contexto escolar. O excerto em questão denota certa contestação à educação daquela época e sugere uma defesa à educação atual que deve cumprir o objetivo de *formar cidadãos críticos e questionadores*, visão essa oposta à ideia de alunos passivos.

128-Tenho lembranças amargas também, como de uma professora de Matemática, Irmã Carmelita. Ela era um verdadeiro carrasco. Provavelmente minha aversão a esta matéria tenha suas raízes aí.  
S13, UNIUBE

129-Meus professores eram tradicionais e muito exigentes com o conteúdo. Eu tinha “medo” de vários deles, poucos eram atenciosos e amáveis. Havia uma distância entre professor e aluno. Por isso hoje eu procuro ser uma professora amável e atenciosa, não quero que meus alunos sintam o que eu senti.  
S16, UEMG

A imagem construída pelas locutoras quanto aos professores da época na qual eram alunas é de, por exemplo, uma professora que era um *verdadeiro carrasco* a quem S13 atribui a provável aversão à Matemática. Ou de professores *tradicionais e muito exigentes com o conteúdo* (S16), sendo que em relação a vários deles se tinha *medo*. Poucos se demonstravam *atenciosos e amáveis* e o relacionamento entre professor e aluno era distante. É inegável que, ao se inscreverem na condição de alunas, as locutoras são guiadas também pela condição professoras em formação (imbricamento de papéis). A partir desse lugar, S16 diz ser uma professora amável e atenciosa que não quer que seus alunos sintam o que ela sentiu no passado. Ao descrever como ela procura ser no presente como professora se afasta da imagem do professor descrita no início do excerto (*tradicionais, exigentes e conteudistas*).

Os excertos anteriores revelam a seguinte lógica conceitual: a *educação atual*, vista em oposição à escola tradicional, tem como fundamento a *construção do conhecimento* no contexto da relação ensino/aprendizagem. O professor *cria alicerces* para que o aluno *construa o conhecimento*, tendo em vista que *o conhecimento não está pronto e acabado*. A figura docente é vista como *mediadora* entre o conhecimento e o aluno. O professor, então, *não é dono da verdade*: ele deve cooperar para que o aluno se torne um *cidadão crítico, com mais autonomia*. O professor deve ser *amável e atencioso*

com os seus alunos e a relação entre professor e aluno deve estar fundamentada no *respeito* e não no *medo*.

Para melhor visualização da maneira como as locutoras evidenciam o embate entre a imagem da educação tradicional e a imagem da educação atual, é mostrado o quadro seguinte, sistematizando as relações de oposição estabelecidas na abordagem de vários aspectos da esfera educativa.

Educação Tradicional	Educação Atual
Expressão: transmissão do conhecimento	Expressão: construção do conhecimento
Professor: dono da verdade	Professor: mediador
Aluno: passivo, disciplinados	Aluno: cidadão crítico, autônomo
Relação professor-aluno: vertical, medo	Relação professor-aluno: horizontal, respeito, amor e atenção
Aprendizagem: memorização	Aprendizagem: significativa e prazerosa
Conhecimento: pronto e acabado	Conhecimento: a ser construído
Avaliação: quantitativa	Avaliação: qualitativa
Organização escolar: rígida	Organização escolar: flexível

Ao longo dos relatos, conforme já dito, as locutoras tentam se colocar contrárias aos pressupostos da educação tradicional. Esse modelo de educação é visto, frequentemente, como negativo, sendo que, obviamente, isso significa tomar um posicionamento mais compatível com os ideais educacionais difundidos no Projeto Veredas. Afastar-se da imagem do professor ao qual a educação tradicional remete é construir uma imagem de um professor mais suscetível a mudanças, mais flexível. É o que se verifica nos excertos que se seguem.

130-Venho procurando amenizar certas atitudes, para buscar melhorias no relacionamento para com os alunos. Preciso de ser mais firme diante de olhares e atitudes que visam na cobrança de que ser boa professora requer uma turma tranquila, obediente e capaz dentro das normas tradicionais.

S4, UEMG

131-Hoje a direção está nas mãos de [...], excelente profissional que luta para derrubar o sistema tradicional de ensino que ainda é muito evidente nesta escola.

S16, UEMG

132-Durante este curso, várias foram as situações que tornaram possíveis constatar o quanto ainda resta de tradicional nas atividades por mim desenvolvidas em sala de aula. Apesar de

desenvolver um trabalho sério e compromissado com a aprendizagem e já utilizar de estratégias de ensino mais atualizadas, muito ainda me falta para transformar minha atuação pedagógica, mas estou comprometida e já vejo mudanças nessa primeira etapa do curso e sinto-me entusiasmada pelas competências educacionais que sei que ainda vou adquirir e/ou modificar.  
S18, UFMG

No entanto, apesar da tentativa das locutoras de se mostrarem regularmente filiadas aos pressupostos mais atuais da educação, é possível flagrar um movimento, menos evidente que o primeiro, de defesa de algumas propriedades da educação tradicional. Parece que, ao mesmo tempo, que as locutoras desejam passar uma imagem de professoras mais compatível à imagem da educação atual, elas sentem a necessidade de modalizar a recusa da imagem da educação tradicional. Isso talvez ocorra porque muitas locutoras foram professoras quando o modelo da escola tradicional se impunha aos demais e, portanto, uma crítica taxativa a esse modelo implica a construção de uma imagem de si como professora no passado como forma negativa. Assim, o efeito de sentido que porventura possa se produzir é de um agir na prática docente do passado inadeguado.

133-[...] quero falar como já houve mudanças positivas na minha prática pedagógica. É claro, que ainda não estou totalmente transformada, mesmo porque, eu acredito que o tradicional tem qualidades não sendo assim uma forma de ensino totalmente equivocada.  
S1, UFMG

134-Em 2001 comecei a cursar o Veredas e descobri que alguns dos saberes não podiam ser considerados novidades e sim é um jeito novo de trabalhar, pois reconheço que é difícil abandonar totalmente o tradicional. Sei que tenho dificuldade para trabalhar certos conteúdos dentro das novas propostas que o Veredas traz, mas não deixo de insistir no trabalho renovado e tenho obtido bons resultados.  
S6, UEMG

É possível verificar que as locutoras ressaltam que estão abertas a mudanças. Posicionamento que parece ser um ponto importante para os sujeitos pesquisados em geral. O que, por sinal, deve-se, obviamente, ao contexto de formação no qual se inscreveram na enunciação. Um posicionamento contrário acarretaria uma imagem em dissonância a um sujeito que participa de um programa cujo foco principal é a formação em serviço. Desta forma, correr-se-ia o risco de se construir um *ethos* inflexível e arcaico tendo em vista a imagem do professor esperada pela Agência de Formação.

No entanto, apesar de as locutoras sempre realçarem a abertura a mudanças, defendem parcialmente o modelo da educação tradicional – *o tradicional tem qualidades não sendo assim uma forma de ensino totalmente equivocada* (excerto 133)

ou *reconheço que é difícil abandonar totalmente o tradicional* (excerto 134). Talvez essa dificuldade em expor de forma mais clara sua não-filiação aos pressupostos da educação tradicional seja uma estratégia da qual as locutoras se valem para garantir certa neutralidade quanto as possíveis adesões esperadas pelas Agências de Formação.

Como efeito a isso, escamoteia-se a real tomada de posicionamento no discurso, as locutoras optam pela modalização no discurso. A recusa total dos pressupostos da educação tradicional implicaria a avaliação negativa da imagem dos sujeitos docentes que participaram efetivamente desse modelo de educação. Assim, seja pela defesa pessoal (interesses mais particulares), seja pela defesa do grupo de pertença (interesses mais coletivos), relativizar a adesão pareceu ter sido a melhor opção para as docentes em reciclagem.

As modalizações são reveladoras de intenções, sentimentos, atitudes, imprecisões do locutor diante do que é topicalizado na enunciação. Elas são, portanto, marcas avaliativas do locutor com relação ao objeto de discurso colocado em cena na enunciação. Segundo Koch (2002), as expressões modalizadoras são elementos linguísticos que expressam a atitude, o posicionamento do falante diante do enunciado produzido. Assim, é possível afirmar que os elementos linguísticos que expressam as modalizações cooperam para a construção da imagem do locutor no discurso e, por conseguinte, para a produção de sentido na prática comunicativa.

A referida autora salienta que interessam para pesquisas linguísticas as formas de organização da linguagem para cumprimento de fins sociais. Isso porque as condições de produção que circunscrevem a enunciação são determinantes para o entendimento da língua como “atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, a qual se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização.”. (KOCH, 2002, p. 17)

Sobre as modalizações linguísticas, Koch cita, por exemplo, as expressadas por predicados cristalizados tais como *é possível*, *é necessário*, *é certo*, etc. O locutor, recorrendo a essas expressões, revela graus de certeza e filiações no tocante às proposições suscitadas. Desse modo, a ação modalizadora reflete a relativização da tomada de posicionamento do sujeito que enuncia quanto ao conteúdo proposicional demandado na enunciação. Como reflexos da operação modalizadora, configuram-se elementos identitários da figura do sujeito que enuncia, como também do grupo social no qual ele se inscreve na atividade de linguagem.

Essa relativização no que tange a assumir uma postura totalmente oposta aos ideais do modelo da educação tradicional também foi notada quando a alfabetização<sup>56</sup> foi tematizada na enunciação.

135-A alfabetização, **anteriormente** tomada como mera atividade mecânica, individual e desvinculada de outros conhecimentos, priorizava apenas o aspecto gráfico da língua escrita. **Hoje, assumindo um sentido mais amplo**, alfabetizar é interagir com o mundo por intermédio da língua escrita e da **construção do letramento**.

S16 UEMG

136-Na área de alfabetização houve uma grande mudança onde os alunos não recebem nada pronto e isolado. Tudo é construído coletivamente de forma integrada e real, onde cada um participa dessa construção e, através dela, se torna capaz de interagir com o mundo por intermédio da língua escrita e da elevação do **nível de letramento**.

S 6, UEMG

Assim como ocorre nos exemplos elucidados anteriormente sobre a relação ensino-aprendizagem, aqui também as locutoras constroem uma imagem do processo de alfabetização da atualidade em contraposição à alfabetização do passado. Inscrito na dimensão do passado o processo de alfabetização é visto *como mera atividade mecânica, individual e desvinculada de outros conhecimentos* (excerto 135), na dimensão do presente, por sua vez, *os alunos não recebem nada pronto e isolado* (excerto 136), a alfabetização é vista sob a perspectiva do letramento. Nesse sentido, mais que propiciar a apreensão do *aspecto gráfico da língua escrita*, ela viabiliza a *interação com o mundo por intermédio da língua escrita e da construção do letramento*.

Outro ponto que merece realce é que, ainda que a locutora intencione evidenciar a sua filiação a um modelo de alfabetização contrário à alfabetização do passado, no contexto da exposição da imagem da alfabetização do presente, identifica-se a sequência *assumindo um sentido mais amplo*. Isto permite interpretar que a locutora não nega completamente as propriedades da alfabetização do passado: ela revela que a concepção da alfabetização do passado deve ser ampliada; não, negada.

137-Se analisar a época, encontrarei práticas de alfabetização contrastantes às de hoje, a partir daí recuperarei a trajetória de métodos, buscarei a memória, **nem sempre pode desprezar o passado, no arcaico, sempre há algum ensinamento**.

S11, UFMG

<sup>56</sup> Os sujeitos pesquisados trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental e, sendo assim, a temática alfabetização é recorrente já que eles lidam com processos de aquisição da linguagem na sua prática educativa.

A tentativa de relativizar, de se manter mais neutra quanto à filiação à prática da alfabetização do passado ou do presente é mais evidente. Nesse caso, a locutora explicita e justifica a relativização de uma possível adesão aos pressupostos da alfabetização atual conferindo importância aos ensinamentos do passado. Ela defende o seu posicionamento evidenciando a relevância histórica da prática da alfabetização para a compreensão dessa prática na atualidade.

Também chama atenção a maneira como as locutoras significam o papel do professor alfabetizador. Quais são os sentimentos, as representações que circulam no universo dos sujeitos pesquisados<sup>57</sup> que cumprem entre outras funções a função de alfabetizar.

**138-Infelizmente**, não há um incentivo, nem reconhecimento pela responsabilidade que o **professor alfabetizador** merece. Não que ele seja o melhor, mas uma alfabetização sendo bem trabalhada, já facilita os anos que virão. Raramente são oferecidos cursos para aperfeiçoamento e enriquecimento de professores alfabetizadores.

S 7, UEMG

A locutora, concomitantemente, expõe a sua representação sobre o professor alfabetizador e também as representações que ela crê serem as das pessoas envolvidas com a educação de um modo geral. Ela acredita ocupar um lugar desprestigiado no grupo de professores e, diante disso, expõe sua insatisfação no que se refere à falta de cursos de formação para os professores alfabetizadores. O *ethos* se funda na tentativa de valorizar a alfabetização à medida que se salienta sua importância para as fases subsequentes concernentes à ação educativa. Contudo, observe que, apesar de a locutora defender a relevância da alfabetização, salienta sua opinião sobre o *status* do professor alfabetizador em relação a seus pares através da expressão *não que ele seja o melhor*. Considerando essa sequência e a subsequente, a locutora parece negociar e de certa forma reivindicar um lugar melhor (e não um melhor lugar) para os professores alfabetizadores na sociedade e, particularmente, nas iniciativas de cursos de formação do poder público.

O sentimento de insatisfação em relação ao modo como a sociedade concebe a figura do professor alfabetizador é constante nos memoriais analisados, quando a alfabetização é topicalizada. Geralmente, destaca-se sua importância para a formação

<sup>57</sup> Os professores-cursistas pesquisados trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental e, sendo assim, são responsáveis pelo processo de alfabetização no contexto escolar.

dos alunos, sobretudo, porque é a base para os anos subseqüentes – que virão após as séries iniciais do ensino fundamental (cf. excerto anterior). E ainda ressaltam que não há valorização dessa prática pela comunidade escolar (cf. excertos seguintes).

139-Na escola não há espaço e nem tempo para a troca de experiências, **os professores alfabetizadores se sentem totalmente desprestigiados**, pois o que o aluno não aprendeu, **recai nele como críticas negativas**. Os resultados alcançados nos últimos anos não são satisfatórios, ora culpam os professores, ora os alunos e suas famílias, mas não se faz nada para mudar esse quadro.

S 12, UFMG

140-**Os professores alfabetizadores são escolhidos (não), ficam com as vagas últimas**, os primeiros escolhem 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup>, às vezes, este professor não tem jeito para alfabetização, mas não tem alternativa, além de trabalhar só.

S 17, UNIUBE

Esses exemplos ilustram a imagem que os professores alfabetizadores constroem de si no contexto escolar, como também a imagem que as locutoras creem que a comunidade escolar constrói do grupo de professores alfabetizadores. A partir da projeção dessas imagens há uma notória reação, apresentada sob a forma de valorizar o grupo de professores alfabetizadores (grupo de pertença) ou se indignar com os posicionamentos dos outros sujeitos ligados à prática educativa que não valorizam a alfabetização.

Como se vê, visando expor questões relacionadas à esfera escolar, as locutoras gerenciam vozes: as suas, a do grupo social, vozes do passado e do presente. Nessa atividade de linguagem, elas reveem e atualizam representações sobre o fazer docente e, necessariamente, provocam uma reestruturação da configuração do mundo que se apresenta na enunciação.

## 5.2 As vozes docentes sobre o espaço sala de aula

A sala de aula é o lugar por excelência da figura do professor. Nesse espaço, o professor reitera prescrições sobre o trabalho docente ou as subverte já que (re)constrói juntamente com os alunos essa prática no dia-a-dia. Dessa forma, tendo em vista a suscetibilidade a mudanças, a sala de aula instancia o enfrentamento das crenças,

imagens, orientações mais estabilizadas sobre o trabalho do professor com as novas formas de saber-fazer a prática docente.

Na sala de aula, portanto, há trocas de toda ordem face às relações intersubjetivas, interpessoais e intergrupais que se estabelecem nesse contexto, em decorrência dessas interações, versões da realidade emergem, compondo um sistema simbólico-interpretativo que permite identificar e analisar as diversas variantes que interferem e constituem o trabalho do professor em sala de aula.

Variantes tais como as representações sobre o relacionamento professor-aluno, sobre o objeto aula, sobre a organização do tempo e espaço escolar, sobre o planejamento e a sua realização, sobre objetivos educacionais, sobre recursos didáticos, sobre o papel da avaliação, entre outras, importam para a compreensão da imagem do espaço sala de aula emersa no processamento do discurso docente (re)velado no gênero memorial. Essas representações, por sua vez, são vitais para a elaboração da “realidade” como para que o sujeito social reaja a essa “realidade”, expondo a si e a seus pares.

Pauta-se agora a análise na forma como as locutoras expõem suas visões sobre a sala de aula, quais são as representações que se relacionam a esse objeto de discurso e quais são as implicações da maneira de representar o espaço sala de aula para a compreensão da atividade docente.

141-No meu dia-a-dia procuro transformar a escola, a **sala de aula** num **lugar prazeroso**, onde os alunos possam **voluntariamente**, pedir para ir... querer estar... querer ficar.

S1, UFMG

142-A **sala de aula**, a casa, o mundo, **são lugares das experiências lúdicas**, participam dos sonhos e projetos para uma vida melhor. Isso inclui sua construção, sua manutenção, sua preservação e seu usufruto, com uma **participação consciente** dos usuários que transforma o espaço em **lugar pela (re)criação lúdica**.

S5, UNIUBE

143-**Na sala, os alunos têm o espaço** para expor suas peculiaridades e ritos que cultuam, **sem críticas e julgamentos**. Tem apenas troca de informações com respeito, tolerância e **são valorizadas as falas dos alunos**.

S6, UEMG

A sala de aula para as locutoras deve se constituir num espaço agradável para o aluno, deve se transformar *num lugar prazeroso, onde os alunos possam voluntariamente, pedir para ir... querer estar... querer ficar* (excerto 141). Destaca-se o

vocabulário *voluntariamente* que denota que o *animus* do aluno deve ser levado em conta no contexto da sala de aula: ele tem que ter vontade, interesse em participar da prática educativa. No excerto 142, também a sala de aula é vista como um lugar que deve primar pelo prazer, *lugar pela (re)criação lúdica* e deve cooperar nos *sonhos e projetos para uma vida melhor*. Enfim, a sala de aula deve ser um espaço democrático no qual há *troca de informações com respeito, tolerância* e onde *são valorizadas as falas dos alunos* (excerto 143).

Acredita-se que recorrer, por exemplo, ao vocabulário *voluntariamente* ou salientar certas características da imagem que as locutoras têm da sala de aula, tais como que deve ser uma instância garantidora de *participação consciente dos usuários* onde *são valorizadas as falas dos alunos*, evidencia uma tomada de posição das locutoras no sentido de estarem mais enquadradas aos preceitos educacionais atuais. E mais afastadas dos pressupostos da educação tradicional.

Isso ocorre, de certa forma, como resposta, consciente ou não, às representações indexadas à dimensão do passado que orientam a interpretação de que os agentes envolvidos no processo educativo dessa época não se importavam com um ensino prazeroso, sendo que os alunos não podiam escolher estar ou não em sala de aula, expor seus pensamentos. Suas possibilidades de escolha eram limitadas, seu agir cerceado. Essas representações compõem uma visão sobre a prática educativa que as falantes não desejam compartilhar à medida que elas sugerem, através das escolhas lexicais, estar em desacordo com esse quadro.

Em outros termos, as locutoras reafirmam seus laços com a imagem do professor atual recorrendo a traços da prática docente (educação dialogada, aprendizagem significativa e prazerosa, respeito às diferenças) que no passado eram negados ou apagados.

Salientam-se aqui dois excertos elaborados pela mesma locutora que chamaram a atenção, sobretudo, pela semelhança na descrição de um quadro que se configurou em práticas sociais diferentes (prática escolar e prática familiar) inscritas no passado, mas que pareceram cooperar para a significação e avaliação das situações relacionadas à prática educativa expostas na enunciação.

144-*Meu boletim tinha que ter só ótimo, exigência de meu pai, ai de mim se não fosse assim, a vara de marmelo lá em casa adoçava as minhas pernas.*  
[...]

**Na sala de aula tinha também uma vara, ai de quem pintasse, era levado para o gabinete e lá tinha.**

S5, UNIUBE

Esses excertos evidenciam práticas atreladas ao passado às quais se construíram sob a égide do autoritarismo nas relações com o objeto ensino/aprendizagem. Conforme explicita a locutora, os discentes deveriam se enquadrar a um modelo de expectativas, seja com relação à obtenção de boas notas, seja quanto ao comportamento em sala de aula, sob pena de terem sua integridade física ameaçada. O contexto descrito corrobora para o engendramento de uma imagem negativa da prática docente do passado, da qual, conforme já elucidado em outros excertos, as narradoras querem se afastar.

Continuando ainda a análise da perspectiva das cursistas sobre o espaço *sala de aula* tendo em vista certas variantes, passa-se agora a focalizar a relação professor/aluno.

**145-Alguns anos atrás**, não tinha coragem de discutir assuntos relativos à escola, alunos, famílias com a administração, tinha receio de dar “mancada” e a diretora não dava muita abertura. **Hoje**, discuto, dou opiniões e procuro transmitir isso aos meus alunos. Nunca calem, diante de certas situações, indaguem, critiquem, positivamente, deem suas opiniões, discutem, mas sempre respeitando e valorizando o outro. Tudo isso que passo, **anteriormente**, me comportava completamente ao contrário. Não permitia que eles falassem pois, eu era a autoridade máxima na sala, a dona da verdade. **No tempo em que eu estudava** era assim, e os “bons” professores agiam desse jeito.

S12, UFMG

No relato explicitado é possível perceber um eixo temporal que subsidiará a construção do *ethos* docente no discurso. Primeiramente, a locutora, objetivando o seu agir no passado, expõe uma imagem passiva de si já que *não tinha coragem de discutir assuntos relativos à escola* e justifica sua avaliação dizendo ter receio de dar ‘mancada’. E ainda, que *a diretora não dava abertura*. Depois, já inscrita no presente, ela visa construir uma imagem contrária à imagem do passado, ao dizer que assume uma postura participativa e que, inclusive, atribuindo importância a essa postura, incentiva os alunos a fazerem o mesmo desde que *respeitando e valorizando o outro*.

Na locução seguinte, a escrita salienta a oposição entre as duas formas de se comportar, a do passado e a do presente. E, novamente, avalia sua postura no passado dizendo que se achava *a autoridade máxima na sala, a dona da verdade*. Após essa avaliação, ela volta a um passado mais remoto e diz que quando aluna *os “bons”*

*professores agiam desse jeito.* Ressalta-se a marca metaenunciativa no vocábulo “bons” indicando que a locutora discorda do traço valorativo desses professores.

146-O respeito pelo professor virou lenda. Alunos de 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries chegam até a fazer ameaças, xingam, e até batem. Infelizmente é esta a realidade que vivemos.  
S3, UNIUBE

A locutora menciona que *o respeito pelo professor virou lenda*. A RR que funda a sua afirmação é que o professor deve ser respeitado. No entanto, a RR sobre a figura do professor visto como profissional respeitado marca, para a locutora, um momento passado que não persiste na atualidade tendo em vista os diversos afrontamentos descritos à figura do professor. Assim, as RR orientam a reflexão da relatora e colaboram para que ela possa confrontar, avaliar e constatar a sua pertinência ou não nas situações da prática pedagógica com as quais se envolve no presente. Como se pode notar nesse excerto e no anterior, a categoria tempo é essencial para a promoção do processo avaliativo e constitutivo do universo docente, as dimensões temporais funcionam como folhetos que se sobrepõem no discurso e que ativam a (re)modelagem dos objetos de acordo com parâmetros relativamente estabelecidos nas interações sociais.

147-Vejo meus **alunos como o centro da atenção educacional** e fortaleço o compromisso da política de educação com a obtenção do sucesso do aluno no processo de ensino aprendizagem e de sua formação **como cidadão**. Sinto-me empolgada com tudo.  
S2, UEMG

A locutora explicita o lugar concedido ao aluno na dinâmica da prática educativa. Afirma que vê seus alunos *como o centro da atenção educacional* e, ainda, se mostra compromissada, engajada à política educacional no sentido de fazer com que o aluno tenha êxito no *processo de ensino-aprendizagem*. Expondo essa visão, o *ethos* que se evidencia é de uma professora alinhada às perspectivas da política educacional e consciente da sua importância para a viabilização dos objetivos traçados pela política educacional.

A locutora ao mesmo tempo em que se mostra alinhada aos propósitos da política educacional também valoriza seu papel para *o sucesso do aluno no processo de ensino aprendizagem*. Na parte final, ela expõe seu envolvimento e sentimentos enquanto docente e, consequentemente, seu compromisso com a *política de educação*.

Em seguida, focaliza-se o objeto *aula* na análise do contexto da relação ensino-aprendizagem. O interesse maior recai sobre a compreensão das maneiras de dizer o referido objeto, quais são os pontos positivos e negativos da ação docente no universo da aula, quais são os impactos dos elementos que compõem esse objeto para a prática educativa. Para subsidiar a análise do objeto aula, foram eleitos alguns aspectos que se acredita serem determinantes para a configuração desse objeto e que, portanto, devem ser considerados. São eles: a organização do tempo e espaço no âmbito da sala de aula, planejamento, atividades desenvolvidas, recursos didáticos, avaliação.

148-O professor deverá estar atento que a sala de aula é o lugar de múltiplas linguagens. Suas aulas serão sempre diversificadas, não vão ficar só no livro didático e quadro. Podendo incluir jornais, revistas, vídeos, materiais confeccionados pelos alunos e comunidade procurando enriquecer o espaço da sala de aula.

S9, UNIUBE

Aqui também é possível notar uma relação de oposição à medida que a locutora defende que a sala de aula deve ser o lugar *de múltiplas linguagens* e, nessa perspectiva, afirma que as aulas devem ser *sempre diversificadas* não se restringindo, portanto, ao *livro didático e quadro*. De acordo com esse argumento, ela justifica a diversificação das aulas, mencionando a inclusão de diversos gêneros e a participação da comunidade para o enriquecimento do *espaço da sala de aula*.

A sequência *não vão ficar só no livro didático e quadro* remete à imagem do objeto aula visto sob a óptica do modelo da educação tradicional. Desse modo, as representações sobre o objeto aula emergem na enunciação. Ao mesmo tempo, motivam e justificam as escolhas da locutora no percurso da atividade linguageira.

149-Vamos refletir: os alunos trazem as piadas, as brincadeiras e o bom humor para escola e nós, professores, precisamos favorecer o aparecimento do riso, da graça e da alegria no cotidiano escolar, sem que isso signifique uma ameaça à nossa autoridade.

S16 UEMG

A locutora, inscrita no grupo de professores, orienta o processo reflexivo a ser seguido pelos seus pares acerca da prática de ensino, à medida que defende que aspectos do imaginário (piadas, brincadeiras) e o bom humor são levados à escola pelos alunos. E que, portanto, o professor também precisa buscar recursos semelhantes que favoreçam o *riso, a graça e a alegria no cotidiano escolar*. O pronome *nós* cumpre uma dupla

função nesse excerto: a de provocar uma imagem de aproximação aos membros do grupo e a de orientar a produção de sentido no evento comunicativo (valor persuasivo).

150-Devemos enriquecer nossas aulas com excursões, visitas a museus e passeios ecológicos que fazem os alunos observar na prática o que eles estudam na sala de aula. Observações em laboratórios (por exemplo) além de deixar os alunos bem mais motivados, os ajudam a melhorar a escrita fazendo os relatórios. Porém quando não se têm condições financeiras para tanto o próprio terreno ao redor da escola pode ser um ótimo campo de observação.

S 10, UNIUBE

Não obstante a relatora evidenciar seu posicionamento quanto à importância no que tange a relacionar o que os alunos estudam na sala de aula a atividades práticas, ela sugere uma série de espaços possíveis para que haja a efetivação dessa relação (excursões, visitas a museus, passeios ecológicos, laboratórios e, quando há carência de recursos, o próprio terreno ao redor da escola é apontado como um espaço propício). É interessante notar que S10 menciona que as aulas se enriquecem quando há atividades nesses espaços. Ao afirmar isso, revela que não considera o objeto aula como algo restrito ao espaço sala de aula.

A propósito do espaço escolar, esse tópico é elucidado pelos sujeitos docentes pesquisados.

151-Na minha prática diária, aproveito da melhor maneira possível o espaço da minha sala. Dificilmente trabalho individual, só em grupo, duplas ou círculo. A sala organizada dessa maneira facilita o meu trabalho. Não trabalho o conteúdo separado, no entanto, meus alunos possuem apenas os cadernos de sala e de casa.

S7, UNIUBE

152-Decidimos já mudar a disposição das carteiras dentro da sala de aula. Foram dispostas em grupos para 4 ou 5 alunos. ... Nossa objetivo é trabalhar em equipe, interagindo e criando laços de solidariedade, afetividade, convivência e estímulo à aprendizagem.

S2, UEMG

153-Antes, nem passava pela minha mente trabalhar em grupo com meus alunos, isso era um sinal de desorganização total, alunos andando pela sala, conversando com os colegas, de jeito nenhum. Hoje, vejo como é importante e indispensável o trabalho coletivo, integrado dentro e fora da sala de aula. Os alunos aprendem a respeitar o ponto de vista do outro, trocam ideias, se ajudam mutuamente. É muito gratificante presenciar essa troca harmônica e, às vezes, até conflituosa de habilidades.

S12, UFMG

É possível verificar que há consenso entre as locutoras no que tange a defender que a melhor forma de organizar a sala é favorecendo o trabalho coletivo (duplas,

trios...). A escolha quanto ao modo de organizar a sala é apontada como fator determinante para o desenvolvimento de atividades em sala de aula e, consequentemente, para o processo ensino-aprendizagem. Essa maneira de representar a organização do espaço sala de aula é também defendida nas instâncias de formação e, portanto, quando as locutoras demonstram sua adesão a essa perspectiva, seu posicionamento é avalizado pelo discurso proferido no Projeto Veredas.

Ademais, é inegável que ao salientar a variante espaço da sala de aula pensada para favorecer o trabalho coletivo na prática docente, para promover as relações entre os alunos, evidencia-se a negação das RR que trazem a imagem das carteiras enfileiradas fundada no contexto da educação tradicional. Negar, refutar essas RR é se colocar em uma situação mais adequada às novas tendências educacionais; é estar mais alinhado ao discurso oficial da educação na atualidade. Trata-se, pois, de uma escolha legitimada pela formação recebida no Projeto Veredas, o que não quer dizer que realmente a locutora não acredite que essa maneira de organizar a sala seja verdadeiramente ideal para a aprendizagem de seus alunos.

154-O professor e os alunos podem ainda **transformar o espaço da sala de aula** em espaços variados como cantinho de leitura, de pesquisa, de ciência e nas paredes cartazes, murais, calendários para tornar um ambiente acolhedor e estimulante da diversidade cultural, o que influencia decisivamente na aprendizagem, em favor de um ensino **transformador**.  
S8, UFMG

Destacam-se alguns pontos importantes que foram elucidados pela locutora ao abordar o espaço da sala de aula. O primeiro aspecto que chama a atenção é quando ela diz *o professor e os alunos podem ainda transformar o espaço da sala de aula em espaços variados*, revelando que professor e aluno em conjunto podem decidir sobre a organização do espaço em questão. A locutora não concentra o poder de decisão tão-somente nas mãos da figura do professor: ela concede ao aluno a possibilidade de opinar, de agir e de propor mudanças no espaço da sala de aula.

O *ethos* mostrado é de um professor não autoritário que se preocupa em criar um espaço favorável à aprendizagem do aluno. Aliás, a profesora-cursista deixa claro que o modo como se organiza a sala de aula (cantinhos de leitura<sup>58</sup>, de ciências, de pesquisa...)

---

<sup>58</sup> Muitas locutoras mencionaram que na sala de aula onde atuam há o cantinho de leitura. Interessante ressaltar esse ponto porque, apesar de não ser, especificamente o foco da pesquisa, é revelador porque sugere que os professores veem a prática de leitura como uma atividade relevante visto que há, geralmente, um espaço físico reservado na sala de aula para a promoção dessa atividade.

importa para *tornar um ambiente acolhedor e estimulante da diversidade cultural*. Esse ambiente é decisivo para a aprendizagem em favor de um ensino transformador. Interessante observar que, no contexto da transformação do espaço sala de aula, a locutora defende um ensino transformador. Tais escolhas corroboram para a construção de um *ethos* também transformador da professora que não se acomoda e que sempre busca o melhor para seus alunos.

155-Estudando o volume 2 do módulo 5, entendi a importância da construção do espaço e mais ainda, o espaço escolar. Como é importante reconhecer e explorar os espaços existentes sua pluralidade e na identidade.  
Cada espaço é único, onde são criados os vínculos afetivos, lembranças e histórias. Quem não se lembra de algum espaço que em determinado tempo marcou sua vida?  
S15, UEMG

Salienta-se a menção de que a reflexão sobre o espaço escolar foi motivada pelo material do Projeto Veredas (*estudando o volume 2 do módulo 5, entendi a importância da construção do espaço e mais ainda, o espaço escolar*). A locutora defende seu ponto de vista propondo uma pergunta que orienta o interlocutor a aderir à ideia sustentada e que traduz as operações avaliativas efetuadas pela locutora quando da objetivação da temática focalizada. A seguir, será mostrado como as participantes do Projeto abordam o tópico tempo escolar.

156-Quando estou na sala de aula estou sempre buscando novas formas de administrar meu tempo para aproveitar da melhor forma o conteúdo que irei ministrar, tentando maiores condições de conseguir fomentar uma aprendizagem significativa.  
S7, UNIUBE

157-Durante a caminhada de anos sem trégua pelas escolas, vejo que o tempo é uma variável a ser considerada pelo professor, na organização do ensino e do trabalho escolar... O professor deve organizar seu trabalho escolar de modo a contemplar a influência do tempo próximo ao recreio final do dia. Ele poderá diversificar suas aulas, promovendo atividades estimuladoras e evitando recorrer a técnicas expositivas. É preciso reconhecer o tempo decorrido em aula e o consequente cansaço da criança.  
S9, UNIUBE

No excerto 156, a locutora atribui importância à administração do tempo visando *conseguir fomentar uma aprendizagem significativa*. No excerto 157, o professor deve selecionar e organizar as atividades as quais serão desenvolvidas em sala de aula

levando em consideração *o tempo decorrido em aula* com o objetivo de evitar o *cansaço da criança*.

Parece que a *influência do tempo próximo ao recreio final do dia* é visto como um sinalizador de que as atividades a serem desenvolvidas nesse momento devem ser mais dinâmicas *evitando recorrer a técnicas expositivas*. Se se observam a sequência *promovendo atividades estimuladoras e evitando recorrer a técnicas expositivas*, percebe-se que a relação que se estabelece é de oposição. A conjunção “e”, nesse caso, é adversativa. A locutora, então, não considera que as *técnicas expositivas* sejam *atividades estimuladoras*.

Nota-se, ao longo da análise, certo desconforto das locutoras ao dizerem que recorrem à aula expositiva na prática docente. Frequentemente, quando assumem que utilizam essa técnica, há justificativas. De um modo geral, elas não querem ter a sua imagem atrelada à imagem de um professor que sempre utiliza a técnica em questão. Certamente, esse comportamento ocorre porque a representação sobre a aula expositiva está muito atrelada à imagem da educação tradicional.

158-[...] estou sentindo uma certa dificuldade para colocar minhas ideias em prática, pois trabalhamos em grupo e tem algumas pessoas no grupo que não aceitam muito bem a maneira que queremos trabalhar. E isto tem dificultado um pouco o rendimento do trabalho. [...] quando percebo, estou dando aquela aula expositiva, cansativa, rotineira, sem estímulo.

S7, UNIUBE

A dificuldade de aceitação do grupo de professores às mudanças que a locutora deseja implementar na prática pedagógica – tendo em vista que, o trabalho na escola é realizado pelo grupo de professores e, assim, depende da aprovação do grupo em questão – é apontada como a causa para o pouco rendimento do trabalho. Também, o motivo de a aula ser *expositiva, cansativa, rotineira, sem estímulo*. De acordo com essa enumeração, a locutora qualifica negativamente a aula dada e vê a falta de apoio dos seus pares como a causa para que a aula não seja satisfatória. A sequência de palavras negativas acaba conferindo à aula expositiva também traços negativos já que ela está no mesmo contexto enunciativo.

Ainda sobre o objeto aula, a seguir, há a apresentação de cotas que ilustram o papel, segundo as locutoras, do planejamento na prática de ensino.

159-Deixavam um grande planejamento e muitos papéis. Para trabalharmos era uma exigência bem grande tanto da diretora, quanto das supervisoras ausentes da antiga [...] DRE. Era tudo imposto por elas, mas mesmo assim fui me acostumando a trabalhar daquele jeito (vaquinha de presépio).

S6, UEMG

160-Desde o Procap, adquiri o hábito de pesquisa ao planejar minhas aulas. Percebi que inicialmente meu trabalho foi difícil por ser registrado e entregue para conferência e avaliação. Com o passar do tempo pude avaliar o quanto foi proveitoso esta fase em que vivenciei no Procap.

Ao planejar minhas aulas, acredito que estou mais observadora e seletiva com o material... Vejo que o material de referência é muito importante para análise e crescimento na atuação prática.

S4, UEMG

A transcrição 159 nos revela a imagem que a locutora confere ao planejamento<sup>59</sup> no passado. Ele era visto como um instrumento de poder através do qual as pessoas envolvidas com a gestão educacional (diretores, supervisores, inspetores) podiam fiscalizar e até mesmo impor ações aos sujeitos docentes. Importante salientar a imagem que a locutora constrói de si no passado, colocando-se como alguém acomodado e passivo, comportamento esse evidenciado pela expressão *vaquinha-de-presépio*.

A locutora, no excerto 160, expõe também a sua relação com o objeto planejamento. A princípio, ela narra que ao participar do PROCAP<sup>60</sup> adquiriu o hábito da pesquisa ao elaborar o planejamento, mas que esse fato tornava o seu trabalho *difícil por ser registrado e entregue para conferência e avaliação*. Essa afirmação confirma a imagem do planejamento como instrumento de fiscalização. No entanto, a locutora parece ressignificá-lo ao dizer que com o tempo ela pôde reavaliar a função do planejamento e perceber sua importância para o aprimoramento do fazer docente.

Os excertos em questão mostram por um lado possíveis imagens negativas atreladas ao planejamento que podem interferir não só na imagem do trabalho docente, mas também na imagem que o professor constrói de si no contexto educativo. Por outro lado, fornece indícios sobre a imagem que alguns professores elaboram sobre a avaliação externa realizada acerca do trabalho do professor. Geralmente, esses sujeitos veem com receio o fato de serem avaliados e suscitam questões relacionadas à autonomia para justificar sua opinião, seu posicionamento. Ao longo do memorial

<sup>59</sup> Os professores-cursistas recebiam visitas do tutor em sala de aula, em média uma vez por mês, nas quais, entre outras funções, ele deveria analisar os planos de aula e avaliar a sua aplicação na aula assistida. Quando as locutoras abordam o objeto planejamento, referem-se, sobretudo, à elaboração do plano de aula.

<sup>60</sup> A sigla PROCAP significa Programa de Capacitação de Professores. Tratou-se de um programa de formação dirigido aos professores do ensino fundamental no período de 1996-1998.

percebe-se uma mudança de alguns professores-cursistas que reavalam o papel do planejamento e mencionam se tratar de uma importante ferramenta didática para a prática educativa.

Comumente, as locutoras pesquisadas ressaltam a necessidade de pensar atividades a serem aplicadas em aula que levem em conta a “realidade” do aluno, que considerem as experiências vivenciadas por ele fora dos muros da escola, que o envolvam e que de fato estimulem a sua participação. É o que se confirma nas palavras seguintes, através das quais a falante defende atividades que estimulam o agir do aluno. Como ela própria diz, deve-se *organizar os conteúdos pelo fazer (refletido), já que a união da teoria com a prática é essencial* para a aprendizagem.

161-Tudo muito bem planejado. E por quê? Porque supõe ensinar e fazer. Os alunos gostam é de fazer. Sabemos quanto os ‘maus’ alunos se revelam ‘bons’ quando têm um desafio a resolver ou quando organizam uma festa ou ajudam na realização de uma excursão, etc. Organizar os conteúdos pelo fazer (refletido), reabilita nossos alunos à dimensão da participação social e a união da teoria com a prática, essencial para o ato de aprender.

S2, UEMG

162-Quando vou planejar minhas aulas, o material do curso é indispensável, volto aos textos, releio.

S12 UFMG

Elas acreditam que, quando de fato o professor se baseia nos assuntos de interesse do aluno para planejar suas aulas, haverá maior possibilidade de se alcançar uma aprendizagem significativa em sala de aula. A locutora S12 (excerto 162) explicita a importância do material do Veredas para o planejamento de suas aulas. O material do Projeto (guias de estudo, textos complementares, anotações dos encontros) podem ser vistos como mediadores da formação dos professores-cursistas e da atividade docente no âmbito da escola na qual os professores-cursistas trabalham.

163-A análise do material de alfabetização é deixada para os momentos em que o MEC solicita e é escolhido sempre na última hora, não dando tempo de uma análise mais profunda. Outros materiais como revistas, livros, jornais na sua grande maioria são doados.

S11, UFMG

164-Não tenho folhas de ofício suficientes para trabalhar com a turma. Construí materiais pedagógicos como dominó, bingo e outros. Busco com seriedade criar situações interessantes de aprendizagem. Mas, como está escrito na seção 1 módulo 4: ‘um escola desprovida de materiais inviabiliza um trabalho de qualidade.

S1, UFMG

Sobre o material didático, observe que o memorial é visto como uma instância de reivindicação, através da qual as locutoras expõem a insatisfação com relação ao modo como se escolhe o livro didático (excerto 163) ou quanto à precariedade de recursos didáticos para o exercício da prática educativa (164). A locutora S1 argumenta sobre a falta de materiais pedagógicos recorrendo a informações retiradas do guia de estudo do Projeto Veredas. Isso significa dizer que ela recorre às orientações difundidas pelos guias oferecidos pela Secretaria de Educação (SEE-MG) para expor o seu desagrado à administração educacional. Assim, é possível concluir que o sistema educacional fornece subsídio para que as locutoras questionem, avaliem o próprio sistema educacional, sua organização, seu pessoal administrativo, seus regulamentos.

Agora, a exposição de como as locutoras abordam o tópico avaliação na dinâmica escolar.

165-O processo de avaliação também tomou outro rumo de progresso. Não se avalia com o objetivo de acumular o “saber”, com o objetivo de punir ou classificar fazendo somente uma vez por bimestre a antiga prova. Hoje a avaliação acontece a cada momento, continuamente de forma dinâmica e permanente. Através dessas avaliações, refletimos a todo momento as necessidades que se tornam prioridades detectadas diante dos desafios a serem trabalhados para o bem coletivo.

S6, UEMG

166-Sobre os critérios avaliativos da aprendizagem, por muitos anos a avaliação em nossas escolas acontecia em momentos isolados, por meios de provas, classificando e selecionando os melhores alunos. Essa prática era mantida por uma postura autoritária primitiva da escola, pois excluía uma parte dos alunos, admitindo a outra parte como aceitos.

Nos últimos anos, a avaliação passou a ser de forma diferente, passando a envolver o desempenho do aluno, do professor e de todos no contexto escolar. Além disso, a avaliação não pretende somente aferir o domínio do conteúdo, mas verificar o desenvolvimento das capacidades do aluno... O erro passa a ser considerado uma oportunidade para intervir positivamente no processo, isto é, uma etapa do aprendizado.

S16, UEMG

Em ambos os excertos a avaliação é abordada no contexto da confrontação do passado com o presente, sendo que representações sobre a avaliação na atualidade vão de encontro às representações pregressas. Objetivamente a imagem da avaliação instanciada pelo passado se configura a partir das seguintes características: cumulativa (*objetivo de acumular o “saber”*), punitiva, classificatória, pontual, seletiva, unilateral, excludente.

Tais características condizem e são justificadas *por uma postura autoritária primitiva da escola* (cf. excerto 166). No entanto, nos últimos anos a avaliação é vista de forma diferente. As características outrora a ela conferidas cedem lugar a uma imagem de avaliação mais dinâmica, processual, qualitativa, sinalizadora de dificuldades que devem ser minimizadas para o bem coletivo. Nessa nova maneira de representar a avaliação, o desempenho de todos os participantes da prática educativa deve ser avaliado e a visão do erro é ressignificada, ou seja, ele passa a ser visto como um indicador para o desenvolvimento do trabalho do professor.

167-Resolvi adotar um sistema de autoavaliação semanal. Funciona como um tipo de gráfico onde ao final de cada mês fazemos um balanço da conduta de cada um dentro da classe. Fazemos um balanço do que está de acordo, do que pode ser melhorado. Achei melhor anexar o modelo da ficha para facilitar a sua compreensão.

A autoavaliação acontece sempre às sextas-feiras. Sugiro um momento de reflexão onde relembro os pontos a serem avaliados.

S14, UEMG

182-Os alunos, um a um, escolhem a cor da sua estrela, justificam a escolha e toda a turma discute se concorda ou não com a escolha feita. Quando a turma não concorda, cada um relata o seu parecer e chegam a um denominador comum, mantendo ou trocando a cor da estrela. As colocações dos alunos são muito interessantes. Noto claramente como eles são observadores e têm bom senso. Para todas as colocações negativas feitas pelos colegas e pelo próprio aluno, procuro um caminho para que ele possa vencer. Dar sugestões de mudanças, elogio e incentivo. O relato de cada aluno é de grande importância para o seu crescimento como cidadão do futuro e de agora.

Aproveito esta aula para levantar dados como, por exemplo:

o número de estudos de cada cor;

a cor mais solicitada;

quem tem o maior número de estrelas douradas;

entre meninas e meninos, quem tem o maior número de estrelas douradas, etc.

Venha participar deste momento. É muito rico.

S14, UEMG

Diferentemente dos excertos anteriores nos quais as locutoras expõem seu ponto de vista sobre o objeto avaliação, comparando-o sob a perspectiva do passado e da atualidade, trazendo representações à tona, mas interpretando-as de maneira mais objetivada, mais distanciada, aqui, a locutora S14 narra concretamente uma situação avaliativa realizada em sala de aula. Ao longo do relato é possível verificar algumas características concernentes à avaliação vista em oposição à avaliação do passado, como também os julgamentos, as impressões do sujeito docente em relação à atividade avaliativa empregada.

O relato se finda com a expressão *venha participar deste momento. É muito rico*. Com essa sequência, a locutora explicita a sua avaliação sobre a atividade proposta

e ainda convida o tutor a presenciar oportunamente o momento descrito. Interessante notar que, através do memorial, ela objetiva de forma mais situada o objeto avaliação, avalia a si, como a seus alunos e, ainda, se inscreve na condição de aluno (professor-cursista) e convida no próprio texto o tutor a participar da atividade referida, produzindo um efeito na enunciação de aproximação entre os interlocutores. Observe-se, ainda, que algumas características conferidas à avaliação entendida como a da atualidade pelas outras locutoras (excertos 165, 166) são confirmadas também na exposição da atividade narrada por S14 (excerto 167), como, por exemplo, avaliação processual, flexível, qualitativa, multilateral, etc.

A seguir a proposta é pela elucidação de um relato de atividade, desenvolvida pela locutora S13 no dia-a-dia escolar, relacionado aos diversos campos de saberes. Visa-se com isso perceber a operacionalidade e o modo de representar algumas variáveis da prática educativa (planejamento, relacionamento professor-aluno, objetivos educacionais, recursos didáticos, avaliação, etc.), suscitadas em outros contextos da enunciação, que não necessariamente quando as locutoras narram de forma mais detalhada a atividade escolhida e aplicada em sala de aula.

168-Semana passada trabalhando sobre o êxodo rural, cantamos a música “Asa Branca”. A forma em que o compositor a escreveu, despertou grande atenção nos meus alunos. Foi muito bom o alvoroço para que pudéssemos falar sobre as diferentes formas de linguagem. Este ano trabalho no segundo andar e a parede do meu corredor é toda azulejada. Comecei então expor os trabalhos dos meus alunos. Hoje eles mesmos vão até o corredor e expõem seus trabalhos. Sinto que foi uma excelente forma de apreciação encontrada, pois os alunos de outras turmas podem acompanhar, apreciar, serem até mesmo estimulados a fazer também. Aliás, as outras professoras começaram fazer o mesmo trabalho. Muitas vezes o sino do recreio bate e alunos ficam lendo as produções de outras crianças. Isto é maravilhoso! Sem dúvida o computador e a Internet são a grande aventura tecnológica desta geração. Fizemos um trabalho através de um texto do livro didático, e foi muito bom. Todos os alunos se envolveram. O trabalho consistia em criar salas “Chat”, escolher um apelido “nick” e em grupo estabelecer diálogos usando ícones “emotions”. Lógico que tudo isto foi estudado antes, embora quase todos já sabiam o significado de cada palavra. Foi um trabalho que despertou a atenção e curiosidade de todos e apresentação de cada grupo foi algo surpreendente.

S13, UNIUBE

A descrição realizada pela professora colabora para a reconstituição de representações sobre a dimensão ensino-aprendizagem e sobre o papel do professor nessa prática. O texto copiado oferece elementos que remetem a imagem de uma professora que propõe atividades subsidiadas pela música que geralmente se configura como um recurso didático que proporciona prazer. Esse dado é importante para as

locutoras pesquisadas. Elas defendem que para a aprendizagem ser significativa é necessário que o aluno tenha prazer.

Ademais, através da atividade descrita, outras características sobre essa professora cooperam para a construção de um *ethos* flexível e habilidoso no sentido de articular áreas do conhecimento diferentes (*êxodo rural* e *formas de linguagem*). E ainda, que se coloca numa posição horizontal em relação a seus alunos já que de acordo com a sequência *foi muito bom o alvoroço para que pudéssemos falar sobre as diferentes formas de linguagem*, a locutora julga positivamente *o alvoroço* dos alunos ao discutirem as *formas de linguagem*. E, agindo dessa maneira, ela se afasta da imagem de um professor autoritário.

Na sequência então seguinte, a locutora introduz o tópico espaço escolar. Menciona que expõe os trabalhos dos alunos no corredor do andar onde atua e que seus alunos passaram a ter eles próprios a iniciativa dessa prática. Segundo S13, os outros alunos da escola passaram a apreciar os trabalhos dos seus alunos e poderiam sentir motivados a fazer o mesmo. Ela salienta que, *aliás, as outras professoras começaram fazer o mesmo trabalho* e que os alunos da escola ficaram observando os trabalhos uns dos outros no recreio. Ora, quando a locutora menciona que outros professores adotaram sua ideia, ela não só se revela como uma professora que socializa ideias com os seus pares, que aproveita de forma pertinente o espaço escolar, mas também, obviamente, valoriza, reforça a importância do seu trabalho. Haja vista, a adesão dos outros membros do grupo de pertença à sua iniciativa.

Em seguida, novamente há introdução de outro tópico, o do uso de tecnologias na sala de aula. A professora se mostra aberta quanto a eleger atividades que devem ser desenvolvidas, por exemplo, em ambientes virtuais. Para descrever a atividade aplicada, ela recorre a termos recorrentes na esfera da informática, mostrando-se estar familiarizada com tal prática. O *ethos* é de uma professora que está atualizada com a tecnologia e, ainda, que se importa em desenvolver atividades cujos recursos didáticos advêm da informática e que são do interesse de seus alunos. Observa-se que a todo o momento a locutora explicita suas impressões, sempre positivas, quanto às atividades narradas (*Foi muito bom; isto é maravilhoso!; foi algo surpreendente*). Tais expressões, dotadas de uma força argumentativa, orientam o interlocutor a avaliar a atividade descrita também positivamente.

É inegável que à medida que as locutoras expressam seu ponto de vista, seja de maneira mais genérica, avaliando objetivamente traços da esfera educacional, seja de

modo mais implicado, narrando experiências ocorridas no âmbito da sala de aula, certas ações, comportamentos, sentimentos são justificados e explicados pelas representações recorrentes no universo docente. Em decorrência dessa dinâmica, várias facetas do fazer docente emergem.

### **5.3 As vozes docentes sobre a exterioridade que interfere na sala de aula**

O trabalho do professor é cotidianamente fundado nas e pelas relações estabelecidas na prática educativa. Assim, uma série de fatores, não restritos ao âmbito da sala de aula, interfere nas escolhas empreendidas na atividade docente e, por sua vez, compõe o quadro no qual o professor se inscreve e participa, juntamente com outros atores (gestores educacionais, pais de alunos, serviços), para que o processo ensino-aprendizagem se efetive na esfera escolar.

Há interesse em identificar os fatores, insurgidos no discurso docente, que foram relevantes para a constituição da imagem do trabalho do professor. Com esse propósito, notou-se que não só as representações sobre a instituição escola importaram para o engendramento do objeto do discurso em questão, representações concernentes a outras instituições (Estado, família, religião) se sobrepuiseram e determinaram o modo pelo qual o sujeito docente narrou e significou o seu fazer nas práticas escolares.

A análise tem início pelo objeto *escola*, visando com isso elucidar o ponto de vista dos sujeitos docentes sobre a dimensão na qual eles desenvolvem seu trabalho. A escola não está para esses sujeitos tão-somente como um lugar, um espaço físico que subsidia a atividade docente. É, sobretudo, uma instância de crenças, de comportamentos, de circulação de significações, que exercem um papel fundamental no modo pelo qual o professor se posiciona e na imagem que ele projeta de si e do seu trabalho na tessitura textual.

Aqui evidencia-se a modalização, já descrita anteriormente neste trabalho, que é regular e persiste ao longo de todo o processo discursivo do qual as locutoras participam quando da escrita dos memoriais. Trata-se de ora mostrar-se contrária às ideias que remetem à educação tradicional, mas, ao mesmo tempo, defender parcialmente parte dos seus pressupostos. Essa relativa oscilação quanto a não adesão à imagem da educação

tradicional também é percebida quando as locutoras constroem o objeto escola no discurso.

169-Adorava a escola, seu tamanho, o grande espaço que estava acostumada a ter em casa. Amava as aulas de arte, o crochê, o tricô da tia Nieta; gostava também das aulas de música. Tudo isto deveria ser resgatado nas escolas atualmente.

S1, UFMG

170-Quanto à educação, acredito que era melhor, pois nos preocupávamos em aprender para conseguir boas notas. Os professores tinham mais autoridade, eram mais respeitados. Os pais cobravam mais, eram mais presentes na vida dos filhos.

A escola hoje, apesar de todos os recursos que tem, está perdendo em qualidade de ensino e isto vem despertando a preocupação dos dirigentes dos estados e municípios e também da sociedade.

S15, UEMG

As locutoras compararam a escola do passado com a escola da atualidade. Ao destacar certas características da escola do passado que elas avaliam positivamente, colaboraram para a construção de uma imagem positiva da escola anterior em detrimento da escola da atualidade. Deve-se observar que os excertos anteriores revelam o movimento contrário até então retratado nesta análise. Este evidencia a imagem positiva do modelo educacional do passado em detrimento do modelo atual.

Chama-se a atenção para os vocábulos adorava/amava/gostava. São verbos do mesmo campo semântico que demonstram a visão positiva da locutora sobre a escola do passado na qual havia estudado. A sequência *deveria ser resgatado* (excerto 169) revela, concomitantemente, a ausência e a necessidade da existência dos aspectos descritos sobre a escola do passado nas escolas da atualidade. No excerto 170, a autora do memorial, ao expor o quadro característico da escola do passado, avalia que essa *era melhor* e que a *escola hoje, apesar de todos os recursos que tem, está perdendo em qualidade de ensino*, o que vem despertando a preocupação de todos os envolvidos com o processo educacional.

171-Eu tenho que formar cidadãos críticos, tenho que mudar minha postura tradicional, trazer para a educação, motivações para que as crianças tenham prazer em vir para a escola.

S17, UNIUBE

Mas, como se pode verificar no excerto acima, a locutora expõe sua recusa à imagem da educação tradicional, colocando-se de maneira contrária às duas locutoras antecedentes quando ela descreve suas crenças – *eu tenho que formar cidadãos críticos* [...] *trazer para a educação, motivações para que as crianças tenham prazer em vir*

*para a escola – e descrenças – tenho que mudar minha postura tradicional.* Isto é, a locutora S17 não avalia positivamente a educação tradicional e julga que desenvolver a cidadania ou o prazer no âmbito escolar não se torna possível sob as perspectivas do modelo da educação tradicional.

172-Como professora na escola e cidadã na sociedade, procuro tornar meu trabalho aberto e flexível. Promovo debates entre pais, alunos e colegas de trabalho; dou-lhes oportunidade de expressarem com liberdade, avaliando, criticando e até mesmo discordando. Assim, sinto que estou contribuindo no crescimento dos alunos, respeitando suas individualidades, criando um ambiente agradável, construindo a escola democrática e de qualidade que todos nós desejamos.  
S1, UFMG

Logo no início do texto verifica-se a assunção da locutora no papel de professora que é bem marcado pela expressão “*como professora na escola*” e, em seguida, ela assume o papel de “cidadã na sociedade”. O *ser cidadã* colabora para a predicação do *ser professora*. Apesar de ser possível identificar dois papéis sociais distintos – o de professor e o de cidadã – o papel de cidadã contribui para a atribuição de sentido do papel de professor assumido pela locutora.

Ao descrever o modo como age face às interações *entre pais, alunos e colegas de trabalho*, quase como uma sequência gradativa, a narrativa menciona que oportuniza aos membros da comunidade escolar se expressarem *avaliando, criticando e até mesmo discordando*.

Destaca-se aqui a expressão *até mesmo discordando* porque ela pode ser interpretada de duas maneiras: a primeira consiste em entendê-la como uma tentativa de realçar, de reforçar a imagem de um professor democrático, flexível e, sendo assim, a locutora, valendo-se da negação do traço professor autoritário, garantiria sua adesão a outro grupo de professores. A segunda possibilidade, mais sob o quadro do *ethos* mostrado, consiste em um flagrante do movimento de transição da locutora ao tentar se inscrever no grupo de professores democráticos e que deixa escapar um traço contrário a esse contexto e peculiar a instância atrelada ao professor autoritário.

173-Sei que ninguém é perfeito, mas procuro não persistir nos meus erros e fazer o melhor para meus alunos. Ao lidar com eles, pais, colegas, descobri que a exatidão não se adquire, apenas, na objetividade, mas também na multiplicidade.

[...]

Eu e minha colega Virgínia (dupla inseparável) nos reunimos sempre para planejar e avaliar nossas ações pedagógicas com pais e alunos também.

S2, UEMG

174-Ano que vem, estarei, juntamente com outros professores e a diretora da escola, lutando para acabar com as classificações de sala. Elas deverão receber nomes de vultos importantes da nossa música, literatura, etc. e não haverá separação e sim turmas heterogêneas.

Caso este sonho se torne realidade, ficarei extremamente realizada. Tenho me dedicado a ler autores que defendem esta prática, pois quero ter o que argumentar.

S13, UNIUBE

175-“Flávia, eu sou professora por profissão, mas você já nasceu professora”. Esse comentário partiu de uma colega anos atrás. Nunca entendi bem o que ela quis dizer mas, penso que, ao me ver com minha turma, essa colega percebeu o prazer com que realizo esse trabalho. Eu amo lecionar!

S19, UEMG

Os excertos expostos evidenciam as impressões, as avaliações, as opiniões das locutoras diante dos relacionamentos estabelecidos com os membros da comunidade escolar. Nas análises dos memoriais, é possível identificar várias ocorrências nas quais as locutoras afirmam que a interação no âmbito escolar é de fundamental importância para o aprimoramento da atividade docente e para a relação ensino-aprendizagem. Elas reconhecem a relevância do outro na dinâmica escolar, há depoimentos (como os explicitados acima) nos quais as locutoras citam contribuições dos membros da comunidade escolar para o desenvolvimento de atividades da prática educativa.

Destaco aqui, o relato da professora S13 (excerto 175), que conta com o apoio da diretora e dos colegas de trabalho para que se implemente uma nova forma de identificar e de organizar as salas, considerando a heterogeneidade. A locutora afirma que, caso isso venha a se efetivar (*caso este sonho se torne realidade*), ela ficaria *extremamente realizada* e que tem se dedicado às leituras de autores que defendem essa prática porque quer *ter o que argumentar*. Nessa última sequência, ela mostra que atribui importância às vozes de outros profissionais, nesse caso, as vozes dos autores que abordam a referida temática, visto que fundamentaria seus argumentos nos apontamentos desses autores.

A locutora S19 (excerto 175) expõe a avaliação da colega de trabalho sobre a sua vocação para o ofício do magistério (*Flávia, eu sou professora por profissão, mas você já nasceu professora*). Observa-se que apesar de a locutora afirmar que nunca entendeu bem o que a colega quis dizer, é notório que ela entendeu a afirmação da colega porque, no próprio excerto, ela justifica o julgamento da colega haja vista a sequência *essa colega percebeu o prazer com que realizo esse trabalho. Eu amo lecionar!*

Apesar de as locutoras relatarem inúmeras situações nas quais houve trabalho coletivo na escola e exporem, no contexto das situações narradas, o reconhecimento quanto à importância da troca entre as pessoas envolvidas com a prática pedagógica, problemas de relacionamento de toda ordem, tais como entre professores, entre a administração escolar, entre os pais de alunos e suas implicações para o trabalho do professor foram constantemente elucidados nos memoriais.

176-Participo de forma meio tímida da vida da escola porque vejo ainda muito autoritarismo e isso incomoda no sentido de ver que tudo fica bem fechado e acabamos por nos acomodar aceitando essas imposições absurdas. Desejo participar mais de segmentos dentro da escola para que ao menos eu possa entender e obter respostas para vários questionamentos.

S4, UEMG

177-Vejo pouca flexibilidade quando acontecem reuniões administrativas. Porém esta instituição já conta com professoras (em sua maioria) com graduação e outras em andamento no Curso Superior. Percebo maior adesão a menos discussão e uma intenção de consensos quando ocorrem reuniões pedagógicas. Na verdade, seguem-se uma linha bem tradicional ainda aderindo-se a grandes interesses políticos.

S2, UEMG

178-Temos momentos de estudo na escola, mas é difícil utilizarmos desses momentos, pois muitas das vezes temos que ficar no lugar da colega que faltou.

S7, UNIUBE

Destaquei os excertos acima porque as locutoras expõem pontos de vista sobre a implicação da administração escolar na atividade docente. Houve substancial interesse, sobretudo, em compreender o processo avaliativo realizado pelos sujeitos pesquisados quanto aos membros da comunidade escolar responsáveis pelo âmbito da administração na escola. As questões relacionadas à organização das várias figuras (professor, alunos, supervisor, diretor, orientador), colocadas sob o viés do professor em formação, colaboraram para a compreensão dos efeitos da delimitação de funções e espaços sociais no discurso docente.

A locutora S4 (excerto 176) diz se sentir incomodada com relação ao autoritarismo. Depois – apesar de expor o seu incômodo, na condição de membro do grupo – coloca-se como acomodada à situação (*acabamos por nos acomodar*). Em seguida, expõe seu desejo de participar mais de segmentos dentro da escola para compreender seus questionamentos. E projeta uma possível mudança de postura para o futuro, em decorrência disso. O efeito que se tem é de uma professora passiva que, apesar de se sentir incomodada, não age de maneira concreta visando mudar a sua condição no presente da prática educativa.

A locutora S2 (excerto 177) parece crer que os professores que já têm ou fazem curso superior, como é o se caso<sup>61</sup>, não se portam como os demais nas reuniões pedagógicas à medida que não aderem *a menos discussão e intenção de consensos*. Pode-se interpretar que, para a locutora, eles são mais favoráveis a discussões ou em defenderem seus pontos de vista. Esse aspecto é relevante porque mostra que a formação superior é vista como um traço distintivo no que tange ao agir do professor em face das situações organizadas pela administração escolar, a formação superior favoreceria uma mudança de *status* da imagem que o professor tem de si em relação à imagem de seus pares.

Novo destaque no sentido de que, de um modo geral, as locutoras ora avaliaram positivamente o papel da administração escolar, ora negativamente, ao descrever seus memoriais.

Nas avaliações negativas, a maioria salientou o problema quanto a influência da política no âmbito administrativo e que se sentiam preteridas visto que a administração escolar concedia prerrogativas a alguns colegas, gerando um sentimento de injustiça e de insatisfação aos que não recebiam certas vantagens. A impressão que se tem é que quando há exposições de sentimentos adversos em relação à administração da escola, parece que ocorre uma transposição da imagem negativa da política educacional para a instância em questão. Nessa sobreposição de imagens, toda avaliação é potencializada. E o foco da ação avaliativa que, *a priori*, se restringiria ao objeto administração escolar, se estende para uma dimensão mais ampla, e, nesse âmbito, outros aspectos são considerados.

179- [...] temos uma direção que valoriza e reconhece nosso trabalho, porém não sabe tomar decisões enérgicas com “certos” profissionais, às vezes não entendo, mas sei que em meio à rede municipal existem problemas políticos que não valem a pena nem saber, muito menos discutir.

[...]

Professores são contratados por força e influência política e permanecem no cargo também se for da vontade deles. É uma situação horrível! Estamos vivendo dias em que a revolta é constante entre os profissionais, mas devemos manter a aparência, o controle e a ética, já que estamos nas mãos dessa elite. Sei que qualquer pessoa que nos ouve pode dizer: Vocês têm que lutar... Lutar contra quem? Quem pode provar os momentos de angústia que se abatem sobre nós, principalmente nós, participantes do Projeto Veredas? Foram quase todas demitidas uma

---

<sup>61</sup> Interessante notar que quando as locutoras se inscrevem em um determinado grupo de professores, elas o fazem diretamente como, por exemplo, dizendo “nós, professores ...” ou, então, deixam subentendido haja vista que as locutoras salientam uma característica do grupo que também se refere a elas, levando o interlocutor a identificar facilmente o vínculo, a filiação ao grupo de pertença.

vez que, ao temer perder o Veredas, foram a Câmara dos Vereadores pedir apoio deles, através de uma carta.

S11, UFMG

É possível observar que os sentimentos, as impressões com relação à administração escolar. A princípio, a locutora avalia positivamente ao afirmar que a direção valoriza e reconhece o trabalho do professor. No entanto, em seguida, nota-se a desqualificação da figura da direção quando afirma que a figura em questão *não sabe tomar decisões enérgicas com “certos” profissionais*. Chama-se a atenção para o uso das aspas que pode ser interpretado no sentido de que a locutora reconhece quem são esses profissionais e desaprova a atitude tomada por eles. No texto seguinte, ela se refere às implicações dos problemas políticos na rede municipal, mas não os especifica já que, a seu ver, existem *problemas políticos que não valem a pena nem saber, muito menos discutir*.

Mais adiante no texto, a locutora novamente retoma a questão da influência política e, dessa vez, detalha o que a aflige. Ela expõe seu ponto de vista quanto à contratação de professores de acordo com a vontade política e, em contraposição a isso, diz que os professores, participantes do Projeto Veredas, teriam seus cargos ameaçados porque solicitaram à Câmara dos Vereadores apoio para continuarem cursando o Projeto em questão.

A locutora, portanto, como porta-voz do grupo dos professores do Projeto se afasta do grupo de professores que, segundo ela, são apadrinhados, continuando nos seus cargos por politicagem. E expõe sua repulsa e sua insatisfação à situação na qual ela e seus pares se encontram em relação à forma de gerir as questões educacionais no município onde trabalha. Como se pode perceber há uma aproximação da imagem da política educacional com a imagem da administração escolar que influencia impreverivelmente a avaliação da locutora explicitada na enunciação.

180-Após ter sido efetivada, trabalhava somente na E. E. Francisco Borges da Fonseca. Tudo estava indo muito bem quando de repente aconteceu a municipalização e junto com este fato “terrível”, veio também a certeza de que deveria voltar a estudar, sonho este que fora adormecido e impedido por diversos motivos: saúde, casamento, filhos, faculdade do meu esposo e a minha vez foi passando.

S13, UNIUBE

181-Em 1998 a escola foi municipalizada, sofri muito, fiquei decepcionada com o Estado, tirou-me da Pré-escola e me mandou para uma de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries. Fiquei excedente. Pedi imediatamente minha aposentadoria.

S5, UNIUBE

A questão sobre a municipalização<sup>62</sup> é recorrentemente abordada nos memoriais e sempre há a exposição de sentimentos de repulsa, de indignação com relação à política educacional tendo em vista os impactos vistos como negativos que a lei gerou no contexto escolar. Alguns professores relataram mudanças não desejadas de cargos, passando, por exemplo, a trabalharem na biblioteca ou em classes cujo nível não era adequado para sua formação. De um modo geral, há um sentimento de frustração, de decepção face às mudanças decorrentes da nova regulamentação. A imagem construída pelas locutoras do poder público é de descaso, de desconsideração à classe dos professores. Sobretudo quando a questão sobre a municipalização é tematizada. Ainda sobre a influência da política educacional na atividade docente, há outros excertos.

182- [...] o ano passado não foi fácil, eu estava iniciando em minha profissão, mas este ano, tem tudo para ser um dos piores. Perdemos o nosso cargo de efetivação. Várias colegas foram mandadas embora, inclusive professoras que fazem o Veredas, motivo: o Sr. Prefeito resolveu caçar o concurso que nos empossou. Brigas de políticos, mas quem paga somos nós, o povo.

S3, UNIUBE

183-Há vinte e cinco anos que propostas e mais propostas ficam engavetadas. A educação deve tornar-se um instrumento eficaz que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Cidadãos capazes de interpretar, refletir e agir tomando decisões que possam realmente mudar caminhos e construir verdadeiros cidadãos políticos.

S5, UNIUBE

As locutoras apontam fatores externos à sala de aula que interferem no trabalho do professor; aspectos relacionados ao âmbito administrativo tais como interesses políticos, burocracia, iniciativas não implementadas, falta de comunicação entre a esfera administrativa e pedagógica, pouco estímulo aos educandos.

A locutora S3 (exerto 182), ao dizer sobre um problema relacionado ao risco de perderem o cargo em decorrência de brigas políticas, refere-se ao prefeito de maneira irônica - *Sr. Prefeito*. Tal recurso linguístico-discursivo evidencia a desaprovação a sua gestão, sobretudo, quanto à medida adotada que repercute nas escolas municipais. Outro

<sup>62</sup> A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n 9304/96) designaram ao Município o estatuto de ente federativo autônomo no tocante à formulação e gestão da política educacional. Através das referidas legislações, o Município se torna o responsável pelo ensino fundamental e não mais o governo estadual. O propósito da municipalização é incentivar a participação dos cidadãos na elaboração, implementação e avaliação das propostas educativas do município.

fator negativo sempre salientado pelas locutoras que também diz respeito ao poder público, especificamente, à parte orçamentária, é quanto à remuneração dos professores.

184-O professor da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries em minha opinião, teria que ser mais bem remunerado, até mais que os que lecionam matérias específicas... Uma das maiores frustrações da classe dos professores é a questão salarial. Desmotivante até.

S3, UNIUBE

185-Na minha opinião, uma das causas da má qualidade de ensino está no baixo salário do professor. Outra causa que sobrecarrega nós professores é que para melhorar o orçamento mensal chegamos a trabalhar em até três turnos.

S15, UEMG

Verifica-se que as locutoras expõem seu posicionamento quanto a remuneração dos professores como porta-vozes do grupo de pertença e, nessa condição, analisam as implicações desse aspecto para a atividade docente no âmbito escolar. A locutora S3 (excerto 184) não obstante reforçar o ponto de vista sob a baixa remuneração do grupo de professores em geral, reivindica uma distinção salarial especificamente do grupo de professores alfabetizadores, conferindo a esse último um maior *status* em relação aos professores não-alfabetizadores.

Ainda sobre a esfera administrativa escolar, outro ponto que mereceu atenção nessa pesquisa pela constante menção verificada na análise dos memoriais diz respeito às implicações do projeto político-pedagógico para a prática pedagógica. Há um olhar dos professores em formação sobre o papel desse instrumento no contexto escolar, a seguir mostrado.

186-A escola ainda precisa preparar, dialogar muito para que se torne real o respeito às diferenças. O projeto pedagógico que existe na maioria das vezes não é vivido, experimentado. É necessário que se coloque em prática tantos objetivos e posturas mencionados. Precisamos de mais ação nesses aspectos.

S4, UEMG

187-O PPP é um “tesouro” guardado na secretaria não posso criticá-lo destrutiva nem construtivamente por não conhecê-lo.

S18, UFMG

Os sujeitos docentes pesquisados veem o Projeto Político-Pedagógico (doravante, PPP) como um importante instrumento pedagógico no âmbito escolar, sobretudo, porque pode se constituir numa garantia de integração entre os membros da

comunidade escolar e de alinhamento desses profissionais aos propósitos educativos da escola.

No entanto, determinadas locutoras, apesar de ressaltarem a relevância do PPP, afirmaram que na escola onde atuam não houve a sua elaboração e que o fato de não tê-lo acarreta uma série de prejuízos para a prática pedagógica (*O trabalho fica, no entanto, totalmente fragmentado, nesse caso, cada profissional age conforme a sua consciência!* S12). Interessante notar a metáfora proposta pela locutora S18 (excerto 187) que consiste em comparar o PPP a um “*tesouro*” guardado na secretaria, para mencionar em seguida que não pode *criticá-lo nem destrutiva nem construtivamente por não conhecê-lo*. É notório o valor positivo que a locutora atribui a esse documento haja vista a escolha do vocábulo “*tesouro*”, ou seja, ela reconhece a importância desse instrumento para a escola ainda que de fato ela o desconheça.

Quanto ao PPP, partindo das vozes das locutoras, percebe-se que esse documento, além de ser visto como um importante documento pedagógico através do qual é possível planejar e coordenar ações no âmbito da escola, também se torna um instrumento de poder no sentido de levar as professoras a cobrar da administração escolar a sua elaboração e sua aplicação. Como a elaboração do documento é uma exigência legal da qual toda a comunidade escolar deve participar, quando as locutoras explicitam que não há tal documento na escola, elas expõem não só a ausência do PPP, como também possíveis falhas da administração escolar.

188-Viajávamos para Diamantina para fazer os antigos cursos de “reciclagem”. O tempo foi passando e não íamos mais lá. Algumas funcionárias vinham nos “reciclar” (éramos lixo será?).  
S6, UEMG

Sobre a oferta de cursos de formação, as locutoras, de um modo geral, acreditam que o poder público deve se responsabilizar pela formação contínua dos professores das redes municipais e estaduais. Contudo, as professoras-cursistas ressaltam que não há ofertas ou que tais cursos são infrequentes. Esse fato colabora para a construção negativa da imagem do poder público no que tange à área educacional. As locutoras, mesmo na condição de participantes do curso Normal Superior oferecido pela SEE-MG, cobram do Estado mais cursos de formação. Destaca-se o excerto da locutora S6, que expõe a sua avaliação sobre a expressão *cursos de “reciclagem”*; para ela, tal expressão remete a ideia de *lixo*, e, consequentemente, a uma ideia de desprestígio, de desvalorização dos professores que participavam desses cursos.

Ainda com o objetivo de compreender as relações estabelecidas no contexto escolar, veja-se como as locutoras narram a participação da família na prática educativa. Qual o papel atribuído pelas professoras-cursistas aos pais dos alunos? Quais os problemas apontados pelas locutoras que podem ocasionar a ausência dos pais no cotidiano escolar? Quais são os sentimentos das locutoras relacionados à ausência dos pais na escola?

189-Quero deixar claro que estes meus atuais alunos são bastante carentes, não só economicamente, mas também de atenção da família. Os pais não comparecem quando solicitados às reuniões escolares. Particularmente, acho que falta da parte da escola um maior compromisso de chegar a todas as camadas sociais, mudar sua postura, acreditar e fazer projetos que envolvam “toda” a comunidade [...]

S1, UFMG

190-Na minha classe tem um aluno em que a mãe não deixa-o assistir filme nem participar de certas atividades. Eu já expliquei para ela o objetivo dos filmes e de determinadas brincadeiras, mas não consegui convencê-la. Ela me diz que a religião deles não permite essas atividades. Então no momento em que as crianças assistem a um filme ele vai para a biblioteca.

[...]

Tem um problema que me preocupa muito, que é a omissão de alguns pais quanto a educação de seus filhos. E isto tem me angustiado muito. Pois acho que para as crianças terem realmente uma boa educação, não basta só saber ler e escrever, para termos uma educação de qualidade precisamos da colaboração da família. Ou melhor, a família tem que cumprir o seu papel que hoje está delegada à escola e o papel da escola que é o de ensinar, muitas vezes, não está sendo cumprido.

[...]

Devido as grandes mudanças e problemas que vêm acontecendo no seio familiar, o nosso papel como educadora vem se transformando muito. Às vezes, temos que assumir o papel da família.

S7, UNIUBE

É consenso entre os professores que o papel da família na prática educativa é de fundamental importância. As locutoras salientam que os pais devem apoiar a educação formal de seus filhos e, para tanto, a família deve participar ativamente da rotina escolar. A escola, por sua vez, precisa assegurar aos pais abertura para que eles de fato contribuam para o processo de aprendizagem, que possam compor o quadro dos membros que irão decidir pelas escolhas das atividades a serem aplicadas face aos objetivos educacionais traçados coletivamente.

Todavia, as professoras-cursistas sublinham que, em geral, a família, particularmente os pais dos alunos, não se responsabiliza pela vida escolar de seus filhos. Algumas locutoras ressaltam que há uma transferência de responsabilidade do que caberia à família para os professores. Ou seja, eles acabam assumindo além do

papel do professor, o papel concernente à família (*a família tem que cumprir o seu papel que hoje está delegada à escola [...] temos que assumir o papel da família – S7; Quanto mais desajustadas estão as famílias, maior responsabilidade a escola tem que ter com os alunos- S10*).

Nots-dr que, para S7 (excerto 190), a delegação do papel da família ao professor faz com que a escola não consiga cumprir efetivamente o papel que cabe a ela, qual seja: o papel de ensinar (*família tem que cumprir o seu papel que hoje está delegada à escola e o papel da escola que é o de ensinar, muitas vezes, não está sendo cumprido*). Essa mesma locutora descreve concretamente um problema vivenciado na prática educativa face ao posicionamento religioso da mãe de um dos seus alunos.

A professora em questão menciona que a mãe impediu o filho de assistir a filmes ou participar de brincadeiras e que apesar das tentativas de convencê-la do contrário, o aluno, quando há tais atividades, diferentemente dos demais, é encaminhado à biblioteca. Como se pode observar, a família pode interferir nas escolhas e na aplicação das atividades empreendidas em sala de aula. Ela pode intervir na rotina do trabalho docente.

A temática família também está presente quando as locutoras expõem aspectos da sua vida doméstica que interferem no trabalho do professor. Uma série de questões é levantada a respeito da esfera familiar dessas professoras-cursistas que traz implicações para o modo de ser, de sentir, de perceber e de se relacionar na esfera escolar.

191-Confesso que às vezes é difícil conciliar estudos, filhos, trabalho, casamento... E o que, na maioria das vezes, abro mão é do meu estudo. Sinto que preciso gerenciar meu tempo para que meu curso seja bem feito e, consequentemente, meu trabalho seja satisfatório.  
S9, UNIUBE

192-Muitas vezes me pego superando minhas próprias limitações e acho que isto não é normal, me dou muito para a escola, fico às vezes deprimida, pois deixo muita coisa em minha vida particular sem realizar, para satisfazer minha vida profissional e tento ser menos exigente comigo, mas parece que isto está impregnado em minhas entranhas e não consigo fazer 'mais ou menos' tem que ser sempre mais para o profissional.  
S5, UNIUBE

193-Não consigo separar, completamente, minha vida profissional da vida pessoal pois, tenho que realizar em espaços e horários que deveriam ser de convivência familiar, muitas atividades de caráter profissional. Muitos pontos da minha convivência familiar ficam a desejar pois, fico envolvida em estudo e tarefas escolares.  
S12, UFMG

194-[...] não era minha intenção estudar agora, pois meus filhos estão pequenos e por causa disto, fica mais difícil, mas como era obrigatório não tinha jeito, tinha era que estudar.

Quando recebi a convocação para nos apresentar no SESC, em uma semana, fiquei apavorada pois não sabia com quem deixar meus filhos e também por causa da saudade deles. Foi uma semana diferente, saímos cedinho e voltávamos tarde, mas valeu. Apesar da grande saudade que senti dos meus filhos.

S7, UNIUBE

As locutoras constantemente relatam a dificuldade de conciliar o lado doméstico (ser mãe, ser esposa) ao lado profissional (ser professora em formação). Essa tentativa de conciliação é algo que veementemente as locutoras desejam conquistar e, consequentemente, essa questão é sempre retomada no discurso dos professores. Sobretudo, quando as locutoras relatam seus sentimentos advindos do conflito que se instaura no grupo em questão ao tentar atrelar às atribuições domésticas, o ofício de professora e a demanda do Projeto Veredas. Esse fator, obviamente, acarreta efeitos para a construção da imagem das locutoras como professoras-cursistas, como para a imagem do trabalho do professor.

Geralmente, o que pude perceber, através das leituras dos memoriais, é um sentimento de culpa e de frustração quando os sujeitos pesquisados se referem ao seu papel no âmbito privado (criação dos filhos, manejo das tarefas domésticas) ou no âmbito profissional (planejamentos de atividades, correção de exercícios, estudos dos guias do Veredas, etc.). Sempre há menção de que uma dessas esferas fica prejudicada em detrimento da outra (*fico às vezes deprimida, pois deixo muita coisa em minha vida particular sem realizar, para satisfazer minha vida profissional* – excerto 193) e, ocasionalmente, elas dizem faltar tempo para se dedicarem adequadamente aos dois âmbitos (excerto 194).

Observa-se que as esferas se sobrepõem. O âmbito profissional persiste no âmbito doméstico e vice-versa. A impressão que se tem ao perceber os efeitos dessa sobreposição no discurso docente é que a sala de aula é regularmente vista como uma extensão do lar, do espaço doméstico haja vista a projeção da imagem da figura materna à figura profissional (conforme já ressaltado nesta pesquisa). Também, conforme os excertos anteriormente descritos, os afazeres do ofício de professor se estendem à esfera doméstica.

Por fim, destaca-se a influência da religiosidade no trabalho do professor. As locutoras conferem parte do que são como profissional e pessoa a Deus. Ao longo da análise, foi possível perceber que as professoras-cursistas visaram construir uma imagem de si que fosse coerente com os ideais de família e de ser cristão.

Eventualmente, mencionam que Deus é responsável pela minimização de problemas relacionados à prática pedagógica.

195-Tornei-me o que sou hoje, graças a Deus, aos incentivos dos meus pais, às orientações dos professores e a minha grande vontade de vencer.

S1, UFMG

196-Deus foi muito generoso comigo, em minha primeira batalha pelo emprego, agora como professora, consegui uma vaga em um bairro próximo do meu.

Quando saiu o vestibular do Veredas, senti que era a minha chance. Estudei muito e pedi muito a Deus por isso.

S10, UNIUBE

197-Fui trabalhando com fé em Deus, amor, responsabilidade e tinha muita pena dos meus alunos, pois eram carentes de tudo. Isso me comovia e cada vez mais, crescia dentro de mim uma vontade enorme de ensiná-los, enfim ser uma boa profissional. Eles precisavam de muito carinho, respeito e dedicação.

S6, UEMG

À luz dos excertos explicitados, procurou-se analisar práticas de subjetivação e objetivação e construções identitárias do/no trabalho do professor em formação. Buscando tal objetivo, considerou-se a implicação dos aspectos sociais, históricos, culturais na constituição, construção e funcionamento do discurso docente. A via escolhida para que se pudessem identificar traços relacionados ao trabalho docente se configurou a partir do entrecruzamento das vozes dos professores em formação pesquisados. A base foi o fenômeno da polifonia manifestado discursivamente no universo do gênero memorial.

O encontro de vozes dos sujeitos pesquisados permitiu visualizar um quadro que abriga variantes de toda ordem que determinam a configuração do agir do professor na prática de ensino e, ainda, transpõe sentimentos, impressões, representações do professor actante dessa prática. Princípios, valores, ritos atravessam e compõem a instância na qual a atividade docente se realiza, e, portanto, devem ser investigados para a compreensão da esfera educacional. Isso posto, visou-se interpretar a conjuntura de vozes e a tessitura de (re)significações no contexto inter-relacional do sujeito (professor em formação) com o objeto trabalho docente.

Daí decorreu a necessidade de considerar a dispersão de lugares nos quais o professor-cursista se inscreveu, assim como os efeitos emersos no discurso engendrado na prática sociolinguística que ambienta e que determina a produção de sentido do processo ensino-aprendizagem. Ainda importa dizer que todo o percurso da análise,

fundada no princípio do dialogismo, partiu da premissa de que o sujeito docente, ao dizer sobre o seu trabalho, não só provoca modificações nesse último, mas também sofre (trans)formações. Nesse cenário da prática linguageira, múltiplas vozes ecoam e, por conseguinte, trazem à tona a heterogeneidade na complexa unidade dos grupos sociais.

## **CAPÍTULO 6**

### **PRÁTICA FORMATIVA E CONSTRUÇÃO DO SABER**

Os sujeitos pesquisados participaram de um curso de formação inicial que se configurou de modo atípico porque foi direcionado a um público constituído de professores em exercício das redes municipais e estaduais do Estado de Minas Gerais. Esse dado é relevante visto que conferiu à prática formativa uma maior aproximação das experiências vivenciadas pelos professores-cursistas no âmbito da escola e, em decorrência disso, constituiu-se toda uma dinâmica que instanciou a construção e a desconstrução do sujeito que ensina e que ao mesmo tempo aprende. Partindo dessa constatação, o olhar da pesquisa se voltou para a relação do sujeito-professor com a multiplicidade de conhecimentos advindos das diferentes esferas (escolar, familiar, acadêmica), que a propósito estiveram justapostas no contexto enunciativo. Visou-se,

por fim, compreender como o sujeito-professor se relaciona com a formação e quais são os impactos do processo formativo para o trabalho docente.

Não se pode negar que as Agências de Formação, em geral, constroem uma imagem do professor fixa, estável, protótipica e que postulam, a partir dessa imagem, modos de ser e modos de fazer o exercício do magistério. Essas orientações, por sua vez, podem ser interpretadas como condizentes à “realidade” dos professores em formação ou podem ser julgadas como inadequadas e distantes face às vivências desses sujeitos na prática pedagógica. De qualquer forma, elas são colocadas em xeque, sendo que legitimadas ou não pelos sujeitos que identificam a sua coerência ou incoerência para o grupo de pertença, cooperam para deslocamentos, rupturas, reafirmações identitárias da figura do professor.

É inevitável o embate entre a imagem prévia constituída pelas Agências de Formação e a imagem que o sujeito tem de si e dos seus pares já que os professores-cursistas trazem sua história de vida. A heterogeneidade dos sujeitos se impõe. De acordo com o acervo de comportamentos, princípios, valores, crenças assimilados pelos sujeitos pelas e nas interações sociais das quais participam, eles reiteram a imagem prévia projetada pela Agência de Formação ou a refutam e, nesse ínterim, colocam em cena a sua identidade e a questiona, tornando-a mais suscetível a transformações.

Nesse processo, transparecem-se desacordos e contradições à medida que os sujeitos docentes discursivam os reflexos da formação do Projeto Veredas no âmbito pessoal e no âmbito profissional. Obviamente, os contrapontos são peculiares a todo e qualquer processo de (des)constituição identitária, de mudança de *status*, como inevitável para a transposição da teoria para a prática e vice-versa.

Conforme Abric (1986, p. 18, tradução nossa), “a representação é informativa e explicativa da natureza dos lugares sociais, intra e intergrupos, e das relações dos indivíduos com o ambiente social.”<sup>63</sup> Frente aos movimentos sociodiscursivos que o gênero memorial permitiu flagrar, foi possível identificar pontos de vista sobre o sujeito, a atividade docente e a prática formativa, manifestados de maneira a repercutir ou reproduzir discursos engendrados nas (e para as) práticas sociais em questão. Assim, investigar o funcionamento de instâncias discursivas na formação do professor em exercício, interpretando a conjuntura de vozes, sentidos e enunciados, permitiu analisar o discurso docente contemplando a dispersão de lugares nos quais esse sujeito se

---

<sup>63</sup> Versão original: La representation est informative et explicative de la nature des liens sociaux, intra et inter-groupes, et des relations des individus à leur environement social.

inscreveu. E nos quais ele reagiu face ao advento de representações concernentes ao objeto de discurso tomado na enunciação.

Pode-se afirmar que as reconfigurações conceptuais advindas da (re)organização dos sistemas representativos do professor em formação repercutiram na assunção de posicionamentos face aos entrelugares com os quais os sujeitos de discursos se depararam no contexto enunciativo. Dessa forma, outra dinâmica relacionada ao objeto *ensino* se instaurou para os sujeitos dessa pesquisa. Eles não só passaram a ser agentes da prática de ensino como se tornaram também pacientes. Esse fator fez com que a enunciação ganhasse contornos particulares de acordo com o processo de referenciação circunscrito pela imbricação dos papéis de professor e aluno.

Neste Capítulo, portanto, a pretensão foi construir uma reflexão sobre o papel da formação para o sujeito docente, quais são os impactos da instância acadêmica para a (re)constituição identitária individual e coletiva da figura do professor e, ainda, como a experiência na prática pedagógica pôde determinar as escolhas e a maneira de organizar, de acomodar as informações advindas da Agência de Formação. Especificamente, enfocou-se o Projeto Veredas sob a concepção/proposição das professoras-cursistas, ou seja, como elas descreveram o processo formativo do qual participaram, considerando seus sentimentos, julgamentos, impressões sobre o curso. Dito de outra maneira, a análise se fez calcada no fenômeno da polifonia e, assim sendo, a prática formativa foi (re)construída sobre o olhar (passional!) dos sujeitos que cumprem a função de ensinar e aprender.

## **6.1 Visão da proposta formativa: o ingresso**

Passa-se, agora, a examinar como as professoras em formação descreveram o ingresso no Projeto Veredas, quais foram as principais motivações para decidirem cursá-lo, que imagem faziam do curso superior e, particularmente, do Veredas quando iniciaram a formação, quais foram as expectativas apontadas pelos sujeitos docentes que justificassem a adesão à proposta da SEE-MG que consistia na oferta da formação superior (Normal Superior) aos professores em exercício da rede pública de Minas Gerais.

Algumas professoras-cursistas salientaram que decidiram participar do Projeto em questão porque se viram coagidas diante do advento da Lei de Diretrizes e Bases que, segundo elas, exigia formação em nível superior aos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, elas descreveram que, diante da exigência e da ameaça de que caso não cumprissem tal requisito perderiam seus cargos na rede pública, resolveram se inscrever e prestar o exame de seleção do Veredas.

198-Em 2000 minhas colegas foram prestar vestibular na UNIMONTES eu teimava não vou estudar. Já estou velha, aposentada. Pra quê? No último momento fui também. Não estava preparada, não passei. Mexeu comigo, acalmei o espírito e decidi, não vou mais fazer curso. Veio a lei pela LDB Curso Normal Superior. Em 2001 ouvi falar – Projeto Veredas – estudo a distância. Pensei, vou fazer, preciso do diploma.

[...]

Gosto muito do que faço, fazendo o normal superior no início foi mesmo por obrigatoriedade, por não querer perder este vínculo com o magistério, agora me sinto bem em pensar que estou estudando, eu consegui vencer [...].

S5, UNIUBE

199-A criação da nova LDB me obrigou a repensar esse propósito. Ela me trouxe a exigência de formação superior e melhor seria cumpri-la com prazer, tirando disso o melhor proveito possível.

S19, UEMG

As locutoras, nos trechos destacados, expõem que a LDB foi determinante para que elas iniciassem a formação via Projeto Veredas. Para elas, o Veredas, no início, representava o cumprimento de uma formalidade legal para a manutenção do cargo como professora de escola pública. Conforme S5 (excerto 198), o Veredas vinha como uma solução para que ela pudesse adquirir o diploma do qual precisava. Em outros termos, o Veredas e, por conseguinte, o curso superior, foi visto como um meio para que se pudesse cumprir uma obrigação legal. Observa-se que S19 (excerto 199), apesar de destacar que a sua motivação inicial foi a *nova LDB*, salienta que pretendia cumprir tal exigência *com prazer, tirando disso o melhor proveito possível*. Dessa forma, a locutora coopera para a construção de um *ethos* mais engajado, mais receptivo e interessado pela proposta do Projeto.

Nota-se, a partir das análises, que a locutora S5 (cf. excerto seguinte) retoma a questão da obrigatoriedade legal e a modaliza. Ela relativiza o fato de ter decidido fazer curso superior para cumprimento da LDB, ou seja, procura ressaltar que o que antes era

uma exigência da referida lei, ao longo da formação, transformou-se em algo realmente relevante para o âmbito pessoal e profissional.

200-Relembro minha postura ao iniciar este curso: obrigatoriedade da formação. Hoje é com prazer que repito minhas palavras em maio de 2001: cursando Veredas mais do que nunca estou sensibilizada e envolvida com o compromisso de transformar esse sistema de ensino, pelo menos no que me compete. A prática pedagógica que adquiri ampliou meu conhecimento, e só veio acrescentar, articulando o estudo a minha experiência pessoal na área infantil.

S5, UNIUBE

É inegável que, uma vez admitindo que o Veredas contribuiu para outros aspectos que não tão-somente restritos ao âmbito legal, amplia-se o sentido, a finalidade do curso para a locutora S5. A partir dessa constatação, há uma valoração positiva do Veredas e, assim, das professoras que se prestaram a tal formação. Desse modo, ao valorizar o Veredas, a locutora valoriza a si e a seus pares. Daí, talvez, a necessidade de retomar a questão da obrigatoriedade da formação em nível superior exigida pela LDB e relativizá-la, revendo a avaliação anterior e explicitando outros dados que cooperam para uma imagem valorizada do Projeto em assunto. Sobre a tentativa de produzir uma imagem positiva do Veredas, veja-se como as locutoras o descreveram ao dizerem sobre o início do curso em questão.

201-Participei da reunião na 42.<sup>a</sup> Superintendência, quando foi apresentado o Edital que continha todas as informações inerentes ao Projeto [Veredas], ainda desacreditado por muitos profissionais da Educação. Percebi a grandiosidade e importância do Veredas como caminho para elevar efetivamente o nível de competência profissional dos docentes da rede pública e nossa valorização profissional.

S2, UEMG

É interessante notar o movimento do “eu” e do “outro” apresentado nesse excerto. Primeiramente, a locutora S2 explicita como os outros profissionais viam o Projeto Veredas – visão do outro a partir da visão da locutora (*ainda desacreditado por muitos profissionais da Educação*). Depois, ela menciona qual a implicação do projeto para os professores em geral, não se incluindo explicitamente. Em seguida, inclui-se no grupo que receberá os benefícios da formação (*nossa valorização profissional*). É possível verificar que a falante contrapõe o fato de os profissionais desacreditarem no curso à sua crença nele depositada (*percebi a grandiosidade e importância do Veredas*), instaurando uma relação de concessão – embora o grupo de profissionais da educação

agissem de outra forma, a locutora diz ter percebido a sua *grandiosidade e importância*. Ela, então, ressalta sua distinção em relação aos demais membros do grupo de pertença ao reconhecer o valor do Veredas. A mesma locutora, mais adiante no texto, continua valorizando o Projeto Veredas ao descrever os primeiros contatos já como aluna.

202-O mesmo [o Veredas] teve como abertura uma aula inaugural, interativa no **Palácio das Artes**, estando presentes o **governador** Itamar Franco, o **Secretário de Educação** Murilo de Avelar Hingel e toda a equipe envolvida e responsável pela elaboração do **grandioso Projeto Veredas, desafio** na Educação Pública de Minas Gerais.

S2, UEMG

Após destacar o lugar no qual ocorreu a abertura do Projeto, lugar esse notório em Minas Gerais, enumerando as autoridades presentes, a locutora S2 elege o termo *grandioso* para caracterizar o Projeto Veredas. Todo esse contexto, o lugar, as pessoas envolvidas (*Governador, Secretário de Educação*), reforçam a escolha do adjetivo e a imagem positiva que a narradora intenciona passar ao interlocutor a respeito do projeto. Na mesma linha de raciocínio, objetivando reforçar a imagem positiva do Veredas e, por conseguinte, a sua e a do seu grupo, a locutora diz ser o Projeto em questão um desafio para a Educação de Minas Gerais.

203-Formação de professores. Tarefa digna. Principalmente para aqueles que não têm condições de pagar uma faculdade, e olha que são muitos. Também com esses salários que recebemos não se pode estranhar essa dura realidade.

S3, UNIUBE

Verifica-se que, concomitantemente, S3 sublinha a importância do Veredas e contesta os baixos salários pagos à classe de professores. Assim, reconhece a importância do curso oferecido, mas reivindica um outro tratamento com relação à remuneração desses profissionais.

É preciso ressaltar que tanto a oferta do curso quanto a remuneração dos professores-cursistas são de responsabilidade do poder público. A cursista aproveita o espaço garantido pelo memorial para expor seus julgamentos positivos e/ou negativos sobre a Administração Pública. Ela negocia, através de concessões e refutações, a imagem a ser construída sobre essa esfera.

204-O que mudou em minha prática na escola e fora dela? O que mudou foi que agora tenho o conhecimento de certos conteúdos que de outra forma que não pelo Veredas não ficaria a par. **Não é interesse da Secretaria de Educação que tenhamos este tipo de conhecimento. Atrapalha.**  
S3, UNIUBE

A locutora atribui ao Veredas a oportunidade de ter conhecimento. No mesmo contexto enunciativo, afirma que não é interessante para a Secretaria de Educação que os professores tenham este *tipo de conhecimento*, porque *atrapalha*. É possível a interpretação de que, para a locutora, o fato de os professores se instruírem atrapalha a SEE-MG já que esta Secretaria não tem interesse que os professores tenham certo *tipo de conhecimento*. A locução *tipo de conhecimento* se refere ao conhecimento de certos conteúdos viabilizados pelo Veredas. Ocorre que o Projeto Veredas partiu justamente da iniciativa da SEE-MG. O que se verifica, portanto, é que a locutora desatrela o Projeto Veredas do poder público, especificamente, da política educacional (que conforme já elucidado no Capítulo anterior, geralmente, é vista de maneira negativa pelas professoras-cursistas). Há uma ambiguidade – dizer que o Veredas, concebido pela SEE-MG, é a via de acesso ao conhecimento e que não interessa à SEE-MG que os professores tenham conhecimento – que pode ser entendida como efeito da necessidade de valorizar o Veredas, já que a locutora participa do Projeto e, consequentemente, também se valoriza, sem, no entanto, atribuir crédito da sua formação ao Governo.

Especificamente quanto às expectativas das professoras-cursistas sobre o Projeto Veredas, vejam-se como as locutoras expressam seus sentimentos, suas impressões diante do ingresso no curso.

205-Com o surgimento do Veredas, foi possível realizar **um grande sonho meu de fazer um curso superior e melhorar minha prática pedagógica**. Fiz as provas e para minha felicidade fui aprovada.  
S1, UFMG

206-Por isso, através deste memorial retorno ao passado, até chegar aos dias de hoje, quando estou vendo concretizar um dos **meus sonhos adormecidos**, o de fazer um curso superior.  
[...] Quando surgiu o Veredas sabia ser a minha **grande oportunidade**.  
**Tinha sede de aprender, e estava recebendo água direto da fonte. O lema do Instituto de Educação estava se cumprindo, “educar-se para educar”.**  
S13, UNIUBE

As locutoras veem o ingresso no Veredas como a realização de um sonho. Geralmente, elas descrevem a entrada de maneira emocionada, dizendo que se trata de uma oportunidade almejada. Conforme os excertos explicitados, o curso superior é visto como um objeto de desejo. O vocábulo *sonho* eleito pelas locutoras para se referirem à entrada na faculdade denota uma visão positiva acerca do curso superior. No entanto, distante do alcance das locutoras. Tal visão positiva é transpassada para a entrada no Veredas cuja imagem é de um sonho concretizado.

Chama-se a atenção para o excerto 206. Na mesma razão que as locutoras anteriores, a autora afirma que o Veredas é um *sonho adormecido* concretizado. Mais adiante, a diz que tinha *sede de aprender* e que estava recebendo *água direto da fonte*. E conclui recorrendo ao que ela chama de lema do Instituto de Educação “*Educar-se para educar*”. Como já dito em outros Capítulos e confirmado uma operação frequentemente percebida na análise dos memoriais, a locutora estabelece uma relação analógica quando ela recorre ao vocábulo *sede* para descrever sua vontade em aprender. Esta associação coopera para a significação da expressão seguinte visto que a água se presta a saciar a sede e, por conseguinte, o vocábulo *água* pode ser interpretado como aprendizados, conhecimentos advindos *direto da fonte*, ou seja, direto das Agências de Formação sob coordenação da SEE- MG.

Após a analogia entre sede e vontade de aprender, a locutora cita “*Educar-se para educar*”. Esta expressão vem confirmar o processo de objetivação no tocante a se conscientizar do papel de aluna e de professora nos quais ela se inscreve quando participa de um curso de formação em serviço. Ademais, o *educar-se* também pode ser significado a partir da relação anterior *receber água direto da fonte* já que *educar-se* e *aprender* estão em uma relação de sinonímia. Ainda sobre o uso de analogias quanto a descrição do Veredas efetuada pelas locutoras, passem-se outros exemplos.

207-Penso afirmar com todas as letras que sou hoje uma profissional consciente e melhor capacitada. Todo esse construto se deve **ao motor propulsor que foi o curso Veredas** que me despertou o interesse e o orgulho de ser professora e acreditar na **força de transformação** que envolve essa profissão.

S2, UEMG

208-Fiquei ansiosa, fiz a prova, difícil demais. Passei. **Fiquei feliz! Senti-me uma garota estudante.** Fiz a primeira semana presencial no SESC, amei! Foi além do que eu esperava. **Foi um verdadeiro combustível para minha alma.** Era o que eu queria, prática e teoria caminhando juntas, valor à minha experiência e capacitação em exercício para o meu desempenho.

[...]

Espero que com o Veredas eu venha a crescer profissionalmente e na minha vida de modo geral.  
S5, UNIUBE

Para essas locutoras, o Veredas é visto como *motor propulsor* (excerto 207) ou *verdadeiro combustível* para a alma (excerto 208). As duas analogias propostas se assemelham no sentido de remeterem à ideia de movimento, de dinamicidade e de energia. O Veredas é visto como um gerador de mudança de *status*. Ele se torna o responsável por transformações pessoais e profissionais para as professoras-cursistas em questão. Se se considerar a analogia anterior com a água (*sede de aprender e receber água direto da fonte* – excerto 206), há também a ideia do movimento, de renovação. Assim, tais analogias levam a crer que a imagem que as locutoras em geral têm do Veredas é de um **processo** que resultará em um aprimoramento pessoal e profissional aos que dele participar (elevação de *status*).

209-O curso Veredas iniciou-se trazendo-nos oportunidades de crescimento pessoal e profissional, sensibilizando-nos para enriquecimento da prática profissional.

[...]

Espero que no decorrer do curso, eu possa ampliar meus conhecimentos, melhorar meu desempenho pedagógico, acrescentando situações inovadoras no processo educacional e interagir-me com os profissionais que estiverem juntos neste espaço proporcionado para reconstrução e aprimoramento da prática pedagógica.

S4, UEMG

A locutora S4 identifica o Veredas como um *espaço proporcionado para reconstrução e aprimoramento da prática pedagógica*. Os vocábulos *reconstrução* e *aprimoramento* vêm confirmar a ideia de dinamicidade e de mudança, sempre vistos de maneira positiva (*oportunidade de crescimento pessoal e profissional... para enriquecimento da prática profissional*). Tal positividade é evidenciada também quando as professoras-alunas descrevem seus sentimentos em relação ao seu ingresso no Veredas.

210-Já ouvi até comentários que eu estou adotando esta ou aquela **porque estou me graduando**. É muito bom ter o esforço reconhecido.

S1, UFMG

211-Não consegui conter a emoção que sentia, afinal, **estaria cursando o Normal Superior na UNIUBE**.

S9, UNIUBE

212-Este dia parece que tinha mais horas, porque não passava, fiquei o dia todo com dor de cabeça de tanta tensão. Mas tudo isto foi recompensado porque **eu me tornei uma aluna universitária.**

S11, UFMG

A entrada na universidade é descrita como algo almejado pelas professoras em questão. Regra geral, elas expuseram que aguardaram o resultado do processo seletivo com expectativa e ficaram felizes (ou há menção de sentimentos afins) com relação à aprovação no Veredas. É evidente entre esse grupo de professores que se tornar uma *aluna universitária* leva a uma ascensão do lugar social no qual elas outrora pensavam estarem inscritas.

213-Espero que esse curso me **abra muitas portas**, não só olhando o lado financeiro, mas, principalmente elevando minha auto-estima assim me realizando como pessoa.

S12, UFMG

214-Fazendo Veredas, minhas expectativas são as melhores possíveis, pois além de me graduar, estou me inserindo melhor em um mundo de constantes transformações e assim **abrindo melhor os meus horizontes e de meus alunos.**

S4, UEMG

215-Foram dias proveitosos. Nos sentimos verdadeiros estudantes acadêmicos, já com uma **nova visão** com relação ao Veredas de sucesso e enriquecimento na nossa profissão.

S16, UEMG

A expectativa do curso não se restringe ao âmbito profissional.. Ela se estende ao âmbito pessoal. Certas locutoras explicitaram que o Veredas contribuiu para a elevação da autoestima, elas se sentiram pessoas mais valorizadas socialmente, como é o caso de S12 (*elevando minha autoestima*). Percebe-se, nas análises, que as locutoras sempre realçam sua condição de estudantes universitárias. Assumem tal identidade como um traço de distinção e de valorização no sentido pessoal e profissional. A formação em nível superior é vista pelas professoras-cursistas como um meio de ascensão social, conforme também pode ser confirmado pelos excertos abaixo.

216-Com o **Veredas crescemos** como profissional, como amigas, como mães, como mulheres apaixonadas...

S2, UEMG

217-Foi aí que surgiu a chance de prestar este concurso aqui em Igarapé. Não perdi tempo. Fiz e passei. Não me arrependo. Para mim foi como se eu ingressasse novamente na vida real. Voltei a ter dignidade.

S3, UNIUBE

Destaca-se, ainda, dos exemplos anteriormente transcritos, a sequência *não só olhando o lado financeiro mas, principalmente elevando minha autoestima* (excerto 213) porque mostra que a locutora, mesmo colocando em segundo plano o lado financeiro ao priorizar a elevação da autoestima, atribui importância ao curso. O lado financeiro compõe o quadro de expectativas da locutora S12 com relação às implicações decorrentes do fato de participar do Projeto Veredas. Nesse caso, o Projeto é visto não só como um meio de ascensão social, mas também de ascensão econômica.

Outro ponto que chamou atenção é o fato de relacionarem o Veredas a possibilidades de novas perspectivas para a prática pedagógica reveladas através de expressões tais como abrir portas (excerto 213), abrir horizontes (excerto 214), adquirir nova visão (excerto 215). O ingresso no Veredas é delineado como um marcador de mudanças de paradigmas, de posturas, de visões. E, nessa “nova” ordem, as professoras-cursistas narram o que para elas seriam os reflexos dessas mudanças na prática docente e na vida pessoal em geral.

A valorização da imagem do Veredas persiste ao longo da tessitura textual. É recorrente o uso de adjetivos como *grande, magnífico, surpreendente*, para caracterizar tal Projeto, mesmo quando há relatos de algo que as professoras-cursistas desaprovam sobre o curso, que a propósito são bem menos frequentes do que relatos de aprovação, eles são modalizados. A seguir, a visão de como tais menções são apresentadas no texto e como as locutoras descrevem a trajetória percorrida no processo de formação.

## 6.2 Contribuições da prática formativa: o percurso

Propondo elucidar os apontamentos das professoras-cursistas sobre a prática formativa, especificamente, analisar quais fatores, segundo as locutoras, cooperaram para a viabilização da aprendizagem no Projeto Veredas, passa-se a este subtítulo. Como a prática pode estar a serviço da assimilação do conhecimento difundido nas esferas acadêmicas e como conhecimentos difundidos pelas Agências de Formação podem contribuir para a significação da prática pedagógica; avaliações sobre a proposta da formação em serviço e sua execução; tomadas de posicionamentos decorrentes da condição de aprendiz na qual as locutoras se inscreveram. Para tanto, há respaldo nas

proposições das professoras-cursistas visando delinear a dimensão formativa circunscrita pelo Veredas.

218- 2002. Ano de meu reingresso na faculdade. No início, uma grande desconfiança e muitas questões: Será válido para meu trabalho? Ou apenas me garantirá o diploma? Será reconhecido? Valerá a pena?

Dúvidas só desfeitas pela prática. E a prática tem me trazido muitos ganhos. Após iniciar meus estudos, percebo uma atitude mais questionadora, uma busca de novos caminhos, um olhar diferente para os problemas do dia-a-dia na escola. Ver um aluno como um sujeito social, respeitar as diferenças culturais, saber que a relação com a família precisa ser repensada, revalorizada. Novas veredas traçadas. Caminhos jamais trilhados ou há muito esquecidos. [...] Cada tema tratado me remete à prática passada e se entrelaça com os textos do Veredas. Pensamos na educação infantil e me recordo do meu ingresso na pré-escola: as brincadeiras, as histórias, o prazer das primeiras leituras, dos trabalhinhos de arte, o espaço físico, as expectativas.

Revejo minha própria prática. A ludicidade permanece? Permito aos meus alunos o prazer de aprender, de descobrir? Desenvolvem novas linguagens? Incentivo a reflexão? Valorizo seu conhecimento de mundo? [...]

Percebo que mudanças precisam vir para que conquistemos melhores resultados. Descubro que sei pouco a respeito do que ensino. [...]

Caminho. Em meu caminhar algumas dúvidas se desfazem. Outras permanecem. Valerá a pena?  
S19, UEMG

A reflexão explicitada pela locutora S19 se constrói sob o escopo de uma série de questionamentos. Ela se interroga sobre as consequências do Veredas para o seu trabalho. Em seguida, retoma às questões salientando que as dúvidas colocadas são *desfeitas pela prática*.

Para S19, houve uma mudança com relação ao modo de se portar face à prática educativa. Afirma que se tornou mais questionadora. Coloca-se em destaque o fato de que a enunciação fundada em questionamentos reforça e coopera para a construção de uma imagem, ao que parece almejada por S19, de professora questionadora. Uma vez assumida a postura questionadora, a locutora diz agir na prática docente de maneira a *ver um aluno como um sujeito social, respeitar as diferenças culturais, saber que a relação com a família precisa ser repensada, revalorizada*. Através dessa sequência, ela indica as implicações quanto a se relacionar com o objeto do trabalho de maneira mais crítica.

Nesse contexto avaliativo, S19 objetiva os efeitos da mudança decorrentes dos estudos empreendidos, recorrendo ao vocábulo *veredas*, operando com os dois sentidos aos quais esse vocábulo assume no contexto enunciativo: o de caminhos, trilhas e o do nome do Projeto do qual a locutora participa.

No módulo seguinte, ela se volta ao passado e o relaciona aos textos do Veredas, o que a faz pensar sobre a prática docente na educação infantil e novamente se instaura o processo de objetivação através de questionamentos da prática docente. Dessa vez, ancorado nas experiências vivenciadas na pré-escola. Daí, a locutora conclui que para se alcançar melhores resultados na prática é preciso que ocorram mudanças. E acrescenta que ainda sabe pouco do que ensina. Por fim, ela se volta à ideia de caminhos, mencionando que no percurso algumas dúvidas se desfazem outras permanecem e fecha a sequência com o questionamento: *valerá a pena?*

Esse excerto é ilustrativo porque indica o processo de objetivação instanciado na prática formativa. Há um constante movimento de rever posturas e reafirmar ou refutar modos de agir na prática docente resultante dos conhecimentos adquiridos via Veredas.

A propósito, o *ethos* identificado no discurso analisado frequentemente nos memoriais coincide com a imagem de professores abertos a mudanças, sempre assumindo uma imagem plástica e movente de sua identidade e de seu trabalho, receptivos às orientações advindas das Agências de Formação. Na análise empreendida, através das vozes dos professores-cursistas, foi possível perceber que o *ethos* mostrado e, muitas vezes, o *ethos* dito, são de um sujeito que está preparado para mudanças e, obviamente, em adequação aos propósitos educacionais do Veredas.

219-Ao longo das semanas presenciais, ricas palestras se constituíram “**tijolos**” nessa construção do “eu-professor”. Palavras que jamais poderão ser recolhidas. Ideias semeadas das quais nós, cursistas, nos apropriamos em um contínuo desvendar de olhos e fizemos nossas, repensando ritos, mitos e tradições.

S19, UEMG

Destaque nesse excerto para dimensionar o quanto a ideia de construção persiste no discurso das professoras-cursistas pesquisadas. Nesse caso, a locutora S19, metaforicamente, afirma serem as *ricas palestras* “*tijolos*” para a *construção do “eu-professor”*. Ou seja, trata-se da base, do suporte para a construção identitária da figura do professor. A noção de construção condiz com a ideia de mudança, de (trans)formação e, essa por sua vez, de flexibilidade, constantemente reiterada na e pela imagem do professor no discurso (re)velado nos memoriais. Mais adiante, a locutora ainda operando no sentido figurado descreve que as *ideias semeadas* foram apropriadas por ela e seus pares *em um contínuo desvendar de olhos*, levando-a a *repensarem ritos*,

*mitos e tradições*. Diante do exposto, a locutora atribui ao Veredas mudanças de perspectivas que as fizeram revisitar certos *ritos, mitos e tradições*.

220-Quando existe a possibilidade proporcionada pelo Veredas, a prática pode ser alterada, possibilitando interações conscientes. O que fazer acontecer realmente é a **construção do próprio conhecimento**, viabilizando com maior coerência um novo olhar, buscando refletir e mudar a prática, somando inquietações e rompendo com estereótipos e paradigmas que deixam em inércia o entendimento verdadeiro de pessoa humana.

S18, UFMG

Observa-se que a ideia concernente à defesa de que o conhecimento deve ser construído, tese suscitada quando as locutoras descreviam o processo de aprendizagem de seus alunos (cf. já analisado no Capítulo anterior), é também elucidada quando as narrativas mostram as experiências enquanto discentes. Dessa forma, elas reiteram a imagem de que a identidade como professoras está em construção à medida que participam da formação oferecida pelo Veredas. Esse, por sua vez, instancia e gera mudanças.

Os efeitos dessas mudanças repercutiram, segundo as locutoras, na maneira de se relacionar com o trabalho docente (*vejo meus alunos com outro olhar* – excerto 220), como no âmbito pessoal (*acho até que sou mais feliz com esta transformação que estou percebendo em mim* – S4). Nota-se que as locutoras visaram constituir uma imagem de que sempre estão em construção, que apesar de reconhecerem certas mudanças na sua prática ainda há espaços para mais mudanças. Mostram-se como se estivessem sempre disponíveis a se transformar.

221-Hoje, fazendo o Veredas, percebe-se o quanto é difícil **construir uma ponte entre teoria e a prática**, o quanto é difícil fazer com que alunos que tiveram uma formação tradicional como a nossa consigam mudar sua postura em relação ao ensino.

S16, UEMG

A locutora S16 diz que ao se colocar no lugar de aluna no Veredas percebe a dificuldade de transpor a teoria para a prática e que, portanto, a mesma dificuldade deve ocorrer com seus alunos dizendo da condição de professora. Face à imbricação de papéis, ela projeta as dificuldades da prática formativa enquanto docente-discente às possíveis dificuldades que seus alunos terão quando se situam em um contexto semelhante ao dela. A mesma pessoa identificada como S16, concomitantemente, significa experiências como aluna e como professora na prática formativa. Identifica e

avalia certos aspectos da prática pedagógica sob os parâmetros do lugar social – professor-cursista – no qual ela se situa na enunciação.

A seguir, outros exemplos que ilustram o liame de papéis, professor e aluno, circunstanciada pelo Projeto Veredas.

222-O Veredas veio contribuir para elevar meus conhecimentos em nível de conteúdo e, principalmente, para me auxiliar no trabalho com essas disciplinas.

[...]

Nesse primeiro volume do módulo cinco, trabalhamos de forma singular a prática do professor e a dimensão tempo. Comecei vivenciando estas necessidades individuais, do tempo, que todos temos. Quando li a primeira vez este texto não conseguia caminhar para desenvolver meu memorial. “Precisei de um tempo”. Assim como eu, meus alunos, com certeza, também necessitam de um tempo que não é o meu, mas sim o deles. Estar na posição de aluna tem me feito crescer bastante.

S13, UNIUBE

223-Nós não estudamos isoladamente, para nós mesmos, mas principalmente para ajudar nossos alunos a aprender. Isso exige uma contínua reorganização da prática cotidiana frente às necessidades e interesses dos alunos em termos de didática, de metodologia de ensino e de habilidade para organizar o ensino para ensinar. Querer é a primeira instância de adesão ao conhecimento.

S16, UEMG

224-Agora, como estudante, lendo os Guias de Estudo, senti a necessidade de conhecer os PCN e percebi a real importância deles e das mudanças na minha prática pedagógica. Penso que assim como eu, muita gente guardou os PCN num armário e nunca mais abriu, principalmente quem não está participando do Curso de Formação Superior- Veredas. Que pena!

S14, UEMG

Apesar de falarem na condição de estudantes, observa-se que não há como desatrelar o papel de alunas do papel de professoras. Mesmo dizendo sobre questões, ocorrências, conhecimentos peculiares à prática formativa, a prática docente também participa da produção de sentido na enunciação. Logo, as duas práticas se fundiram e determinaram as condições nas quais o discurso se produziu.

De acordo com a citação de S16, é possível verificar, de maneira mais evidente, o imbricamento das práticas docente e formativa – *nós não estudamos isoladamente, para nós mesmos, mas principalmente para ajudar nossos alunos a aprender*. A memorialista expõe que o objetivo principal dos professores que se prestam a uma formação é viabilizar o processo de aprendizagem de seus alunos. Eles aprendem para a atividade de ensino. Já S14, também se referindo a si como estudante, diz ter sido motivada a conhecer os PCN's graças às leituras dos Guias de Estudo do Projeto Veredas. E que reconheceu sua importância para a prática pedagógica. Ela, então,

interpretou o documento como professora em formação (aluna e professora) e, ainda, expôs seu ponto de vista sob o fato de os professores, sobretudo, os que não participam do Veredas, não utilizarem esse documento na prática docente.

A questão da prática pedagógica como suporte à significação do conhecimento difundido no referido Projeto e o contrário, o conhecimento acadêmico como suporte à significação da prática pedagógica, é constantemente elucidada pelas professoras-cursistas nos memoriais.

225- A fundamentação teórica vista no Veredas proporciona ao profissional da educação uma interlocução entre a teoria e a prática, fazendo dele um profissional mais competente e consciente daquilo que faz.  
S2, UEMG

226-A teoria na prática é outra. Por isso a necessidade de articulação da teoria e da prática na formação de professores, uma compreensão de que a prática pedagógica o contato com a escola e a pesquisa da realidade, devem constituir os eixos de nossa verdadeira formação.

[...]  
O interessante neste curso Veredas é que muitas informações vêm ao encontro de questionamentos e discussões ao longo de minha vida profissional. Percebo que a cada nova leitura busco inovações para a minha prática e me sinto otimista para futuros trabalhos e progresso na área.  
S4, UEMG

227-Lendo o guia de estudos me enquadrei na fase de carreira indicada por Huberman, diversificação, porque estou vivendo momentos de questionamentos, de experimentações, de inovações, da busca de novos horizontes na atuação profissional através do Veredas e de aperfeiçoamento da fundamentação teórica e instrumentalização técnica para prática pedagógica.  
S16, UEMG

Das falas se percebem a importância de se articular teoria e prática em uma dada prática formativa. As professoras acreditam que o Veredas propicia meios para repensarem e aperfeiçoarem a prática pedagógica e, por sua vez, para se tornarem *um profissional mais competente e consciente daquilo que faz*. A *fundamentação teórica* difundida pelo Veredas, segundo as professoras-cursistas, acarreta a ressignificação e o redirecionamento da prática pedagógica. É vista como fonte das ações empreendidas na atividade docente. A locutora S16 menciona que através do Veredas, vive momentos de busca *da fundamentação teórica e instrumentalização técnica para prática pedagógica*. Desse modo, o Veredas se apresenta não só como fonte teórica, mas também como fonte técnica para a prática docente. Outras pesquisadas explicitaram essa última característica ao descreverem o significado da formação via Veredas nos memoriais.

228-Estamos entusiasmadas para iniciar nessa jornada pedagógica com o apoio do **Veredas, nosso instrumento de trabalho.**

[...]

Nosso estudo no Veredas tem sido todo tempo voltado para a reflexão das diferentes dimensões que caracterizam a nossa identidade como profissional da extensão: um profissional que domina um **instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele**, um pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade. Com certeza nos tornamos profissionais ‘atraentes’.

S2, UEMG

229-Com certeza o Veredas tem oferecido **ferramentas** para que eu possa mudar minhas velhas atitudes e **construir referenciais mais sólidos para o meu trabalho em sala de aula**. Antes percebia situações que repetiam ano após ano, tanto minha como da escola.

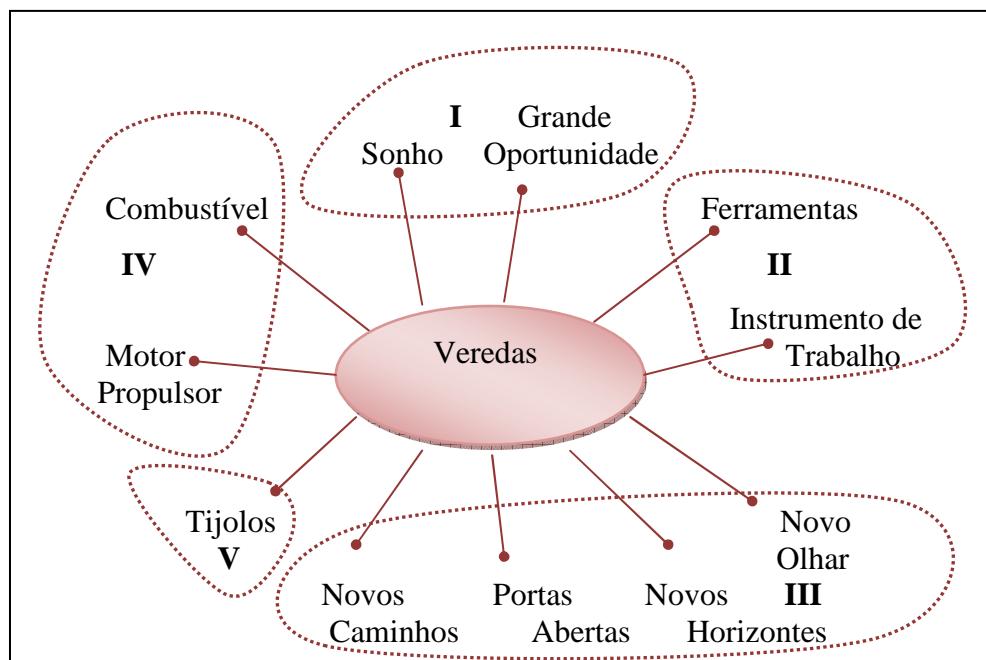
S13, UNIUBE

A analisada S2 afirma que o Veredas é *instrumento de trabalho* das professoras em formação, e que ele propicia reflexões sobre o aspecto identitário de *profissional da extensão*. Observa-se a escolha do vocábulo *extensão* que predica o substantivo *profissional* no texto, conferindo a ele um caráter de inacabado e que tende a ampliar suas dimensões, perfil esse descrito que condiz com o perfil de um sujeito participante de uma determinada prática formativa. Em seguida, a locutora define o que para ela é um profissional de extensão: *um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele, um pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade*. Através dessa sequência, ela caracteriza o profissional de extensão a partir de várias dimensões – técnica, filosófica, política.

Salienta-se, particularmente, o fato de o Veredas ser identificado como colaborador do exercício da prática docente. A locutora o vê como responsável para o aprimoramento de habilidades relacionadas à atividade do professor. No fim do excerto, conclui a relatora que certamente as professoras em formação se tornaram *mais ‘atraentes’*. Ela, então, julga que as modificações, via Veredas, foram positivas e podem resultar na valorização no tocante à perspectiva social da figura do professor.

Também no excerto da locutora S13, o Veredas se apresenta como fonte de *ferramentas* para a escolha de comportamentos, para ressignificações da prática pedagógica. Ele permite que S13 reveja *velhas atitudes* e reconstrua outros paradigmas para o exercício do magistério.

Com o objetivo de uma melhor visualização sobre maneiras de identificar o Projeto Veredas, há a proposta do seguinte esquema ilustrativo.



Considerando os campos semânticos apresentados pelas expressões utilizadas pelas locutoras pesquisadas para identificar o Projeto Veredas pode-se interpretar que para elas o Veredas foi algo esperado, aguardado (**I**), que cumpriu o papel de subsidiar tecnicamente a prática docente (**II**), que as conduziu a uma mudança de perspectivas (**III**) e as motivou a se transformarem (**IV**) embasadas e sob o apoio dos conhecimentos teóricos difundidos na instância de formação (**V**).

Como já discutido nos Capítulos anteriores, o gênero memorial catalisa operações avaliativas, sobretudo porque ele permite um paralelo entre as dimensões temporais. O passado, o presente e o futuro são confrontados no evento enunciativo.

230-Antes de fazer o Veredas, refletia muito sobre minha prática pedagógica, achava que faltava alguma coisa. Eu era uma professora muito rígida, pensava que com a “cara” fechada, nunca sorria, impunha respeito. Me espelhava sempre nos professores que tive, aqueles considerados “bons”. Chegava na sala de aula, passava os conteúdos para os alunos e pronto o dia estava ganho.

Uma vez, um aluno chegou para mim e disse:

- Cristina, hoje vai cair uma tempestade, estou até com medo pois vimos você sorrindo. Quando chegava o final do ano me achava a “tal” pois era a professora que mais reprovava. Nos conselhos de classe, só sabia falar mal dos alunos, que eram indisciplinados, não queriam nada, só sabiam fazer algazarra e que os pais dos alunos só sabiam colocar filhos no mundo e pronto. Nunca procurei sequer um aluno para saber mais sobre a vida dele. Nas reuniões de pais só sabia falar negativamente de seus filhos.

Hoje, fazendo o Veredas, a cada volume dos guias de estudo, lendo, estudando, refletindo, me sinto angustiada, às vezes, por ter prejudicado crianças e adolescentes com aquelas atitudes radicais, isentas. Mas, apesar de não poder voltar atrás, se pudesse, sem dúvidas, voltaria, reconheço que passei e passo por uma brilhante metamorfose, tanto no âmbito da prática, quanto da formação pessoal e profissional.

Procuro sempre ouvir o que meus alunos têm a dizer, aceito positivamente, críticas e sugestões deles, coisas que antes, jamais admitiria. Quando ouço colegas de trabalho falando de seus alunos e de suas respectivas famílias, entro no assunto e sugiro que eles analisem as situações com carinho.

S12, UFMG

A análise de S12 diz do seu processo de mudança em razão da formação adquirida através do Veredas. Ela opera com diferentes projeções: seja quanto ao aspecto temporal, confrontando suas ações como professora antes e depois do Veredas, seja quanto a assunção de papéis sociais, comparando suas atitudes como professora à imagem que tinha dos professores quando era aluna.

A analisada em questão descreve como agia em sala de aula e quais eram suas crenças a respeito da atividade docente – *eu era uma professora muito rígida, pensava que com a “cara” fechada, nunca sorria, impunha respeito. Me espelhava sempre nos professores que tive, aqueles considerados “bons”*. Observa-se o uso das aspas no vocábulo *bons*. Tal marca metaenunciativa pode ser interpretada como a desaprovação do que antes a narradora concebia como um bom professor. Agora, continua a descrever suas atitudes no contexto escolar, ao lidar com a prática educativa, ao se relacionar com os alunos e com os pais de seus alunos. Nessa ação descritiva, imprime um tom de desaprovação (*me achava a “tal” pois era a professora que mais reprovava*) e revê modelos de comportamentos e maneiras de se relacionar com a prática de ensino.

O Veredas é apontado como a causa para que se efetassem mudanças na prática docente (*brilhante metamorfose*). E, então, a referida pessoa pesquisada detalha um quadro, oposto ao de outrora, relacionado ao modo de agir na esfera escolar – *procuro sempre ouvir o que meus alunos têm a dizer, aceito positivamente, críticas e sugestões deles, coisas que antes, jamais admitiria*. Diz defender essa mesma postura junto a seus colegas de trabalho.

231-Hoje, neste processo de formação em serviço, estou buscando conhecer os meus alunos para levá-los a um aprendizado significativo. Com tudo que estou vivendo, melhorei como profissional. Hoje sou mais comprometida e competente. Também mudei quanto a minha postura autoritária, sou mais carinhosa com as crianças.

S1, UFMG

232-O que mudou foi a maneira de tratar os alunos e a maneira de ver o currículo da escola. Anteriormente, eu achava que o currículo seria imutável, não poderia ser modificado e tudo o que me era passado pela direção e coordenação pedagógica teria que ser seguido. Quanto aos alunos, aprendi a observá-los e ouvi-los. Dessa forma o professor aprende muito mais, quando ele consegue se colocar no lugar do aluno e se fazer sentir e perceber o que está acontecendo com este aluno.

S10 UNIUBE

233-Ao avaliar a mim mesma hoje, percebo que gradativamente algumas práticas têm sido deixadas para trás em decorrência desses novos saberes, enquanto outras se solidificam.

S19, UEMG

Nota-se que a prática formativa é apontada como o fator disparador de operações avaliativas fundadas sob os parâmetros da dimensão temporal. As memorialistas reveem suas práticas docentes atuais sob a óptica de velhas práticas – as suas e as do grupo de pertença – e narram suas mudanças do presente face às atitudes que tomava(m) no passado.

234-O confronto entre aquilo que eu achava que sabia e que fazia bem, imitando meus professores, às vezes, é bastante doloroso pois, quanto mais estudo e aprendo fazendo o Veredas, mais reflito a minha prática, anteriormente e vejo que estou cada dia avançando em direção a uma escola mais qualificada e comprometida, respondendo aos desafios da sociedade contemporânea.

S12, UFMG

Para as relatoras, o Veredas é o agente responsável pela revisão de posturas anteriormente tomadas na prática pedagógica. Há relatos (cf. excerto 234) através dos quais as professores-cursistas salientam os impactos da formação via Veredas para o trabalho docente. Elas identificaram, diante da dimensão circunscrita pela prática formativa, vários aspectos que contribuíram para a (re)avaliação e significação do fazer docente, como, por exemplo, o relacionamento com o tutor e com os outros colegas de curso.

235-A contribuição que o Veredas tem me dado e o incentivo são muito grandes, difíceis de colocar no papel, só sentindo na pele mesmo. Estão sendo inúmeras. Apoio profissional do tutor, autoestima levantada, realização profissional, companheirismo, entre outros.

[...]

Como eu disse no início de meu memorial a minha história como educadora começou junto com o Veredas. O que posso dizer é que se não fosse o Veredas, as visitas do tutor, o contato com minhas colegas de curso, de experiência que trocamos nos encontros, é claro que não posso deixar de citar a ajuda da minha irmã que também é professora, não seria a mesma coisa. O curso está me dando bases teóricas e práticas, que sei que é um grande privilégio.

S3, UNIUBE

236-Comecei a refletir e concluí a necessidade de buscar o conhecimento e estar sempre em sintonia com o novo. Espero que na próxima visita [do tutor] eu já me sinta menos ansiosa, mais relaxada e com maior convicção do meu trabalho.

S1, UFMG

237-Essa era minha expectativa com relação ao Veredas, totalmente superadas com apenas 3 semestres de curso. Muito surpreendente! Também com o incentivo e tutoria da Eliana, crescemos (e aparecemos) mais e mais. (eu e minha grande colega amiga, irmã Virgínia).

S2, UEMG

Nos destacaques é possível perceber o ponto de vista das locutoras sobre o papel do outro como mediador no âmbito da instância formativa. As trocas com o tutor são constantemente apontadas como algo que favoreceram o desempenho das professoras-cursistas na prática formativa e na prática pedagógica. A figura do tutor é tida como relevante e imprescindível para o processo de aprendizagem no Veredas. Trata-se de um agente que é citado como referência para as atitudes tomadas pelas locutoras sejam como professoras, sejam como alunas. A tutoria é vista, constantemente, como subsídio, como apoio e fonte de estímulo ao processo formativo do qual as professoras-cursistas participam.

O relacionamento com o colega de curso também é apontado como importante para que as participantes se voltem às suas práticas e revejam posicionamentos tomados e modos de desenvolver o trabalho na esfera educativa. Assim, a prática formativa propicia um ambiente de troca entre pessoas envolvidas com a educação que contribuem para (trans)formações e aprimoramento de aspectos relacionados à dinâmica pedagógica. E, ainda, para o delineamento da esfera identitária do sujeito docente-discente em razão da avaliação comparativa de traços de seu perfil face aos traços dos outros profissionais que também estão envolvidos com a prática formativa.

As narradoras mostram que a convivência com os colegas de profissão interfere no modo de lidarem com a formação adquirida, como também com a atividade docente. O relacionamento com novas pessoas no âmbito da prática é apontado como desencadeador de processos avaliativos da prática docente. Ele se configurou como uma

matriz referencial para as possíveis mudanças a serem empreendidas pelas referidas locutoras na sua prática.

As descrições, por parte das autoras dos memoriais, dos reflexos da prática formativa, o modo como elas narraram as mudanças de atitudes, de perspectivas atribuídas ao conhecimento adquirido via Veredas, com o que se extrai dos seus textos.

238-A experiência que o Veredas está me proporcionando, a formação em serviço, torna-me uma profissional mais reflexiva, atuante e competente.

[...]

Cresci visivelmente, como cidadã e como profissional. Hoje não sou tão resistente em inovar, em fazer diferente. Já sou mais participativa nas reuniões pedagógicas e sei que minha opinião faz diferença.

[...]

Ao iniciar o 3.º Módulo do curso me sinto mais segura, pois os conhecimentos por mim adquiridos até aqui me proporcionaram uma nova visão do curso e do meu papel de educadora.

S1, UFMG

239-Em 19/04 recebi o Guia de Estudo, Módulo 1, volume 2. Continuamos o mesmo ritmo de estudo. Já estou adquirindo o hábito de ler diariamente.

S2, UEMG

240-No Veredas estou me reciclando sobre tudo que aprendi quando estudava. Apesar das dificuldades que enfrentei no início, pois 20 anos não são 2 anos, tenho certeza que a minha visão pedagógica está sendo modificada.

S8, UFMG

A locutora S1 (excerto 238) atribui ao Veredas o fato de se sentir mais segura no que tange à participação das atividades relacionadas à prática docente. Ela pontua que o Veredas a tornou uma profissional mais *reflexiva, atuante e competente*. Mais à frente no texto, S1 explicita que se sente *mais participativa nas reuniões pedagógicas* e que sabe que sua *opinião faz diferença*. Essa sequência se apresenta como uma exemplificação da afirmativa anterior – *cresci visivelmente como cidadã e como profissional*. A participação nas reuniões pedagógicas é vista como um traço que reforça a ideia de cidadã e de profissional segundo a locutora S1. O excerto em questão reafirma a imagem de que as professoras-cursistas, participantes do Veredas, estão disponíveis a mudanças ([...] *hoje não sou tão resistente em inovar* [...] *os conhecimentos por mim adquiridos até aqui me proporcionaram uma nova visão do curso e do meu papel de educadora*), sendo que tais mudanças são sempre motivadas pela prática formativa.

Por seu turno, S2 conclui que em razão dos estudos efetuados nos Guias do Veredas, ela está *adquirindo o hábito de ler diariamente*. O Veredas é a causa para a mudança de seu comportamento. Em complemento, S8 também realça as mudanças percebidas na sua prática, mas ressalva a dificuldade do início, já que *20 anos não são 2 anos*, referindo-se ao intervalo de tempo entre sua última formação e o Veredas. Para ela, a dimensão temporal é vista como elemento dificultador de um novo processo formativo.

241-[...] pude ver e sentir como existem pessoas que há tempos têm tentado contribuir para a melhoria de nossa educação. Pensadores, filósofos, sociólogos e pedagogos. Esta aliança tem buscado respostas sobre como se aprende, quem é o sujeito da aprendizagem, como se deve ensinar, levando em conta as características psicológicas dos alunos. Como disse Fernando Pessoa “bendito seja eu por tudo que não sei. Gozo de tudo isso como quem sabe que há um sol”.

S3, UNIUBE

242-A elaboração da monografia também tem me levado a muitas leituras, que enquanto esclarecem muitas dúvidas, suscitam outras. Tenho vivido dias de extremo entusiasmo em aprender, ensinar e aprender e ensinar. Ainda acho que há esperança. E enquanto houver esperança, eu vou continuar caminhando, aprendendo, ensinando, buscando, acreditando...

S19, UEMG

243-Amo as palestras e aprendi finalmente o que é o PPP. Muitas coisas dentro de uma escola nos chegam de forma bastante abstrata. A palestrante foi muito feliz e objetiva em sua fala penso nunca ter visto esse documento nas escolas em que trabalho.

S20, UFMG

As locutoras narram suas experiências, suas percepções, a partir da diversidade dos contornos da prática formativa. Elas expõem os reflexos do processo avaliativo calcado na vulgarização do conhecimento acadêmico e descrevem as implicações da vivência no âmbito do Veredas para a compreensão de aspectos relacionados à esfera profissional e pessoal na qual se inscrevem. Desse modo, há certa explicitação de mudanças de perspectivas, de pensamentos, certa descrição de um possível processo de reestruturação de maneiras de significar e compreender objetos relacionados à prática docente.

Como se vê da citação 241, S3 se apoia na intertextualidade visando descrever e explicar o processo de objetivação com o qual estão envolvidas. A citação de Fernando Pessoa (excerto 241) remete à ideia de otimismo, de esperança, ideia essa à qual as

locutoras demonstram adesão. O *ethos* das alunas converge com a noção de otimismo e de disponibilidade ao que está por vir da prática formativa.

O otimismo e a disponibilidade também marcam o *ethos* revelado no excerto 242. Nesse caso, S19 especifica que a elaboração da monografia tem motivado leituras e que estas esclarecem dúvidas e suscitam outras dúvidas e que seu sentimento em relação ao processo de ensinar-aprender-ensinar é de *extremo entusiasmo*. A locutora S20 (excerto 243) afirma que passou a compreender o PPP após participar da palestra oferecida pelo Projeto Veredas e que, após a experiência narrada, se deu conta que desconhecia o referido documento na escola onde trabalha.

244-Esta semana vivenciei algo inédito, pela primeira vez recebi um bilhete de uma mãe em que dizia que estava achando o ensino fraco. Repassei o bilhete à supervisora que de imediato convocou a mãe. Resumindo, ela estava achando fraco o ensino, especificamente de História, porque ainda não tinha começado no livro. Eu ainda não havia começado no livro justamente porque estava trabalhando a História de uma maneira significativa para os meus alunos. Comecei a própria história de suas vidas. Até um memorial foi criado por eles. O livro ainda não era um instrumento necessário. Graças a Deus, a minha supervisora, que confia no meu trabalho e o acompanha, e ao Veredas, pude fazer com que esta mãe entendesse o motivo de não utilizar o livro.

S13, UNIUBE

A locutora diz ter buscado no Veredas argumentos que justificassem a sua postura em sala de aula diante do questionamento de uma mãe de aluno que julgou que o ensino estava fraco, sobretudo, porque a professora-cursista em questão não havia ainda começado o livro de História. Expôs o seu ponto de vista sobre a problemática e se defendeu recorrendo a subsídios oferecidos pela prática formativa. Nota-se, pois, que a ela atribui, entre outros elementos, ao Veredas a chance de poder se explicar junto aos familiares de seus alunos das decisões tomadas na prática de ensino. O conhecimento adquirido no Veredas não só provoca mudanças na prática educativa, como também justifica as mudanças empreendidas nessa prática.

A assertiva vem reiterar uma das funções explicitadas pelas professoras-cursistas nos memoriais que consiste em apontar o Veredas como um dos responsáveis por rupturas de paradigmas e tomadas de novos posicionamentos na prática docente.

Serve como destaque outro texto que endossa o entendimento esposado.

245-Na Primeira Semana Presencial do Veredas aprendi uma sigla, que era muito importante para mim: LEC, ler, escrever e contar. Digo que era importante para mim porque era a minha concepção de escola, e isto era o necessário.

Hoje, meu leque (observe o trocadilho) aumentou significativamente. Saber ler, escrever e contar continuam sendo importante, mas a formação da criança como cidadão, sem dúvida é prioridade em minha sala de aula.

S13, UNIUBE

Pede-se atenção para essa citação porque revela os reflexos da formação recebida pelo Veredas no discurso da professora-cursista. Ela menciona que antes da prática formativa a sua concepção de escola se restringia a LEC – *ler, escrever e contar* – e que hoje, diante da formação recebida, essas competências continuam sendo vistas como importantes no âmbito da prática docente, mas a prioridade passa a ser formar o aluno cidadão. A locutora S13, no contexto do quadro delineado a partir da sigla LEC, referindo-se as competências mencionadas, diz que seu *leque aumentou significativamente*, realçando o trocadilho firmado entre *LEC* e *leque*.

O que se pode notar a partir da análise da parte acima, sobretudo, quando a locutora recorre à metalínguagem, propondo o trocadilho, é que o segmento textual se aproxima da linguagem difundida na instância de formação e, por conseguinte, o *ethos* também assume um perfil mais acadêmico. Nesse sentido, a locutora constrói e ativa traços de sua imagem como professora na atualidade, opondo-se à imagem de si do passado e, ainda, face ao emprego da linguagem condizente ao meio acadêmico, ela relaciona o domínio da prática formativa com o domínio da prática docente, haja vista que evidencia sua adesão como professora às propostas educativas do Projeto Veredas.

Ainda sobre o texto destacado, nota-se que a locutora explicita o processo de recategorização da sua prática de ensino a partir dos conhecimentos difundidos no contexto formativo. Ela descreve metadiscursivamente o processo de objetivação do qual participou em decorrência da vulgarização, pelo Veredas, do conhecimento acadêmico. A mudança de perspectiva sobre a prática docente, como efeito da prática formativa, é vista positivamente pela locutora (*meu leque aumentou significamente*).

Segundo Spink (1993, p. 305) as representações sociais “não são meras (re)combinações de conteúdos arcaicos sob pressão das forças do grupo. Elas são também alimentadas pelos produtos da **ciência**, que circulam publicamente através da mídia e das inúmeras versões populares destes produtos” (grifo da autora). Parece, portanto, lícito afirmar que a vulgarização do conhecimento científico se apresenta como um dos meios capazes de atualizar as representações sociais. Ela se apresenta como uma das responsáveis pela (re)estruturação da ordem social. Por outro lado, se se considera a função interpretativa das representações sociais, de transparecer saberes

sociais, pode-se afirmar que as representações sociais também alimentam a ciência. Desse modo, dada a bilateralidade estabelecida nos dois âmbitos, a relação entre ciência e o sistema representacional é dinâmica, complexa e retroalimentar e é, sobretudo, processual.

Retomando ao quadro proposto por Py (2000, 2004), através do qual ele propõe a tipologia representações de referência (RR) e representações de uso (RU), há semelhanças entre a forma que o autor descreve a dinâmica entre as RR e as RU com a dinâmica entre conhecimento científico e senso comum. A conclusão neste sentido se deu com a realização da análise de exemplos do *corpus* que aludem de maneira mais evidente à emergência e à influência do discurso de vulgarização acadêmico-científico no discurso docente engendrado nos memoriais.

Tendo em vista o comportamento das RR concernentes à regulação das RU, que cumpriria o papel de nortear à funcionalidade das RU nas interações sociais, as últimas se mostram mais implicadas e mais suscetíveis a mudanças que as primeiras. As ocorrências analisadas na pesquisa mostraram que o discurso de vulgarização científica é, frequentemente, retomado no contexto avaliativo das experiências vivenciadas pelas locutoras na prática docente. Seja refutando, seja reafirmando, os conhecimentos pertinentes a essa dimensão social são sempre referência no evento enunciativo que circunscreveu a produção dos memoriais no Projeto Veredas.

O conhecimento científico difundido pela Agência Formadora estaria para as RR. Assim, cumpriria a função de orientar formas de significar as práticas, as situações concretas, as experiências, dado seu caráter mais estável. E, por fim, prestar-se-ia a colaborar com a (re)elaboração das RU processadas na dinâmica do dia-a-dia da prática docente.

Ademais, o conhecimento adquirido na prática docente e o conhecimento adquirido na prática formativa estão ligadas e são interdependentes quando há formação em exercício, como é o caso do Projeto Veredas. Uma dimensão coopera para a produção de sentido da outra. A imagem constituída é de um sistema impreterivelmente alimentado pelas duas dimensões coordenadas. Essa constatação é coerente com a ideia de que os papéis docente e discente estão umbilicalmente ligados, ou seja, quando se discute algum conhecimento vulgarizado na esfera acadêmica o professor-cursista aborda tal objeto a partir da sua vivência, do conhecimento fundado na prática docente (cf. excerto 245).

O resultado da associação das duas dimensões provoca transformações no agir, considerando que a linguagem é ato, é ação. Sendo assim, o ligação da prática docente e da prática formativa necessariamente provoca uma (re)organização social do discurso e, face a isso, revelaria a materialização da funcionalidade das representações sociais.

246-Ao longo do Veredas, nós professores tivemos a oportunidade de analisar nossa postura profissional em diferentes aspectos, e que somos membros de uma instituição escolar que merece todo o nosso respeito e dedicação. Nossa maior tarefa como educador é de sermos mediadores entre o aluno e o conhecimento. E principalmente que cada professor se situe como verdadeiro profissional no processo de interação com a família, no convívio com a comunidade, no meio social de seus alunos e ainda que saiba tomar decisões corretas e orientar seus alunos nos mais diversos campos do conhecimento.

S3, UNIUBE

A locutora expõe suas avaliações sobre a atividade docente recorrendo a uma linguagem mais acadêmica, fundada em conhecimentos geralmente difundidos nas instâncias de formação. Ela opera com o conhecimento acadêmico em aproximação às experiências circunscritas pela prática docente. Tal conhecimento se torna mais próximo, mais familiar e, consequentemente, mais palpável para os sujeitos docentes em formação.

Há outro exemplo que ilustra, mais concretamente, a implicação do conhecimento acadêmico difundido pelo Projeto Veredas para a significação da prática pedagógica. E será exposto a seguir.

247-Língua Portuguesa: sempre tive predileção por matemática. Achava o Português chato e difícil para ensinar. Os alunos não gostavam das aulas; textos, gramática, mil regras, tudo ensinado separadinho e com respostas bem padronizadas.

Após ler os guias de estudo, participar das oficinas do Veredas e da troca de experiências nos sábados presenciais, comecei a mudar a minha prática, planejando aulas mais interessantes. Eu amo contar histórias, propor jogos e fazer brincadeiras.

Contei a história “A porquinha do rabinho enroladinho”, que eu adoro e junto com a colega Nadir, resolvemos introduzir os antônimos fazendo o reconto da história ao contrário.

Antes de iniciar o conto, brincamos com o jogo do contrário.

Nesta aula trabalhamos com: Língua Portuguesa: desenvolvimento do gosto pela leitura (saber ouvir); vocabulário (sinônimos, antônimos, produção de texto, reconto de histórias e estimulamos a imaginação das crianças). Ciências: usamos o corpo na brincadeira do jogo do contrário para nos comunicarmos e para ouvir e contar a história. OPV – trabalhamos valores, discutimos a atitude da porquinha, falamos de respeito, obediência e compreensão. Ed. Artística – os alunos ilustraram com a parte da história que mais gostaram. Foi uma aula simples mas de grande proveito para todos.

Agora passei a gostar de trabalhar com Língua Portuguesa e procuro despertar cada vez mais nos meus alunos o interesse e o gosto pela leitura, viajando assim, através de textos variados.

S14, UEMG

A locutora S14 diz que, antes do Veredas, preferia matemática a português, sendo essa última disciplina *chata e difícil* de ensinar. Nesse contexto, ela descreve o modo como via a Língua Portuguesa – *textos, gramática, mil regras, tudo ensinado separadinho e com respostas bem padronizadas*. No entanto, graças à prática formativa, ela empreendeu mudanças na prática docente, afirmando que passou a planejar aulas mais interessantes. Na seqüência seguinte, a locutora, então, expõe uma atividade cujo objetivo inicial pareceu ser a priori o ensino de português, mas que se estendeu para outros domínios do conhecimento como ciências, ética, etc. Nota-se que tal atividade descrita vai de encontro à maneira de ensinar a língua portuguesa descrita anteriormente à entrada no Veredas. A prática de ensino, inspirada nos conhecimentos adquiridos via Veredas, torna-se prazerosa, lúdica e interdisciplinar.

Todo esse cenário delineado coopera para a significação da afirmação final, quando a enunciadora diz que passou a gostar de Língua Portuguesa e que procura estimular os alunos a se interessarem pelo gosto da leitura, *viajando assim, através de textos variados*. Destaca-se o vocábulo *viajando*, porque se refere ao processo de leitura, e remete à ideia de prazer, de uma atividade agradável. E isto evidencia a mudança de perspectiva da locutora em razão da experiência acadêmica. Ainda que não seja foco de presente análise, a veracidade do seu relato – se realmente houve ou não houve mudanças concretas na prática docente da narradora – o fato de ela descrever e ilustrar discursivamente as transformações percebidas quanto ao seu fazer já é uma prova material de mudança de *status* do sujeito que está em processo de formação.

Outro ponto que chama a atenção sobre a forma de narrar as implicações da prática formativa na prática docente é que certas locutoras, ao avaliarem o seu fazer no âmbito escolar diante da perspectiva fundada nos conhecimentos difundidos pelo Projeto Veredas, revelaram insatisfações sobre modos de ser e agir na prática educativa. Todavia, elas projetaram a necessidade de eventuais mudanças a serem empreendidas na sua atividade docente para o futuro.

248-Procuro demonstrar interesse pelo trabalho e pela história de vida de meus alunos. Às vezes eu me vejo muito envolvida a ponto de até querer mudar certas situações. Aí eu volto à realidade, pondero-me e reconheço que enquanto escola muitos problemas possuem limites.

[...]

Pretendo dedicar mais tempo para dinamizar minhas aulas, alcançando um resultado satisfatório onde a criança sinta prazer em estudar e possa alcançar sucesso em sua vida.

[...]

Muitas questões nos vêm bem perceptíveis devido certamente a um grande desencontro entre escola e comunidade. Acredito que devemos iniciar um melhor relacionamento neste contexto. Espero futuramente poder trabalhar pela causa.  
S4, UEMG

249-**Poderia** participar mais da vida comunitária, como, por exemplo, assistindo reuniões, ouvindo mais os envolvidos nesse trabalho, dando ideias e ajudando a concretizar os objetivos que desejamos alcançar. Para melhorar a relação da escola com a comunidade **poderia** convocar os pais a participarem de promoções e socialização, angariando fundos melhorando assim o ambiente e a qualidade de escola.

S5, UNIUBE

Em diversas passagens do texto, a participante S4 (excerto 248) expõe algumas percepções sobre o seu trabalho e ressalta que há necessidade de mudanças. Ocorre que a efetivação dessas mudanças é remetida para o futuro. Elas são proteladas. No primeiro trecho, a expositora tenta construir uma imagem de si de uma professora empenhada e comprometida e, por essa razão, diz estar motivada a mudar certas situações da prática educativa. Mas, na sequência seguinte, exime-se da responsabilidade de concretizar mudanças em face da limitação imposta por problemas escolares. Diante disso, o *ethos* constituído incorpora traços dessa relativização e, portanto, transparece a imagem da referida professora não tão comprometida e não tão engajada, contrariando, assim, seus propósitos comunicativos.

Nas locuções seguintes, a relatora continua adiando suas ações na prática docente para o futuro (*Pretendo dedicar mais tempo... Espero futuramente poder trabalhar pela causa*). Ao agir dessa forma, imprime à enunciação certa superficialidade e inconsistência, particularmente, quanto à concretização dos propósitos educativos no contexto escolar.

O texto 249 também ilustra ações que devem ser tomadas, mas que são proteladas. Salienta-se a recorrência, nesse escrito, do futuro do pretérito (*Poderia participar mais... poderia convocar os pais a participarem ...*) denotando atenuação da relevância dessas ações no presente e a probabilidade, a incerteza da viabilização dessas ações no futuro.

Propõe-se, agora, elucidar as dificuldades apontadas pelos professores-cursistas no decorrer da formação. Foca-se a análise em situações da prática formativa que foram avaliadas de maneira negativa, especificamente, quando o locutor se investe da condição discente-docente no Projeto Veredas.

250-Tenho achado o curso muito cansativo, pois é um curso à distância e não um curso com aulas teóricas, fica sobrecarregado estudar praticamente sozinha, tenho encontrado pessoas egocêntricas, individualistas e outras muito boas.

S11, UFMG

251-Estou gostando cada vez mais do Veredas; aos poucos consigo superar os desafios apresentados pelo curso como horário de estudo (constante desde o início), muito conteúdo para ser lido, atraso na entrega do material, contradições nas respostas dos CAUs e outros. Tento ser participativa nas reuniões dos sábados.

S2, UEMG

O destaque 250 é a única ocorrência encontrada na análise do *corpus* que se percebe uma crítica mais veementemente contrária ao Projeto Veredas. As demais críticas, no sentido de apontar algo que desagrada às professoras-cursistas com relação à dinâmica do Veredas, são modalizadas ou se restringem ao processo avaliativo organizado pelo referido Projeto. Observa-se que a locutora S11, apesar de expor suas impressões negativas concernentes ao curso, dizendo achá-lo cansativo, de se sentir sobrecarregada em razão do modelo de educação a distância ao qual o Projeto se formatou, relativiza o aspecto negativo de sua crítica quando afirma que tem encontrado *pessoas egocêntricas e individualistas*, mas também *pessoas muito boas*.

A questão da modalização é mais evidente no segundo excerto. É possível verificar que a participante S2 logo no início expõe que gosta *cada vez mais do Veredas*, deixando claro que seu ponto de vista de um modo geral sobre o Projeto Veredas é positivo, apesar de, em seguida a essa assertiva, haver uma enumeração de situações que, normalmente, contrariariam a construção de uma imagem positiva do curso (*muito conteúdo para ser lido, atraso na entrega do material, contradições nas respostas dos CAUs<sup>64</sup> e outros*).

252-[...] os estudos acadêmicos são difíceis, as provas nem se fala, as semestrais que pesadelo, sempre tive pânico... sofro com a avaliação semestral que também podia ser em grupo e consulta não sou enciclopédia que abrange todos os ramos do conhecimento estou em constante aprendizado, sou aluna aplicada mas com uma certa limitação.

S5, UNIUBE

253-A única coisa negativa é a tensão que ficamos com a prova. E bem contraditória esta questão, o tempo todo ouvimos que temos que avaliar o aluno em seu dia-a-dia, uma avaliação diagnóstica e qualitativa e até aprendemos a fazer isto. Mas no Veredas os coordenadores do curso não pensam assim, pois, a forma da avaliação que estão nos impondo é antiga e nada qualitativa e diagnóstica.

<sup>64</sup> A sigla CAU significa Caderno de Avaliação de Unidade

Incoerência do modo de avaliar no Veredas/ teoria diferente da prática.  
S20, UFMG

As críticas, especificamente relacionadas à maneira como o Veredas avaliava as professoras-cursistas, são mais contundentes e taxativas. A locutora S5 (excerto 252) sugere outra maneira de avaliar (em grupo e com consulta) e, com um tom irônico, diz não ser *enciclopédia que abrange todos os ramos do conhecimento*. Depois de expor sua opinião, ressalta que se avalia como uma aluna aplicada, que está em constante aprendizado, mas que tem suas limitações. Cooperando, assim, para a construção de uma imagem positiva de si, como também para a adesão do interlocutor a sua opinião sobre o sistema avaliativo.

A selecionada S20 (texto 253) recorre ao conhecimento sobre avaliação difundido pela Agência de Formação para criticar o próprio sistema avaliativo do Veredas. De acordo com o seu ponto de vista, há uma incoerência quanto à teoria e à prática levando em consideração a questão avaliativa, já que, embora o Projeto defende a avaliação contínua e qualitativa, as avaliações às quais as professoras-cursistas devem se submeter é vista como não qualitativa e diagnóstica.

Verificou-se na análise dos dados uma atenção quanto a realçar aspectos positivos do Veredas e, ainda, de construir uma imagem que conferisse ao Projeto uma dimensão grandiosa e relevante para o sistema educacional. Geralmente, os relatos analisados conotam sentimentos de otimismo, de envolvimento, de gratidão com relação à formação oferecida. Eventualmente, há críticas negativas, mas como já mencionado. Elas são relativizadas e pouco objetivas. Reitera-se aqui que avaliar o Projeto positivamente acaba repercutindo na valorização da imagem dessas professoras com relação aos outros membros do grupo de pertença, visto que ter formação – e formação de qualidade – acaba sendo um traço distintivo no âmbito social.

### **6.3 Prática formativa: o fim e o que está por vir**

Objetivando (re)constituir diferentes visões sobre o processo formativo, focalizase, nesse momento da análise, modos de dizer o fim do percurso no Projeto Veredas e as expectativas pós-formação. Expor pontos de vista do ingresso, percurso e finalização da

formação oferecida pela SEE-MG pode contribuir para a compreensão da discursivização da prática formativa. Diante disso, trazer dados (re)veladores da dinâmica processual formativa, buscando identificar o fio linear que conduziu a narrativa, foi uma opção oportuna para a análise da imagem que as locutoras constituíram do Projeto Veredas, visto que ela se configura sob o aporte de excertos que traduzem e (re)cobrem a totalidade do trajeto formativo.

254-O Veredas foi um marco histórico na minha vida. Hoje, me sinto mais profissional, valorizada, competente, segura e capaz de operar mudanças significativas na vida dos educandos, contribuindo assim, para um verdadeiro ensino de qualidade na formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos e autônomos para enfrentar a vida dentro da sociedade que estão inseridos.

S6, UEMG

255-O Veredas me deu oportunidade de pesquisar, examinar, diferenciar, aperfeiçoar e me realizar profissionalmente. Hoje não me vejo como pessoa abnegada que desempenha sua função e sim como profissional e ao mesmo tempo uma especialista que reflete constantemente sua prática.

S11, UFMG

256-Foi com muita determinação e persistência que fiz o curso do Veredas. Pois, apesar de ter sido à distância, foi um curso muito rigoroso, mas valeu!

S7, UNIUBE

257-De tudo isso que aprendi, uma coisa não hei de esquecer, que fazer das diferenças um modo de ensinar significa que tenho que mostrar que todos são iguais e todos podem aprender.

S17, UNIUBE

Para as locutoras, o Projeto Veredas foi responsável pela promoção de mudanças na esfera profissional e pessoal. Elas descrevem aspectos da prática educativa que – segundo julgaram – houve mudanças, sempre positivas, que contribuíram para a ressignificação da figura docente na dinâmica da prática de ensino. A prática formativa, via Veredas, foi entendida como instância de profissionalização e, portanto, contribuiu para o aprimoramento, para a instrumentalização, para reflexão e para a (trans)formação do processo pedagógico. Ele é apontado como fonte de ascensão profissional e pessoal.

A narradora S7 (excerto 256) afirma que cursou o Veredas com determinação e com persistência e que, apesar de ser um curso a distância, ele foi *muito rigoroso*. A referida professora-cursista sentiu a necessidade de ressaltar a distinção do curso em questão no quadro de cursos a distância. Essa modalidade de educação, para a locutora, pode denotar certo desprestígio e a ideia de cursos não tão legítimos e adequados se comparados a cursos formatados nos moldes da educação presencial. A impressão que

se tem é que ela adianta a resposta a um possível questionamento do grupo de pertença ou da sociedade em geral sobre a imagem prévia acerca de cursos calcados no modelo de educação a distância a fim de garantir uma imagem positiva do Veredas e, por conseguinte, da formação da qual participou.

Já S17 elegeu, enquanto aprendiz, entre todos os conhecimentos adquiridos, o fato de que *fazer das diferenças um modo de ensinar significa* que tem *que mostrar que todos são iguais e todos podem aprender*. Isto é, sob o efeito do imbricamento de papéis professora e aluna, ela revê posturas e (re)avalia paradigmas, (re)constitui a imagem de si como professora e de seus alunos e objetiva o trabalho docente diante dos “novos”conhecimentos advindos da prática formativa.

258-O curso de Formação Superior de Professores – Veredas foi de grande valia para o exercício da minha função como **mediadora do conhecimento**. A formação significa um espaço em que se busca dar forma a ação dos professores. Assim, a formação aconteceu para difusão de uma proposta inovadora de ensino, planejada por especialistas e estimulada pelas políticas de reformas educacionais, nas quais fui orientada, reciclada e capacitada para implementação de técnicas inovadoras. Sei que cabe a mim executá-las ajustando à realidade dos educandos. Além disso, aprendi que é fundamental a **construção de uma identidade coletiva**, de grupo e da busca permanente da **autoorganização da identidade profissional/pessoal de todos e de cada um** dos envolvidos que possibilitam aos professores partilharem da “diversidade”, de formas de conhecer e **explicar a transmissão de conhecimento pela criação de possibilidades para a construção do conhecimento**.

[...]

Foi uma oportunidade ímpar em minha vida. Hoje me sinto mais capaz, segura, confiante e valorizada. Me sinto capacitada para aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, operando mudanças significativas que com certeza contribuirão para a **formação de cidadãos dignos, autônomos e bem preparados para enfrentar os desafios da vida**.

S14, UEMG

259-O curso de Formação Superior de Professores – Veredas foi valioso para minha função como **mediadora do conhecimento**.

Participar do Veredas significou mudanças, autovalorização e sobretudo o saber, e a certeza de que nunca sabemos tudo e **o conhecimento é construído a cada dia**. Devemos estar prontos e abertos para novos saberes, buscando o aprimoramento para alcançar o tão almejado “**ensino de qualidade**”.

S15, UEMG

Os destaques foram para esses excertos porque eles ilustram as impressões das professoras-cursistas sobre o Veredas no fim da trajetória. Chama a atenção o fato de que, na exposição da avaliação final sobre o referido Projeto, uma série de questões, já elucidadas na análise dos dados nos Capítulos anteriores, foi retomada. Essas questões contribuíram para a base argumentativa do texto quando houve a pretensão de dizer sobre as implicações do Veredas para a prática docente. Recorrer a tais questões confere à imagem das locutoras um alinhamento às propostas formativas, como, por exemplo,

(i) que o professor é mediador do conhecimento, (ii) que o conhecimento é construído e não transmitido, (iii) que se deve formar um aluno cidadão, (iv) que a identidade profissional e pessoal está sendo (re)constituída, etc. Ademais, como efeito da aproximação entre o domínio docente e o domínio formativo, é possível perceber que a linguagem utilizada se liga aos padrões acadêmicos, as locutoras tematizam o trabalho docente de maneira mais objetivada.

260-Mudei em muitas coisas. Perdi a timidez, aprendi a trabalhar com a arte, com o lúdico e em muitas coisas deixei a mesmice de lado. Dentro de mim algo se renovou. Tenho um curso superior. Agora parto para uma nova etapa em minha vida profissional. Fiz minha matrícula no curso de Letras que havia abandonado e vou dar sequência, penso que agora ficará mais fácil e estou feliz.

S20, UFMG

261-Chegou o fim do Veredas foram 3 anos e meio de aprendizagem e conquistas. Descobri coisas maravilhosas, o quanto é importante o aperfeiçoamento profissional. Com tantas dificuldades no começo, mas superadas através dos livros e da ajuda da minha tutora. O curso foi maravilhoso e pretendo continuar os estudos para que eu possa orientar corretamente os alunos.

S8, UFMG

262-Procurei durante o Veredas refletir e questionar sobre a melhor maneira de conduzir os meus trabalhos docentes e cheguei a uma conclusão: quanto mais se aprende, mais há para aprender. Pois o saber, nos abre novos horizontes e um professor realmente compromissado com a educação nunca para de estudar e de buscar sempre mais.

S3, UNIUBE

Também aqui há descrição de mudanças percebidas em razão do Veredas (*Dentro de mim algo se renovou* – excerto 260). As participantes acrescentam que pretendem continuar os estudos e que desejam buscar mais formação. Desse modo, elas cooperam para a construção da imagem de si, outrora já discutida na pesquisa e sempre objetivada pelos sujeitos docentes participantes do Veredas, de professores abertos, flexíveis e disponíveis a mudanças, preocupadas com o aperfeiçoamento e aprimoramento da prática docente.

A par dos relatos proferidos nos memoriais analisados, percebe-se uma tensão entre o que é do imaginário institucional (conhecimentos difundidos pela agência de formação, modelo ideal da figura do professor, prescrições sobre o ser e o fazer docente) e entre o que é da ordem do acontecimento no dia-a-dia escolar. É dessa instância conflituosa que o discurso docente emergiu e (re)velou o sujeito docente que, concomitantemente, é estruturador do meio e estruturado pelo meio social.

As práticas sociais formativas e docentes, aqui unidas, foram narradas e delineadas pelos professores-cursistas e, sendo assim, inevitavelmente, tal processo de dizer a construção do conhecimento trouxe à tona incoerências, inconsistências próprias do indivíduo e da coletividade. Consequentemente, é de se esperar filiações e não-filiações às propostas do Veredas, como também modalizações (filiações parciais) quando algo do universo docente ou da prática formativa é tematizado. Isso porque o discurso retrata a flexibilidade, a movência e a heterogeneidade do(s) ser(es) social(is).

Também foi possível identificar através do processo de textualização dimensionado sob os efeitos do gênero memorial a refração do discurso acadêmico no discurso docente. Ecos de conhecimentos estabilizados em práticas de formação que ganham sentidos na(s) voz(es) dos professores-cursistas e que nos permitiram antever aspectos peculiares a tais atores sociais e compreender minimamente modos de se relacionar com o objeto ensino/ aprendizagem.

## **CAPÍTULO 7**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A (re)velação plena e absoluta do discurso docente jamais se faria. sempre irão restar elementos, aspectos intocáveis, intangíveis. Esse é mesmo o comportamento esperado por toda e qualquer análise pretendida focada na atividade discursiva. Quando se opta por percorrer um caminho, compreender, abordar um determinado objeto de discurso sob um viés, inevitavelmente, outros traços, caracteres deixarão de ser percebidos e/ou considerados.

Assim, não obstante ter consciência que fatores relevantes para o entendimento do discurso docente não foram contemplados na investigação, este trabalho contribui à medida que traduz certas nuances sobre o mundo docente que importam para a identificação de formas de significar a prática educativa. A propósito, Bakhtin (2004, p. 106) aduz que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis.”. Baseada nessa assertiva, vê-se que o contexto instaurado pelo gênero memorial determinou a emergência de representações sobre o ser e o fazer docente que interessaram para a composição e entendimento do quadro social demandado pela atividade enunciativa.

Nesta pesquisa, às luzes de pressupostos teóricos da Análise do Discurso articulados com a Teoria das Representações Sociais e estudos sobre o gênero, houve a proposta de uma reflexão sobre a construção de sentidos viabilizada pelo relato de professores-cursistas que contam suas experiências concernentes à prática de ensino/aprendizagem. Através do memorial, modelos de ações, comportamentos, pensamentos foram resgatados, (re)avaliados e ressignificados. O gênero em questão, ao mesmo tempo, instanciou, ativou uma introspecção pela subjetividade e por processos identitários por vezes obscuros e transpareceu estratégias linguístico-discursivas para o falar de si e dos seus pares.

Nessa dinâmica, ao elucidar fragmentos da memória do ato de ensinar e aprender, reelaboraram-se ações a serem empreendidas no futuro. O “por vir” foi tomado como foco e revisto ou repensado. Por conseguinte, evidenciou-se aí o percurso metacognitivo balizado por deslocamentos, mudanças, (trans)formações.

A mudança, aliás, é algo esperado, objetivado pela prática formativa. Almeja-se que o formando, ao longo do processo de aprendizagem, consiga superar as eventuais resistências, dificuldades e saia do lugar inicial, ou seja, mude de *status*. Mas, é sabido que o processo de mudança é geralmente marcado por inseguranças, ansiedades, receios que levam o sujeito-aprendiz a instabilidades, incongruências, sobretudo quando há

mudanças de paradigmas segmentados, mais enrijecidos, seja por ele próprio ou pelo grupo de pertença.

Só há mudança, movimento, se houver disponibilidade, potencialidade e estímulo. Nesse sentido, a mudança pode ser entendida como a concretização do possível, daí a importância do contexto que favoreça e viabilize um vir-a-ser diferentemente do que se é. Para que de fato haja movimento, necessário se faz reconhecer um elemento novo. O novo provocará uma (re)configuração e, portanto, outra conformação, outra organização sociocognitiva. Contudo, para o reconhecimento e significação do novo é preciso que haja o enfrentamento do velho, as lembranças, inevitavelmente, serão resgatadas e confrontadas com aquele elemento “estranho” àquele acervo.

Nesse sentido, o memorial deve ser visto como um dos motores que tornam possível, que potencializam os processos de (trans)formações dos quais os sujeitos participam ao longo da prática formativa. Ele leva a efeito a identificação do ser como membro e, consequentemente, ativa representações pertinentes ao grupo tomado como referência. O memorial, então, assegurará/viabilizará a movência do sujeito e do grupo social que enunciam através dele.

Através dos recortes dos relatos, (re)veladores da história dos sujeitos participantes do Projeto Veredas, foi possível acessar modos de representar a culminância da prática formativa com a prática docente. Tal estudo desdobrou-se na percepção das identificações dos sujeitos, oferecendo meios para a identidade do grupo social focado. E, ainda, para a verificação das identidades singulares manifestadas pelos sujeitos no engendramento do discurso docente.

A percepção em assunto é relevante à medida que torna tangível a dinâmica da aprendizagem instaurada pela prática formativa e permite problematizar o papel dos fatores sociais e cognitivos para as (trans)formações traçadas, visadas pelas instituições de ensino.

O contato-confronto com as representações reiteradas no/pelo grupo social desenha também o quadro relacionado a esse grupo. Colabora para que se possa entender ou, ao menos, identificar, expectativas, realizações, frustrações, desajustes relacionados à esfera educativa. Esses indícios podem se revelar importantes para a (re)formulação e implementação de projetos relacionados à formação de professores.

Para endossar este posicionamento, recorre-se a Bakhtin (2004, p. 32), quando o autor afirma que “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da

realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.”. Não se quer aqui defender que tudo que foi dito e exposto pelas professoras-cursistas nos memoriais condiz com a verdade, que é fidedigna à realidade. Mas é inegável que se elas dizem é porque importa dizer por algum motivo e, sendo assim, merece atenção aos interessados pela compreensão do universo docente.

Como desdobramento dessa constatação, parte-se da premissa de que a atividade discursiva é prática social por excelência, revela-se como o único meio capaz de trazer à tona questões da ordem social, questões essas que serão (re)apresentadas, representadas e materializadas simbolicamente quando verbalizadas ou expressas pelos interactantes nas práticas comunicativas.

A prática docente inscreve-se em domínio social fértil que envolve, muitas vezes, a sobreposição de papéis sociais distintos (professoral, maternal, de cidadã, entre outros). Essa peculiaridade, conforme visto nas análises, é refletida na maneira de representar o professor e o seu fazer. A complexidade e multiplicidade dos entre-lugares nos quais os sujeitos se inscreveram conferiram contornos ao discurso do professor que ora se alargou, contemplando questões sociais mais amplas (política, ideológica, religiosa), ora se ateve, especificamente, às questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. Nesse processo, também o *ethos* vai sendo fundado, questionado e (re)modelado, o que propicia, por sua vez, o jogo especular no evento enunciativo.

Conforme já dito, na elaboração do *ethos* o outro importa. O locutor conta com a cooperação do interlocutor, do auditório para as escolhas linguísticas, textuais e discursivas empreendidas na atividade comunicativa. A prática languageira se realiza tão-somente dialogicamente e, sendo assim, o(s) outro(s) figura(m) como elemento(s) indispensável(veis). Nessa ordem, a produção de sentido é dependente da inscrição dos interlocutores em um determinado grupo social. As palavras de Bakhtin são no sentido de que

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (BAKHTIN, 2004, p. 35)

Nessa razão, buscou-se analisar a relação entre o acervo de RS subjacente ao discurso docente, as determinações da ordem social instauradas para prática docente em culminância com a prática formativa, os efeitos sociodiscursivos para a constituição da identidade do professor-cursista, a construção do *ethos* sob os parâmetros do gênero memorial. O sujeito investigado que enunciou, que se expôs, que se posicionou, que se formou, foi constituído pelas próprias condições de produção do domínio social demandado pela situação enunciativa. Na verdade, o sujeito social foi estruturado pelo/através do meio, como também estruturou esse meio. Nessa dinâmica, as experiências coletivas e individuais se tornaram intercambiáveis e foram (re)vistas, (re)avaliadas.

O memorial cumpriu a função de dar vistas, de (trans)parecer, valores, hierarquias sociais, comportamentos, convicções tanto àquele que enunciou, quanto aos possíveis interlocutores participantes da atividade comunicativa em questão. Uma vez que tais elementos se tornaram tangíveis, perceptíveis, houve potencialidade de que as práticas configuradas fossem reiteradas ou refutadas, distendidas ou reduzidas. Segundo esse prisma, lidar com o discurso docente é, necessariamente, lidar com representações sociais relacionadas ao grupo docente. O discurso é modelado a partir de marcas pessoais e institucionais do locutor e marcas da coletividade, do grupo de pertença.

Desse modo, a pesquisa se justifica e se justificou porque deu vazão às vozes docentes carregadas de elementos ideológicos concernentes ao universo educativo. O memorial se apresentou como uma arena de contato/confronto do mundo interior com o mundo exterior, sendo que, nesse processo de confluência, tais dimensões, inevitavelmente, cederam aspectos umas às outras. Elas se sobrepuiseram.

O discurso, portanto, traz à luz a história, evidenciando formulações que são repetidas em uma dada esfera social e, ainda, aquelas que dialogam com outras formulações, recusando-as, confirmando-as ou completando-as. A memória discursiva é constantemente colocada pelo jogo do dito atravessado pelo já-dito. Sob essa perspectiva, objetos de discurso vão sendo configurados e acabam assumindo a condição de referência para as escolhas linguístico-discursivas no evento enunciativo.

O discurso, tomado para essa pesquisa, deixou entrever alguns aspectos recorrentes que contribuíram para a construção e compreensão do objeto ensino-aprendizagem circunscrito pela prática formativa. O memorial, lugar de enunciação,

ressou sentidos consolidados e difundidos na e para a escola. Em uma dinâmica bilateral, experiências adquiridas na prática docente colaboraram para a significação das experiências adquiridas na prática acadêmica e vice-versa.

As várias e diferentes realizações linguísticas (paráfrases, metáforas, metonímias, analogias) conferiram contornos à figura do professor em formação e, consequentemente, permitiram a constatação do movimento de (re)negociação de identidades no universo docente. Assim, no processo interacional, na produção e dispersão dos sentidos, foi possível constatar vozes, emaranhadas, muitas vezes, emudecidas socialmente, que compuseram o discurso e, ainda, instauraram, forçosamente, o diálogo com outros discursos. O interdiscurso pôde ser visto como um fenômeno constante na prática comunicativa aqui focada, marcado, sobretudo, pelos entre-lugares discursivos em que se colocava o sujeito falante diante dos papéis sociais assumidos.

A propósito, o interdiscurso, revelador de marcas polifônicas, trouxe à tona a voz do “outro” (imbuída de RS diversas) na voz de “um” (imbuída de RS diversas). Trata-se, pois, do fator gerador das inter-relações entre práticas sociais frente à singularidade do sujeito. Em decorrência disso, verifica-se o quanto a identidade é plástica e heterogênea, seja considerada no sentido molecular (ser indivíduo), seja considerada no sentido molar (grupo social).

O discurso, também de natureza plástica e heterogênea, cumpre o papel de traduzir o ser social, como também o grupo de pertença, visto que, ao (trans)parecer esse(s) ser(es), ele (re)vela os movimentos sociais. Na mesma razão, Grossman e Boch (2006, p. 28) ensinam que “o discurso aparece como o lugar de uma tensão entre estruturas que o condicionam, que fazem com que ele seja sempre o reflexo de um exterior social, mas também como um acontecimento que permite novas evoluções.”.

De acordo com essa perspectiva, o memorial não só é (re)velador das “evoluções” envolvendo o sujeito que enuncia, como também otimiza, ativa e instancia essas “evoluções”. Isso porque, através do falar de si e dos outros, o sujeito/locutor traduz a sua vida em palavras e, nesse processo, vê-se como objeto de reflexão. Sua voz é lançada na universalidade de discursos outrora proferidos, filiações são expostas, RS são recolocadas e, nessa ordem, desmistificam-se conceitos e mistificam-se outros.

A linguagem, pensada discursivamente, não é neutra. Ela se constitui e é constituidora de aspectos socio-históricos que irão orientar o agir no mundo. Diante da materialidade discursiva, procurou-se identificar os sentidos produzidos/reproduzidos

pelo professor em formação. Verificou-se que o sujeito, ao se expor, ora se aproxima dos seus pares, ora se afasta, imprimindo um movimento de convergência e divergência na enunciação, sendo que tais movimentos sempre repercutirão na construção da imagem de si no discurso e também subsidiarão a compreensão dos posicionamentos identitários tomados pelos membros do grupo focado na análise.

De todo o exposto, conclui-se que a análise do discurso docente, objeto desta pesquisa, revelou sim aspectos concernentes ao universo docente (ser docente e fazer docente) que foram/são imprescindíveis para a compreensão dessa prática social. Mas, outros aspectos desse universo se mantiveram velados, imperceptíveis, intocáveis, o que é esperado dada a fluidez do objeto com o qual se opera. Fato é que quando o sujeito se investe de um papel social para expor seus posicionamentos, ou seja, para ser sujeito do que é dito, o lugar discursivo instaurado traz à cena e encena modos de significar, modelos de ações, deslocamentos, representações que irão situar e legitimar o sujeito na história do seu grupo social.

Recorre-se, por fim, a uma assertiva de Aristóteles (384-322 a. C.) que traduzir bem o processo formativo do qual as professoras-cursistas participaram, como também justifica a importância da teoria das representações sociais na investigação aqui apresentada: “O homem nada pode aprender senão em virtude do que já sabe.”.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.
- AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, Campinas, SP, v. 117, p.127-147, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso: enunciado, unidade da comunicação verbal. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermentina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BATHIA, Vijal K. Análise de gêneros hoje. In: **Revista de Letras**, Campinas, SP, v. 1/2, n. 23, p. 102-115, jan./dez. 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques**. Paris : Fayard, 1982.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: ECUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. Restrições e liberdades textuais: inserção social e cidadania. **Conferência Inaugural do XIL In PLA**. São Paulo: PUCSP, 22 de abril de 2004.
- \_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia Maria Moraes de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**: níveis de análise linguística. v. 2. Campinas: Ed. Unicamp/Fapesp, 1992.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCK, Ingodore Grunfield Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CEREJA, William Roberto. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. IN: CARNEIRO, Agostinho Dias. **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

- CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Núcleo de Análise de Discurso Carol Borges, 1999.
- CONTE, Maria-Elisabeth. Anaphoric encapsulation. In: **Belgian Journal of Linguistics**: coherence and anaphora, n. 10, p. 1-10, 1996.
- DOISE, Willem; PALMONARI, Augusto. **L'étude des représentations sociales**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.
- DORON, Roland; PAROT, Françoise (Org.) **Dictionnaire de psychologie**. Paris: Press Universitaires de France, 1991.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. Referente. In: **Encyclopédia Einaudi**: linguagem e enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.
- FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: RACHEL, Anna Machado (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- FILLIETTAZ, Laurent. Actions, activités et discours. (Thése de Doctorat)–Université de Genève. Faculté des Lettres. Département de Linguistique. Suisse, 2000.
- GOFFMAN, Erving. **La mise en scène de la vie quotidienne**: la présentation de soi. Paris: Minuit, 1973.
- GRILLO, Sheila Vieira. A noção de ‘tema do gênero’ na obra do Círculo de Bakhtin. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, n. 35, p. 1.825-1.834, 2006.
- GROSSMANN, F.; BOCH, Françoise. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? IN: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HOLLAND, Dorothy et al. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998.
- JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: Press Universitaires de France, 1989.
- KLEIMAN, Ângela Bustos (Org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela Bustos. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Ângela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes (Org.). **Letramento e formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **A argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCK, Ingedore Grunfield Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

KOHL, Marta de Oliveira. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sociohistórico. São Paulo: Scipione, 1995.

MACHADO, Ana Rachel. Trabalho prescrito, planificado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta** (PUC Minas), Belo Horizonte, v. 6, 2002.

MACHADO, Ana Rachel; Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

MACHADO, Ana Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Irene. **O romance e a voz**: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Imago/Fapesp, 1995.

\_\_\_\_\_. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

MAINIGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 2. ed. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. Présentation. In: MAINIGUENEAU, Dominique (Org.). **Langages: les analysis du discours en France**. Paris: Larousse, n.117, p 5-11, 1995.

\_\_\_\_\_. **Scénografie épistolaire et débat public**. Disponível em: <[www.perso.orange.fr/dominique.maingueneau/index.html](http://www.perso.orange.fr/dominique.maingueneau/index.html)>. Acesso em: fevereiro de 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (Org.). **Gêneros:** reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: NADE/FALE/UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **A formação do professor de línguas:** os desafios do formador. Florianópolis: Ed. UFSC. 2007.

\_\_\_\_\_. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, n. 35, p. 138-145, 2006.

\_\_\_\_\_. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIM, 3., Rio de Janeiro, março de 2003. **Anais** ... Rio de Janeiro, [S.n], 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; MACHADO, Ana Rachel (Org.). **Atividade da linguagem, discurso e desenvolvimento humano de Jean-Paul Bronckart.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Ed.). **Genre and the new rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas: Formação Superior de Professores. **Guia geral.** Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Veredas: Formação Superior de Professores. **Manual da agência de formação.** Belo Horizonte : Secretaria da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Veredas: Formação Superior de Professores. **Manual do tutor.** Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2002.

MOLINER, Pascal. **Images et représentations sociales:** de la théorie des représentations à l'étude des images sociales. Grenoble: Press Universitaires de Grenoble, 1996.

MOORE, Danièle. Les représentations des langues et de leur apprentissage:itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In: MOORE, Danièle (Org). **Les représentations des langues et de leur apprentissage:** références, modèles, données et méthodes. Paris: Didier, 2001. (Collection Crédif Essais).

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: Press Universitaires de France, 1961.

\_\_\_\_\_. **Préface :** Santé et Maladie. Paris: Mouton, 1996.

\_\_\_\_\_. Des représentation collectives aux représentations sociales. JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. A formação do professor na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. IN: Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica, 2., Porto Alegre, 2006. **Anais...** Porto Alegre: Ed. PUCRS/Ed. UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. As duas faces do memorial acadêmico. **Revista Odisséia**. Natal: EDUFRN, 2006, Programa da Pós-graduação em estudos da Linguagem.

\_\_\_\_\_. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Eliseu Clementino de. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Ed. PUCRS/Ed. UNEB, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. Memoriais de formação: processos de autoria e (re)construção identitária. CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., Campinas, SP, 2000. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>>. Acesso em: 5 jan. 2008.

PIAGET, Jean. **A equilíbrio das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PY, Bernard. Pour une approche linguistique des représentations sociales. In: **Langages**: tépresentations métalinguistiques ordinaires et discours, n. 154, Paris, Larousse, 2004.

\_\_\_\_\_. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In: **Travaux neuchâtelois de linguistique**, n. 32, p. 5-20, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 2000. (Digitalizado)

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O papel do tutor na educação a distância. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de São Marcos, 2004. São Paulo, 2004.

ROJO, Roxane. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, Floranópolis, 2000. **Anais ...**, Florianópolis: Ed. UFSC, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discursivo; considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernart et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; KLEIMAN, Ângela Bustos (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

SIGNORINI, Inês. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In: KLEIMAN, Ângela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores.** São Paulo: Parábola, 2006.

VASSEUR, Marie-Thérèse. Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In: MOORE, Danièle (Org.). **Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes.** Paris: Didier, 2001. (Collection Crédif Essais).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAMPONI, Graziela. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCK, Ingredore Grunfield Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 169-195.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## ANEXO B

### Síntese dos dados: vozes que transparecem...

Tópicos		Ser Docente		
		Filiação	Não-Filiação	Filiação parcial
<b>1</b>	Condição social menos favorecida	S1; S4; S8; S10; S15		
<b>2</b>	Sentimentos de discriminação da condição sócio-econômica enquanto alunas	S4, S10, S12		
<b>3</b>	Fator econômico inviabilizador ou dificultador da continuação dos estudos	S1, S3, S10		
<b>4</b>	Afirmções contrárias enquanto professoras à discriminação da condição sócio-econômica de seus alunos	S9, S10, S12		
<b>5</b>	Magistério designado às mulheres	S2; S6, S12		
<b>6</b>	Magistério como formação técnica de curta duração para ascensão social	S1, S2, S12		
<b>7</b>	Sobreposição das figuras maternal e professoral	S3; S5; S8		
<b>8</b>	Designação tia às professoras	S8	S5, S19	
<b>9</b>	Professor visto como educador	S1; S3, S5; S6; S7; S10; S11; S12; S13; S14; S15; S17; S18;		

		S19 ; S20
10	Professor visto como mediador	S2; S3; S5; S6; S9; S10; S11; S14; S15; S18
11	Professor visto como cidadão	S1; S9; S14
12	Professor visto como dono do saber/dono da verdade/onipotente/todo poderoso	S5; S6; S7; S10; S16

## ANEXO C

Gráfico 01- Ser docente

### Fazer Docente : relação ensino-aprendizagem

	Tópicos	Filiação	Não Filiação	Filiação Parcial
1	Recorrência à expressão construção de conhecimento para descrever a relação ensino-aprendizagem	S2; S3; S4; S6; S9; S14; S16; S18; S19		
2	Recorrência à expressão transmissão de conhecimento para descrever a relação ensino-aprendizagem		S6; S14; S16	
3	Conhecimento não é algo pronto e acabado	S1; S6		
4	Aprendizagem pelo prazer	S1; S5; S9; S16		
5	Aprendizagem significativa	S1		
6	Relação ensino-aprendizagem baseada em sentimentos afetivos	S1; S4; S5; S6; S7; S10; S15; S18; S19		
7	Contrários ao modelo da educação tradicional	S4; S6; S9; S12; S14; S16; S19	S15	S1; S6; S14; S18
8	Favoráveis ao modelo da educação atual	S6; S12; S14;		

		S16		
9	Contrários à alfabetização do passado	S6; S16		S11
10	Favoráveis à alfabetização atual	S6; S16		
11	Desvalorização do professor-alfabetizador	S7; S12; S17; S18		
12	Favoráveis quanto a formar o aluno cidadão	S1; S2; S9; S10; S17, S19		

Gráfico 02- Fazer docente/ relação ensino-aprendizagem

Fazer Docente – fatores que interferem na prática pedagógica				
	Tópicos	Filiação	Não-filiação	Filiação parcial
1	Falta de recursos didáticos	S1, S11		
2	Organização da sala em grupos	S2; S6; S7; S9; S12; S16		
3	Importância do planejamento	S2, S4, S6; S9		
4	Defesa do trabalho coletivo	S2; S5; S6, S9; S10; S12; S13; S19		
5	Pouca interação entre os colegas de trabalho	S3; S12; S19		
6	Imagen positiva da administração escolar	S2; S5; S19	S1; S2; S3; S4; S10; S11	
7	Falta de cursos de aperfeiçoamento	S3; S6; S13		
8	Imagen positiva da política educacional		S3; S4; S5; S10; S11; S13	
9	Importância do PPP	S14; S16; S18, S20		
10	Existência do PPP	S13		
11	Ausência ou não aplicação do PPP na escola		S4; S10; S11; S12; S18	

12	Remuneração baixa	S3; S15		
13	Importância da família na formação dos alunos	S2; S5; S7; S10; S13; S18		
14	Ausência da família no cotidiano escolar	S1; S4; S5, S7; S10		
15	Influência da família na escolha do magistério	S2; S3; S6; S12, S13; S18;		
16	Dificuldade de conciliar o âmbito doméstico com o âmbito profissional	S5; S7; S9; S12; S14; S15; S17		
17	Membros da família como referências ao exercício do magistério	S1; S2; S3; S4; S6; S8; S10;		
18	Deus como subsídio à prática pedagógica	S1; S5; S6; S9; S10; S13		

=

## ANEXO D

### MEMORIAL

Eu, XXXXXXXXXX, nasci na cidade de Vereda do Paraíso – MG, no dia 06/09/56.

Fui alfabetizada por minha mãe Maria Antônia, professora da rede pública de classe mista. Aos sete anos comecei a 1<sup>a</sup> série na cidade de Medina-MG, onde fixamos residência. Tive o prazer de ter minha mãe como professora até a 3<sup>a</sup> série, na E.E. Horaciano de Souza. Convivi no meio de professores. Isso para mim foi muito importante, me sentia “a tal” quando ajudava as amigas da mamãe nos exercícios. Estava sempre me integrando sócio-culturalmente, e nessa época a crise social era acentuada, a educação estava fracassada (1968). Fiz admissão para começar a 1<sup>a</sup> série no ginásio Santa Rita de Medina onde concluí a 4<sup>a</sup> série ginásial. Na escola reunidas de Medina fiz o curso Normal Magistério (4 anos). No ano de 1974 quando concluí o magistério, já

era professora até o ano de 1978, quando vim para BH com a finalidade de continuar os estudos. Em 1979, fiz pré-vestibular no Promove e comecei a trabalhar no BEMGE.

No ano de 1981 passei no vestibular na UFMG e no 2º semestre do mesmo ano comecei o curso de Enfermagem. Casei em 1982 e em 1983, tive meu primeiro filho Gustavo. Já no 6º período de Enfermagem, tive que trancar matrícula. Em 1987, nasceu minha filha Bruna. Continuei como funcionária do BEMGE até o ano de 1989. Começa então uma nova fase minha vida: melancolia, desavenças com o marido, arrependimentos, etc. No mês de dezembro de 1992 aconteceu a esperada separação. Em seguida, em função do desajuste financeiro, meus filhos deixaram o Instituto Pedagógico Santa Tereza, ingressando na E.E. Sandoval de Azevedo, no ano de 1993. Logo fui eleita representante de pais no colegiado, com muita vontade de colaborar com a escola que tinha como diretora Maria Cândida Caillaux, que muito me incentivou a retomar meus trabalhos como professora. Após vários cursos preparatórios, fui contratada como professora de Educação Física, na referida escola, no ano de 1994. Buscando instrumentos necessários para o desempenho competente necessários para o desempenho competente necessários para o desempenho competente de minhas funções, participei de vários cursos, procurando me reciclar e interagir conscientemente em busca de qualidade.

No ano de 1997, comecei a trabalhar com CBA, num período de mudanças radicais na Educação. A escola me proporciona oportunidades para crescimento, participando no Projeto de Qualidade Total e vários cursos para crescimento pedagógico. Prestei concurso para efetivação em 1998, fui vitoriosa e nomeada em 2001.

Gosto do meu trabalho e da escola, atuo de forma consciente. Estou sempre buscando novos conhecimentos, novas maneiras de aprender-ensinar, como representante de saúde (voluntária) no Centro de Saúde Horto, executei vários trabalhos com todos os alunos da escola e como acuidade visual, higiene bucal e encaminhamentos e orientações de saúde aos alunos e suas famílias.

Fiz PROCAP (1ª e 2ª fases), desenvolvo projetos, teatros, vários eventos sociais, trabalhos musicais (hap dos fatos), enviei um projeto para o MEC, participando do Concurso Inovações no Ensino Fundamental com o tema: “Os meios de comunicação invadem a sala de aula”, trabalho realizado em 6 meses no ano de 2001.

Durante a 2<sup>a</sup> fase do PROCAP – Escola Sagarana, fui informada do Projeto Veredas (Formação Superior de Professores a Distância). Acompanhei atentamente tudo que antecedeu à publicação do edital, busquei várias informações através dos órgãos competentes, além de ler as publicações que diziam a respeito.

Participei da reunião na 42<sup>a</sup> Superintendência, quando foi apresentado o Edital que continha todas as informações inerentes ao projeto, ainda desacreditado por muitos profissionais da Educação. Percebi a grandiosidade e importância do Veredas como caminho para elevar efetivamente o nível de competência profissional dos docentes da rede pública e nossa valorização profissional.

Prestei todas as informações as colegas e as incentivei para o início dessa longa caminhada-Veredas. Comecei a me preparar para o Vestibular, foram 20 dias (janeiro/2002) de estudo de busca interessante de interação com bibliografia indicada. Conseguí bom resultado. Iniciei o curso em fevereiro de 2002. O mesmo teve como abertura uma aula inaugural, interativa no Palácio das Artes, estando presentes o governador Itamar Franco, o Secretário de Educação Murilio de Avelar Hingel e toda a equipe envolvida e responsável pela elaboração do grandioso Projeto Veredas, desafio na Educação Pública de Minas Gerais.

Faço parte do lote 21, AFOR FAE/UEMG, Belo Horizonte.

Na primeira semana presencial (25/02/02 à 01/03/02), participei intensamente de todas as atividades, foi uma semana de palestras, de debates, atividades recreativas, etc. Tudo cheio de muita expectativa. Participei das atividades de maneira ativa, acreditando no sucesso do Veredas e fui eleita para representante dos colegas cursistas do lote 21 no colegiado. Foi muito gratificante, demonstrei para todos minha vontade de lutar buscando soluções colegiadas para os problemas surgindo, e que viriam a surgir.

No período de 02/03/02 à 01/04/02 estudei os três primeiros livros do “veredas”Guia Geral, Projeto Pedagógico, Guia de Estudos (Módulo I, Volume I) e textos de referência.

Estudo aproximadamente 2 horas por dia com minha colega Virgínia Sueli, após o trabalho, na própria escola.

No dia 16/03/02 aconteceu uma reunião extra na UEMG, quando conhecemos nossa tutora Renata Schettino Canelas; grupo formado por 15 cursistas de escolas próximas.

Ficou definido que o 1º encontro aconteceria na E. E. Sandoval de Azevedo e eu estaria coordenando o grupo.

Farei tudo com carinho...

Durante o mês de março estudarei inteiramente e desenvolvi um trabalho voltado para o guia de estudo. Módulo I, volume 1. Como trabalho em dupla com a Profª. amiga Virgínia, desenvolvemos todos os trabalhos interdisciplinares, consensuais e juntas.

Com o tema do 1º volume. “Repensando a relação entre educação, família e sociedade”, começamos a ressignificar o nosso trabalho pedagógico com os alunos do 1º ano do ciclo intermediário, turmas heterogêneas com a presença de um lindo aluno autista.

O meu trabalho interdisciplinar foi desenvolvido enfocando a linguagem como enunciação em todas as situações de aprendizagem no dia-a-dia escolar. Envolvendo todos os conteúdos, diante da ação globalizadora dos meios de comunicação, utilizamos os jornais (Estado de Minas), pesquisas de um modo geral, músicas variadas e classificados poéticos, procurando o significado das diferentes expressões culturais através de construções poéticas dos alunos. Concluindo o estudo do volume 1, o grupo de estudo se reuniu no dia 13/04 sob a orientação da tutora Renata. Foi um dia cheio de expectativas e novidades com bastante atividades formativas e informativas, debatendo e trocando experiências. Preparamos (eu e Virgínia) tudo com muito carinho, mensagens para reflexão, lanches, etc.

Relatei que o meu estudo acontece diariamente em meu ambiente de trabalho, no horário de 11:30 às 13:30 e que obtive excelente resultado. Assistimos ao filme, participamos de oficinas de introdução e debates de memorial e monografia. Recebi o primeiro CAU (Caderno de Avaliação de Unidade), sendo incubida de receber as avaliações das colegas, que deverão ser entregues na AFOR no dia 18/04/02.

A tutora nos comunicou o próximo sábado de estudos, 18/05/02 no mesmo local. A equipe demonstrou excelente rendimento na realização dos trabalhos.

Em 19/04 recebi o Guia de Estudo, Módulo 1, volume 2. Continuamos o mesmo ritmo de estudo. Já estou adquirindo o hábito de ler diariamente.

Ao estudar o volume 2, ainda com base no tema: Repensando a relação entre educação, família e sociedade, com urgência resolvi mudar minha postura com a família e o aluno (apesar de me achar diferente), fazendo acontecer uma reunião de pais de maneira mais interativa. Sucesso total!

Pensando no dia da Família na Escola (24/04), procuramos desenvolver o trabalho já iniciado referente às criações poéticas, na construção de poemas (criações poéticas individuais) relacionadas com vários temas: família, meio ambiente (água e terra), geo/história, ciências (espaço: céu e estrelas), matemática (rap com rimas poéticas), musicas, arte (desenhos, capa do livro), mensagens, etc, montando em livro com seus registros. O livro será oferecido aos pais, para que os mesmos possam partilhar do êxito escolar de seus filhos, colaborando com a articulação escola/família/cmunidade.

Para realização da aula assistida pela tutora Renata, planejamos um sarau de poesias no auditório da escola. Foi uma aula interativa, assistida por várias turmas e seus professores e vice diretora com o tema: circo da poesia.

Os alunos demonstraram suas criações poéticas (declamações), danças e música, através da linguagem oral, afetiva e expressiva. Nesse momento percebemos a real ressignificação de nossa prática pedagógica.

Ainda no volume 2, continuando com o trabalho sobre o que fazer: “Repensando a relação entre educação e família e sociedade”, montamos e começamos já o desenvolvimento de um projeto: “Vivenciando boas maneiras e repensando a relação escola, família”, onde incluiremos a técnica do silêncio. (vol. 2), com estudo de textos como relevância um trabalho de auditório relacionado ao meio ambiente que será realizado em junho/02, encerrando o 1º semestre letivo e tema para a 2ª aula assistida pela tutora. Para início do projeto, após vários planejamentos e estudos com os alunos e pais, realizamos o passeio ecológico pelo ambiente escolar (05/06), observando os problemas e pensando em possíveis soluções. Procuramos valorizar e elogiar as coisas

importantes no ambiente escolar, observando vários aspectos colocando em prática a técnica. Foi um sucesso! Após o passeio, cada aluno elaborou um relatório registrando o que foi observado com críticas e descobertas de necessidades básicas no meio ambiente escolar, surgindo a vontade entusiasmada de construirmos uma horta no terreno vago da escola e bem próximo das nossas salas.

Fizemos reunião com os pais para a entrega de boletins avaliativos do 3º trimestre apresentamos nosso novo ideal, construção de uma horta na escola. Total aceitação.

Os pais com enorme interesse participaram ativamente do início dos trabalhos: demarcação de canteiros, adubação, realização de composteira, semeadura. Tudo aconteceu em forma de informações.

Fiquei emocionada, encantada com a presença dos pais, uns capinavam, outros estercavam, outros cercavam os canteiros com garrafas, tudo com aquela ajuda ativa dos alunos. Foi um dia dez. Fotografamos e registramos da secretaria através de relatórios. Contamos com a presença da diretora, vice-diretora, funcionários da secretaria, supervisora, etc.

As crianças estão empolgadíssimas e curiosas para verem o resultado do nosso trabalho de equipe, acompanhando o crescimento trazendo mudas de plantas medicinais, sementes, etc. Estamos construindo conceitos, criando novos valores e de maneira interdisciplinar vivenciando vários conteúdos. Confeccionamos um livro com 18 páginas contendo tidos e desenhos informando e formando cidadãos. A Canção do Exílio, de Gonçalves Dias, foi trabalhada, mostrando a maneira correta de preservar a natureza. O trabalho foi dividido em duas partes:

- Apresentação do poema de Gonçalves Dias.

-Outro poema “Uma Canção” de Mário Quintana, mostrando como está hoje o Brasil que Gonçalves Dias mostrou em seu poema. Cada aluno fez o seu comentário e respondeu à pergunta: “A natureza ainda é um paraíso?”

Fizemos estudo de várias músicas que refletem a realidade brasileira como o Sabiá (Antônio Carlos Jobim e Chico Buarque), Planeta Terra(Chitãozinho e Xororó), arco íris (Xuxa) e outras. Finalizamos o livro com os quadrinhos de Carlos “Vida de

passarinho, e auto avaliação de cada aluno e sua participação no processo de desenvolvimento do trabalho. Ensaiamos muito rápido , contamos mais uma vez com a ajuda dos pais, curantados, com o interesse pelo trabalho.

No dia 11 de julho apresentamos no auditório como culminância dos projetos, na tentativa de mostrarmos um trabalho ressignificatório com os estudos referentes ao módulo I do “Veredas”, diversas apresentações: teatro, músicas , danças, textos, informativos dos direitos das plantas, água e animais, jograis, dramatização e classificados poéticos. Contamos com a presença dos pais e todos os alunos com suas respectivas professoras do 1º turno e funcionários.

Estavam presentes também algumas colegas do “Veredas”, as tutoras Renata e Eliana. Nesse dia tive o prazer de conhecer a nossa nova tutora, pois a Renata estaria presente para assistir ao auditório e comunicar oficialmente seu desligamento do Veredas. Foi entregue em livro construído pelos alunos para Eliana comentários de sucesso total por todos.

Nossa diretora Mariluce Sandemberg, fez elogios e comentou a grandiosidade do trabalho. O sucesso foi além de nossa expectativa, com pedido para outra apresentação em outra escola.

Nesses primeiros dias de julho aumentamos nosso tempo de estudo e começamos uma intensa revisão dos 4 volumes, nos preparando para avaliação semestral na AFO.

Um grupo de estudo bem interessante, amigo e dedicado: Eu, Virginía, Regina e Nadir, às vezes, a Lúcia Rosana, que nas avaliações (COUS) demonstramos aquisição do saber com excelentes resultados. Eu e Virginía obtivemos 10 em todos os conteúdos. Sucesso total.

Nos dias 15 a 20 de julho aconteceu a 2ªsemana presencial com avaliação semestral, individual, oficinas, palestras, debates, grupos artísticos, escritores, etc.

Demonstrando meu saber acadêmico fiz excelentes avaliações.

Foram dias proveitosos e divertidos principalmente estando ao lado das amigas “alto astral”: Nadir e Regina. Elas são d+!

Nos sentimos verdadeiros estudantes acadêmicos, com uma nova visão com relação ao “Veredas”. Ouvindo a Lavínia (Coordenadora do Veredas na UEMG) com palavras de ânimo e demonstração de êxito nos trabalhos, apresentando um cronograma de trabalho de implantação do módulo II inovador e de extrema competência no desafio de construirmos coletivamente essa nova modalidade de educação a distância em serviço- Veredas na FAE/UEMG.

Nos excelentes trabalhos realizados em oficinas tivemos oportunidade de conviver e conhecer melhor nossa tutora Eliana, onde percebemos a sua vontade, gana e entusiasmo em trabalhar com o nosso grupo, que tem demonstrado enorme interesse no processo de trabalhos “veredas”.

Participei, observei e critiquei as falhas detectadas durante a semana e tudo ficou registrado através de avaliação da 2<sup>a</sup> semana presencial.

## **Módulo II**

Após a primeira correção do memorial pela Eliana (minha tutora), sinto mais segurança pra continuá-lo, com certeza, com mais vontade e entusiasmo.

Iniciando o volume 1 do módulo II, pude verificar através dos estudos do mesmo, que vários fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, interferem muito na sociedade e na educação. Nesses contextos, percebi que a escola exerce enorme papel na formação do cidadão crítico, reflexivo e construtivo. Na trajetória de nossos trabalhos, desejamos alcançar o objetivo maior, tendo como ponto principal o interesse da educação no estado e no país, num clima de diálogo aberto, franco, de cooperação, solidariedade, respeito e ajuda mútua na escola. Esperamos, portanto, que o compromisso com o sucesso, direcione e determine todas as ações a serem empreendidas, visando o aprimoramento da qualidade da educação.

Não é possível formar um cidadão sem a aquisição dos conhecimentos básicos fundamentais que permitam ao indivíduo a sua inserção na sociedade.

A maior mudança na minha vida profissional está ligada diretamente a forma de entender e vivenciar a educação, escolhendo mais objetivamente alternativas de intervenção (através do Veredas) que melhor atendam às reivindicações sociais, proporcionando aos alunos rumos para se constituírem verdadeiros cidadãos.

Assim estamos (eu e a Profª. Virgínia) nos enveredando na direção dos direitos humanos e da cidadania, que para nós significa prática de vida em todas as instâncias de convivência social: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na religião e na política.

Tentamos a cada dia vivenciar na sala de aula o papel fundamental da escola que é trabalhar na formação de hábitos e atitudes, cujos fundamentos são os valores de solidariedade, de justiça e do respeito ao outro.

Nosso trabalho passou a assumir o compromisso de capacitar nossos alunos para serem cidadãos ativos na sociedade em que vivem, incentivando-os a respeitar a liberdade do outro e os direitos individuais, lutar pelos interesses sociais e valores culturais, combater os preconceitos e as discriminações, construindo com eles normas de disciplinas (consenso) e de organização da escola em geral, estimulando a participação dos alunos nos eventos sociais que tanto fazemos acontecer como auditórios, teatros, dramatizações, apresentação de trabalhos, shows, danças, músicas, jograis, etc.

Verificamos através dos textos que há muitas dificuldades encontradas no dia-a-dia, principalmente, quando é necessário reivindicarmos nossos direitos. Contudo, foram muitos benefícios adquiridos, não só profissionalmente, mas também em nível pessoal.

Fazendo o memorial, estou reconstruindo o meu percurso na escola e esclarecendo as próximas etapas do meu trabalho (muito satisfatório).

Dando seqüência à aplicação dos nossos estudos no Veredas, encontramos, através de um filme (vol. 2), novas formas de transformar nossos alunos em leitores que aprenderam a gostar de ler um pouco mais, sabendo responder com mais facilidade os desafios encontrados nos textos, seguindo aos passos do “Caça ao tesouro” apresentados por colegas no filme. Tentamos aplicar as 5 etapas do módulo II, volume 1, páginas 40 e 41 levando nossos alunos a serem mais críticos e menos inocentes ao lerem um texto.

Fizemos pesquisas a respeito das eleições 2002, tema que escolhemos para nossa “mostra de cultura” (setembro). Iniciamos a confecção de um livro instrutivo “voto e cidadania” de acordo com sugestões do Veredas. (Em anexo na pasta do memorial).

Demos, interpretamos e produzimos vários textos descobrindo a idéia principal, o tema, personagens e ações.

Acompanhamos através dos meios de comunicação todo o processo das eleições 2002. Os alunos analisaram as propostas dos candidatos através de pesquisas utilizando a Internet, jornais, revistas, TV e até mesmo panfletos. Realizamos nossa mostra cultural com uma eleição simulada dentro da escola com funcionários do TER, utilizando duas urnas eletrônicas. Os alunos ficaram empolgadíssimos, pois todo o processo de votação foi desenvolvido e conduzido pelos mesmos. Até mesmo o resultado final, com a apuração dos votos através de boletins emitidos.

Esse processo possibilitou trabalhar os conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, interagindo com a comunidade.

Apresentamos um auditório com o tema: “A cultura do Vale do Jequitinhonha, despertando nos alunos o interesse pela pesquisa, música, danças, poesias, textos informativos e dramatizações do folclore do Vale. Usamos várias fontes de pesquisa como: entrevistas com moradores do Vale (colegas e professores da comunidade), compositores, poetas CDs, livros, escritos por pessoas do Vale, Internet, etc. Confeccionamos um mural muitíssimo interessante. Abordaremos as questões políticas que impedem o desenvolvimento daquela pobre região de povo sofrido, porém muito rico em manifestações culturais.

Apresentamos as festas religiosas através de músicas e danças e destacamos a localização do Vale, dentro da imensa Minas Gerais. Consideramos um trabalho muito rico, interativo e construtivo, motivo de atividades pedagógicas para os alunos que assistiram ao auditório (toda a escola).

Em artes, fizemos convites para a mostra cultural, visuais, montagem do livro e também o convite para o auditório “Cultura do Vale do Jequitinhonha” painéis, cartazes, faixas, adereços, coroas e um estandarte de Nossa Senhora do Rosário com técnicas diversas.

Os nossos estudos de texto tiveram como objetivo transformar nossos alunos em leitores apaixonados pelo conteúdo estudado, desenvolvendo atividades interdisciplinares com habilidades, atitudes e conhecimentos que integram as crianças ao mundo encantado da leitura, formando bons leitores com a competência no trabalho

coletivo. Priorizando a importância da arte literária. Tudo isso proporcionou a continuidade do conteúdo e o enriquecimento do nosso projeto “Passaporte da leitura, priorizando a leitura dos livros literários enviados pelo MEC- literatura na escola. Várias histórias foram contadas, novos textos produzidos, várias ilustrações desenvolvidas.

No volume 2 (módulo, trabalhamos os vários tipos de textos. Iniciamos relembrando os textos instrucionais: receitas, bulas de remédio, correspondências (cartão postal, carta pessoal, e-mail, correio eletrônico) narração e descrição. Na criação de textos destacamos o diálogo. Estruturamos minuciosamente o jornal: textos publicitários, a propaganda, avisos, classificados, a notícia. Destacamos o significado e a importância do lead jornalístico.

Desenvolvemos um trabalho muito rico, um pequeno projeto “criança cidadã, educação em busca de soluções”. Criamos e interpretamos vários textos, após prévio e conhecimento do assunto. Lemos vários artigos e textos sobre o assunto, os alunos formularam perguntas sobre o que ouviram e leram. O projeto durou uma semana focalizando a criança como cidadã e conquista de seus direitos, como luta a ser empreendida também na escola, dando um novo significado à relação escola/ professora/alunos/família/comunidade. Ressaltamos o trabalho interativo com os temas transversais como ética e cidadania e meio ambiente.

Estudamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com atividades enriquecedoras e divertida histórias em quadrinhos.

Encerramos o mês de outubro com a festa do “Halloween”, dia das bruxas, no auditório. Foi inesquecível, sonho de alunos, professores e pais realizado com muito luxo e astúcia. Fizemos oito apresentações nos turnos manhã e tarde, com a ajuda incondicional e constante das mães representantes das salas (404 e 406). Como sempre recebemos elogios e apoio da nossa querida diretora Malu, como é chamada carinhosamente, juntamente com sua equipe pedagógica (supervisão e demais funcionários).

Fomos convidados à visitação de vários murais confeccionados pelos alunos do ciclo básico com atividades relacionadas ao teatro das bruxas. Além da demonstração de carinho, ressaltamos a importância pedagógica.

Foi através dos estudos do volume 2 que pudemos compreender e melhor contribuir para as relações entre a escola e as sociedade no processo de construção da cidadania, conhecendo e aplicando de forma específica os direitos da criança relativos à educação, pois sabemos que conhecer os direitos é o primeiro passo para reivindicá-los. Sendo assim, devemos compreender melhor como a família e a escola precisam trabalhar essas questões (Relação família/ escola).

Nesse momento, reafirmamos a importância da ajuda dos pais e da comunidade na realização dos projetos interdisciplinares na realização dos projetos interdisciplinares, desde a sua elaboração até a culminância, com participação ativa.

Ressaltamos também a interação e repercussão de nossos trabalhos na comunidade escolar, quando os alunos e professores da escola desenvolvem atividades pedagógicos relacionadas aos trabalhos apresentados por nós (eu, Virgínia e Lucia Rosana) servindo de estímulo para todos. Sempre, após cada apresentação, nos enviam cartinhas, mensagens de elogios e agradecimentos (ver pasta memorial). Além das cartinhas carinhosas de nossa tutora Eliana que está sempre presente, nos incentivando, direcionando e aumentando nossa satisfação profissional nesse ano de 2002.

Tivemos oportunidades de construir novas aprendizagens e responsabilidades como cidadãos. O conhecimento deve ser visto como instrumento de luta na construção coletiva da cidadania.

No volume III, revimos o estudo da “pontuação”, de Luiz Bertin Neto (pasta do memorial).

Trabalhamos o conteúdo de verbos, frase, oração e períodos (simples e composto), encerrando como estudo do sujeito e predicado utilizando os mais diversos gêneros textuais através do estudo de textos sobre o meio ambiente, história, ciências, etc.

O mesmo trabalho “horta na escola”, mencionado no memorial (módulo I), está sendo um sucesso. Já fizemos várias refeições com os produtos (tomate, alface, salsinha, cebolinha, espinafre, couve, etc) colhidos em nossa horta. Contamos com o incansável trabalho da mesma. (Fotos anexas à pasta do memorial).

Encerrando o trabalho com nossos artistas, organizamos uma festa de encerramento com apresentação de um auditório com música, danças, jogral, poemas mensagens de natal e um teatro “Em busca da felicidade e da paz”, sendo que o texto foi escrito por nós professoras (Eu e Virgínia) e interpretado em sala de aula, aproveitando o tempo de natal, dezembro através do teatro.

Como culminância dos trabalhos interdisciplinares, com sentido de encerramento e despedida da E.E. Sandoval de Azevedo, pois nossos alunos (1º ano de ciclo intermediário) irão para outras escolas. Confeccionamos, e com muita construção e trabalho o livro da paz. Os alunos trabalharam com ele durante uma semana, em sala de aula e em casa.

Título de livro: Educação para a Paz”, em anexo no memorial.

Aplicando o estudo de matemática do módulo II, volume 1 e 4, entrevistei com meus alunos as famílias sobre a divisão do salário, criamos situações problemas registrando experiências vividas em casa e na escola investigando a realidade na construção de gráficas e tabelas, etc. utilizando dados como custos do transporte escolar durante um mês e até um ano, merenda comprada na escola e merenda fornecida na cantina.

Fizemos uma pesquisa da qualidade de merenda fornecida pela escola, através da planilha de custos cedida pela diretora, de recursos financeiros, destino das verbas, custos e financiamento da educação, impostos, custo direto, custo indireto, e ainda o custo social por aluno através de conversas informais. Um aluno até perguntou o que era FUNDEF? Excelente. Criamos algumas situações e problemas e fizemos algumas reflexões também, com relação ao ensino médio após falarmos muito sobre ensino fundamental. Utilizamos calculadora na resolução a importância do uso de novas tecnologias.

No volume 2, trabalhamos situações substantivas, estudo das frações (barrinhas de chocolate e bolo na sala de aula) e números decimais no dia-a-dia, aproveitando o processo próprio da criança na resolução de operações e situações cotidianas úteis e significativas. Estudamos a relação entre medidas fazendo comparação. Os alunos apresentaram as diversas situações envolvendo medidas, exploraram as medidas de comprimento construindo um outro (papel 40 kg) em sala de

aula destacamos um dos mil tipos (pasta do memorial) utilizaram o neutro construído para medir vários objetos existentes dentro e fora da sala de aula. A altura dos colegas e familiares, largura e comprimento do quadro negro, armário, carteira, etc. Usamos os relógios dos próprios alunos e da parede da sala de aula) revendo as medidas de tempo criando variadas situações problemas utilizando horas, minutos e segundos. Usamos uma pequena balança para o estudo das massas, copos, xícaras, embalagens e seringas para medir volumes.

Utilizamos através das medidas, as mais variadas estratégias na sistematização de frações e decimais.

No estudo do sistema monetário, aproveitando ganchos na sistematização de números decimais, os alunos fizeram uma excursão ao Banco Central do Brasil, onde viram toda a história do mesmo (relatório em anexo na pasta do memorial).

Todos os exemplos contidos no volume 2 foram dados em sala e após avaliação os alunos os consideraram muito interessantes!

Seguindo os estudos do volume 3 referente à semelhanças e diferenças entre as formas geométricas sólidas e planas relacionando-as com os objetos escolares, brinquedos e diversos objetos usados no dia-a-dia. Exploramos face, aresta, lados, superfície plana e achatada.

Ressaltamos que os registros priorizam língua portuguesa e educação matemática mais nosso trabalho é interdisciplinar e os temas transversais são objeto na construção e aplicação dos conteúdos

Já que sou uma professora em exercício do Veredas, é fundamental que eu não me limite, simplesmente a ampliar um currículo. Tento fazer diferente levando meus alunos a expressarem o que pensam, sentem e ainda expressarem seus sentimentos através da arte (música, dança e teatros). Procuro trabalhar utilizando todos os espaços formadores da escola. Na horta trabalhamos ciências e matemática, no auditório, na biblioteca, galpão, pátio, etc. Procuro desenvolver o potencial de todos com relação ao falar em público, através das várias apresentações no auditório.

Alguns muito tímidos no início do ano, já falam e dançam sem parar.

Todas as dificuldades encontradas estão sendo resolvidas no momento em que contribuo de fato para concretizar a proposta de trabalho do Veredas. Essa cumplicidade é uma via segura para que eu consiga de fato, ressignificar minha identidade profissional na educação.

No projeto político pedagógico da escola pude perceber que existe um compromisso explícito com a necessidade de mudanças sociais e para assumir este desafio, ele tenta ser essencialmente democrático. Procuro e encontro subsídios para minha prática pedagógica no Projeto Político Pedagógico.

Vejo meus alunos com o centro da atenção educacional e fortaleço o compromisso da política de educação com a obtenção do sucesso do aluno no processo de ensino aprendizagem e de sua formação com cidadão. Sinto-me empolgada com tudo.

Estou, portanto, gostando cada vez mais do Veredas, aos poucos consigo superar os desafios apresentados pelo curso como horário de estudo (constante desde o início), muito conteúdo, contradição nas resposta dos Caus e outros. Tento ser bastante antes nas reuniões de colegiado tentando ser efetivamente representante das cursistas (lote 21) nas decisões tomadas, nas falas, enfim colaboro na solução dos problemas encontrados.

### **Módulo III – Volume 1**

Ano 2003

Retomando a falar sobre trajetória escolar, relatada no início do memorial relembrei que fui alfabetizada por minha mãe Maria Antônia, grande professora da rede pública estadual (classe mista), até a 3<sup>a</sup> série na E. E. Horaciano de Souza, em Medina – MG.

Instigada a fazer o curso normal-magistério (4 anos), profissão das mulheres, queria ganhar dinheiro muito rápido, pois já era noiva (1973), além da convivência constante no meio docente. Tudo influenciou minha carreira profissional. Assim como minha mãe, muito estudantil, gostava de ajudar os colegas mais fracos. Durante toda a caminhada escolar dava aula particular de matemática, o bicho papão

dos estudantes (meu professor de matemática de 5<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> série de ginásio era meu namorado).

Muito antes de terminar o magistério fui contratada no grupo escolar Prof. Querubim de Souza. Após 2 meses de trabalho com alunos da 2<sup>a</sup> série, a diretora da referido escola, remanejou seu filho Carlos Magno (muito indisciplinado), para minha turma dizendo para mim: você é excelente professora, já deu para percebermos. Tenho certeza que você dará conta do Cacá.

Que desafio! Logo os pais falavam: tal mãe, tal filha! A cada dia, me sentia preparada para a ação docente, com ajuda da mamãe, ela era minha referência exigente, disciplinada, gostava que eu fosse sempre muito boa aluna, boa professora, boa moça e “boa mulher”.

Como estudante, não esqueço dos desafios luxuosos de 7 de setembro, onde desfilava sempre com trajes típicos à frente de pelotões, dos prêmios, quando vencia respondia todas as perguntas nas sabatinas de biologia, das festas juninas (D. Xepa), onde sempre dançava forró ou era a noiva do “Jeca”, das animadas quadrilhas, etc.

Ao longo de grande parte da minha vida escolar (5<sup>o</sup> ano ginásial ao 4<sup>o</sup> ano normal magistério), no ginásio Santa Rita de Medina e Escolas reunidas da comunidade, todos os professores tinham como modelo a famosa diretora Dra. Odete (modelo de docência), rígida, conteudista e muito comprometida. Diretora durante 40 anos, conhecia cada aluno individualmente (a família também), e mesmo num período a moral e a obediência às leis (ditadura militar), ela mobilizava os professores, a grande maioria padres e seminaristas, tidos como fenômenos, filósofos, teólogos, detentores do saber, que deviam transmitir os melhores ensinamentos para os alunos, porque dali sairia um grande médico, um grande engenheiro e excelentes professoras. Inesquecível diretora!

Com objetivo de continuar os estudos, (não era mais noiva), incentivada por minha irmã Marli, que havia passado no vestibular para medicina na UFMG, vim para Belo Horizonte em 1978. Mesmo assim continuei trabalhando como professora no Cotibri (Escola Infantil) durante 1 ano aqui em BH. Fiz pré-vestibular no Promove e interrompi minha profissão, comecei a trabalhar no BEMGE, prestei vestibular para enfermagem na UFMG, passei e comecei o curso em 1981.

Casei em julho de 1982, engravidhei, nasceu meu filhão em outubro/83. Conseguí chegar até quase no final do 6º período e trabalhar até 1988. Em 1992 aconteceu a esperada separação. Mudança radical.

Em 1994, fui contratada como professora na E.E. Sandoval de Azevedo, onde meus filhos estudavam e eu era membro do colegiado (segmento dos pais). Novamente e muito feliz, professora. Busquei instrumentos necessários para o desempenho competente das minhas ações pedagógicas, buscando qualidade, construção de novos saberes, desempenho e compromisso em meu trabalho.

A escola me proporcionou diversas oportunidades, participando de muitos cursos de aperfeiçoamento. A cada dia tinha mais vontade de inovar minhas aulas como professora de educação física. Eu seguida, numa turma de CBA 2, percebia a necessidade de ações mais efetivas, voltadas para o aluno. Efetivada em 2001, logo fui informada de um projeto para formação superior dos profissionais regentes da rede pública, de 1ª a 4ª séries. Cheia de esperanças, estudava sempre buscando novas informações. Apesar de estar sempre envolvida em todas as atividades pedagógicas na escola de forma ativa, reflexiva e muito compromissada, sentia falta de saberes para desenvolver determinadas habilidades e competências, estava também em busca de valorização profissional e teórica para que possamos avançar em direção a uma escola mais qualificada e comprometida e que responda aos desafios da sociedade e que responda aos desafios da sociedade contemporânea. Essa era minha expectativa com relação ao Veredas, totalmente superadas com apenas 3 semestres de curso. Muito surpreendente! Também com o incentivo e tutoria da Eliana, crescemos (e aparecemos) mais e mais (Eu e minha grande colega amiga, irmã Virgínia)

Estamos superando os problemas e dificuldades deparadas na escola e buscamos soluções deparadas na escola e buscamos soluções mais satisfatórias e condizentes como nossa sociedade.

Com o Veredas crescemos como profissional, como amigas, como mães, como mulheres apaixonadas. Lutamos pela melhoria da qualidade da educação e na tentativa de tornar o processo de aprendizagem mais e mais apaixonante para os alunos.

O Veredas nos proporciona condições para atuar com competência e compromisso, aplicando o tema “promover a educação para a vida com dignidade e

esperança". Como Guimarães Rosa: "mestre não é aquele que ensina, mas quem de repente aprende".

Analisando esse princípio, podemos concluir que ao encerrarmos o ano de 2002, obtivemos excelente resultado com nossos alunos.

Podemos afirmar que todos alcançaram os objetivos propostos, indo para o 2º ano do Ciclo Intermediário, levando saberes construídos suficientes para obterem sucesso e incentivo na continuação de uma trajetória escolar.

Os elogios não paravam de chegar, a relação família-escola se tornou muito mais significativa, a esperança de que cada ano será melhor com o Veredas.

Nos sentimos vitoriosas.

Chegaram as férias tão desejadas. Fui para Poços de Caldas, levando todos os volumes do Módulo II e os Caus corrigidos com excelentes resultados (fruto de muito estudo), com o objetivo de preparar-me satisfatoriamente para as avaliações semestrais na semana presencial. Tudo aconteceu como previsto; provões semestrais na semana presencial; o incentivo e apoio de Toninho e Bruna, superaram os problemas enfrentados (Que são muitos!). Minha filhinha Bruna e nossa funcionária (econômica) Jane estivera uns dias conosco, nos proporcionando alegria e lazer.

A 3ª semana presencial foi realizada na Afor UEMG, nos dias 20 a 25 de Janeiro de 2003. A avaliação foi aplicada no primeiro dia a tarde, sendo que pela manhã fizemos revisão de conteúdos. Apesar de exaustiva, obtivemos sucesso. Os resultados finais referentes ao módulo II foram excelentes. Continuando a semana presencial, tivemos várias aulas com os tutores, assuntos inovadores e interessantes, várias oficinas significativas para nossa prática pedagógica, filmes culturais (documentários), palestras e debates que efetivamente nos deram suporte para enfrentarmos com maior segurança o módulo III; uma variedade de manifestações culturais nos mostrando a necessidade de relacionarmos a prática pedagógica com fatos sociais, políticos, históricos da região do país e do mundo num aspecto lúdico. Ainda é marcante a falta de uma relação do professor com a atualidade, com as novas tecnologias, com o lazer cultural, com o mundo globalizado. Reconhecemos o empenho incondicional da Coordenação, tutores e demais funcionários do Veredas na UEMG para obtenção do grande sucesso alcançado. Sem dúvida gostamos muito mais dessa 3ª Semana Presencial.

Estamos mais seguras e confiantes em relação aos nossos estudos, que continuaram muito intensos como sempre, e gostamos cada vez mais do Veredas. A tutora Eliana está contribuindo muito para isso, fomos grandes admiradoras de seu trabalho.

O encerramento dessa semana foi no CREA com uma palestra “A escola dos meus sonhos” proferida pela professora Glaura (Coordenadora-organizadora do Veredas em MG).

Iniciou-se o ano escolar, volta as aulas no dia 03/02/03. Tivemos reuniões administrativas e pedagógicas. A escola estava diferente, nova pintura e algumas reformas. Nossas salas são as mesmas, 404 e 406. Como trabalhamos por área (Eu e minha amada colega Virgínia), as nossas turmas são mais ou menos do mesmo nível de aprendizagem. Lindos alunos!

Estamos entusiasmadas para iniciarmos nessa jornada pedagógica com o apoio do Veredas, nosso instrumento de trabalho. Ao recebermos os alunos, decidimos já mudarmos a disposição das carteiras dentro da sala de aula. Foram dispostas em grupos para 4 ou 5 alunos. O espaço escolar considerado com dimensão básica da cultura de uma escola, se tornara significativo na construção dos saberes. Nossa objetivo é trabalhar em equipe, interagindo e criando laços de solidariedade, afetividade, convivência e estímulo à aprendizagem. Tudo isso aconteceu efetivamente. Os alunos foram orientados para a questão da “ajuda”(monitoria) aos colegas e trocamos os lugares sempre que há necessidade.

Ampliando o espaço de aprendizagem para além dos muros escolares, começamos um trabalho com notícias obtidas em todos os meios de comunicação de mais fácil acesso num monitoramento em que alguns passam em guerra na destruição de vidas humanas em disputa de “poder”. Cada aluno tem um caderninho de notícias que todos os dias são registradas ou coladas notícias pelos jornais, revistas e até “ouvir notícias de rádio”. Os pais elogiaram seus filhos, criamos cálculos orais, situações problema, escrita numérica, além da interpretação oral e escrita. Surgem questões para Ciências, meio ambiente, geohistória, trânsito e principalmente língua portuguesa.

Em grupos, tudo isso se tornou mais fácil.

Assim construímos uma linha do tempo sobre a guerra EUA X Iraque, construímos agenda da paz, acrósticos, músicas que falam de paz (Estrelas do céu, Rubinho do Vale).

Organizamos um debate no auditório, com a participação da professora Valéria e seus alunos. As professoras Virgínia e Valéria exploraram Geo-história com a localização dos países nos mapas, compreensão do globo terrestre, história dos povos orientais e americanos, aproveitando os conhecimentos prévios de cada aluno. Procurei relatar através das notícias registradas, a linha do tempo da guerra, as causas e consequências, principalmente, para nós brasileiros. Várias músicas foram cantadas e interpretadas. Pedimos pela paz através de orações espontâneas. Tudo foi assistido pela supervisora Helenita.

Durante o mês de fevereiro fizemos revisão de conteúdos com verificação diagnóstica para possíveis remanejamentos em todas as turmas.

Com o objetivo de formarmos um ambiente amigo, buscamos através de músicas que falam de amizade (amigo, companheiro de colégio, balão mágico) e textos sobre a violência, dizer não à violência. Vários trabalhos referentes à paz foram construídos em artes lindíssimos trabalhos.

Logo no início do mês de março, aconteceu a primeira reunião com os pais como sempre, nos preparamos para recebê-los, num ambiente arado por trabalhos dos alunos, murais com trabalhos de arte, mensagens de boas vindas, texto para reflexão, cafezinho com biscoito, e numa pauta com momento presencial para a fala deles. Nos apresentamos como professoras, alunas do curso superior em serviço e colocamos no quadro: Veredas – UEMG, tutora: Eliana. Pedimos a cooperação de todos, inclusive dizemos que a nossa pesquisa científica (monográfica) tem como tema: relação família escola e que portanto parceiros na construção de nossos saberes. Falamos sobre nosso empenho na melhoria do desempenho escolar dos alunos da necessidade da ajuda dos pais, principalmente, quando falamos da preparação do sujeito para o enfrentamento dessa nova realidade e para os avanços tecnológicos. Tudo aconteceu de forma harmoniosa, alguns pais mencionaram problemas emocionais relacionados a seus filhos e até mesmo dificuldades de aprendizagem. O que mais nos preocupou foi o problema ocorrido com o aluno Igor, mas ficaremos atentas às suas manifestações emocionais. Com certeza vamos ajudá-lo. Recebemos muitos elogios, muitas manifestações de

carinho. Mas de dez mães se inscreveram para serem representantes de turma durante o ano e pela primeira vez um pai faz parte desse grupo de ajuda.

Dando início ao plano anual formal para o 1º não do Ciclo Intermediário, percebemos a necessidade de realizarmos nossa prática pedagógica no Veredas com algumas modificações. Num processo construtivo e permanente, princípio orientador do currículo, trabalhamos efetivamente de forma interdisciplinar. Procuramos ressignificar todos os saberes construídos, pensando nos módulos anteriores, caracterizando as mudanças para nós desejadas. Trabalhamos em busca de objetivos comuns. Encontramos formas novas para trabalhar os conteúdos de ensino.

Em Língua Portuguesa ressaltamos a necessidade do trabalho com “A técnica do silêncio”, os elementos da comunicação. O poema Canção do Exílio, uma produção de texto em quadrinhos “A fessora”, os gêneros literários (narrativa) no projeto “passaporte da leitura”, trabalhando a coleção “literatura em minha casa”, num trabalho muito interessante oral e escrita, produção de textos, criação de poemas e a gramática de forma contextualizada.

Em geo-história, estamos montando a história de nossa escola, inspiradas no vídeo do Veredas – módulo III, volume 1. Faremos um trabalho profundo para deixarmos como acervo na escola. Ainda estamos organizando o projeto para ser apresentado em forma de auditório, no mês de maio. Mais adiante falaremos sobre ele.

Destacamos a geo-história dos países envolvidos na Guerra EUA x Iraque. Estudamos o “calendário” e a linha de tempo da vida de uma pessoa (nascimento até a terceira idade). Discutimos a árvore genealógica e ainda a linha de tempo do descobrimento do Brasil numa história em quadrinhos, com fatos e fotos.

Questionando: “O que é história?” “O que é historiador?” O historiador e o termo científico, cronológico e linear (usando dicionário). A importância dos anos para entender a “história” e “A origem do universo”. Através das notícias de jornais, tudo isso foi evidenciado de forma mais viva. E também através das notícias que trabalhamos através de textos e pesquisas (notícias) a febre amarela, a dengue, necessidades nutricionais, alimentação alternativa. A saúde em questão, o dia mundial da água com textos reflexivos retirados do Gurilândia, poemas, música Planeta água (Guilherme Arantes), construímos poesias (pasta do memorial), a qualidade de vida e o jogral da

vida numa ação reflexiva com exemplos concretos construídos juntos com os pais. Tudo isso em ciências e meio ambiente.

Em trânsito refletimos bastante sobre a violência no trânsito (a violência em debate).

Em matemática tivemos vários momentos de descobertas e de diversão, quando abordamos e evolução dos sistemas numéricos chegando a contextualização do número natural ao sistema de numeração decimal através do jogo das fichas coloridas ou trocas (Kami Constance), descobrindo as novas classes dos milhões, bilhões e até trilhões, valor relativo e absoluto, leitura e escrita dos números. Leitura e interpretação de gráficos retirados de jornais e revistas com várias atividades instigativas, rimas construídas com produtos da multiplicação (tabuada), em seguida formando “repes” (apenas 2 repes em cada mês).

Foi surpreendente o uso da calculadora em sala de aula, falando em novas tecnologias, mercado financeiro, I; B, contas bancárias, saldo, extratos, juros, inflação e outros com pesquisas através de entrevistas com os pais, Trabalhamos com todas as operações através de uma pesquisa em supermercado e movimentação de uma conta bancária (pasta de memorial), alem de jogos criados para competição, resolução de situação-problema utilizando hipóteses, tomada de decisões e seleção de dados e ainda cálculos orais. Por falar em cálculos orais é muito bom estar sempre em contato com eles (2 a 3 vezes por semana). Fizemos um cantinho da matemática com embalagens que serão utilizadas no decorrer do ano. Algumas já foram utilizadas quando em geometria, observando as formas à nossa volta, semelhança e diferença de objetos, elas foram muito úteis. Confiamos geometria com “idéias” de ponto, reta e segmento de reta, através de observação das coisas ou nos rodeiam como por exemplo empina pipa, estrelas no céu, etc. Através de traços das ruas conhecidas (em torno), trabalhamos orientação no espaço, percepção espacial. Descobrimos através de traçados (artes) que retas fazem curvas. Muito legal!

Tudo isso trabalhado também em ates com lindos desenhos de estudo reflexivo da história das artes. Que março esplendoroso!

Começamos (Eu, Virginia e Regina) na UEMG, às quartas-feiras, às 16:00 com o prof. Carlos, ex-aluno da tutora Eliana. Excelente professor! Isso aconteceu graças ao incentivo do tutor Haroldo.

Com relação a nossa monografia, ficamos à UEMG, no plantão da nossa tutora receber alguns esclarecimentos e apresentar-lhe nossa pasta de monografia, ora organizada.

Já levantamos os problemas e fizemos pequenas justificativas.

Montamos também uma pasta para nosso memorial com algumas atividades mais significativas da nossa prática pedagógica.

No dia 08 de março (dia internacional da mulher) tivemos o primeiro sábado presencial com atividades coletivas, em nossa escola, que sempre será nosso ponto de encontro (demais!). Marcamos as datas para as aulas que serão assistidas pela tutora durante o primeiro semestre. Entregamos o planejamento anual e elaboramos o planejamento referente ao mês de março. Nesse momento foi muito importante o relato de experiências. O filme do módulo III, visto neste dia foi muitíssimo interessante e instigante. Vejamos com ele e buscamos nosso primeiro projeto para o auditório com o tema: “história para viver e contar”, resgatando a memória da E. E. Sandoval de Azevedo. Aguardem-nos!

Esse sábado já foi muito cansativo, estendemos nossas atividades até às 19:30. Como gostamos de estar juntos!

Escrevendo meu memorial pude perceber as dimensões que nós professores temos como profissionais da educação. O professor deve, como pensador, ser capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais sobre o campo de atuação, como cidadão, fazer parte uma sociedade e uma comunidade percebendo que, como pessoa, há direitos e deveres comuns a todos. Percebo que nós professores, devemos ser capazes de oralizar conteúdos curriculares com caráter sócio-político-ideológicos, voltamos para:

Aprender a aprender,

Aprender a fazer,

Aprender a viver e a conviver,

Aprender a ser.

### **MÓDULO III, volume 2**

De acordo com a minha participação alguns cursos de formação estão baseados na prática da realidade escolar, na pesquisa social e cultural por outros preocuparem-se muito mais com a construção da identidade cultural do professor. A qualidade da escola básica demonstra que quanto mais qualificado for o professor, melhores condições terá para desenvolver o seu trabalho dentro da sala de aula, e por isso a responsabilidade é de todos que estão relacionados com a escola no processo de ensino aprendizagem.

É importante ressaltar que já estamos no III módulo, e percebo claramente que o Veredas está abrindo caminhos para o professor compreender melhor seus alunos e seus processos de aprendizagem, avalie as propostas político-educacionais, entenda orientações e abordagens metodológicas e esclareça e analise situações ocorridas no dia-a-dia. O que é mais importante, está capacitando ou melhor orientando o professor na compreensão das diversas situações sociais, políticas e culturais do mundo globalizado. Somente dessa confiança de acordo as novas tendências nas relações de trabalho, os novos perfis profissionais do novo milênio.

Num processo de estudo diário, recebendo informações as mais variadas possíveis através dos módulos, semanas presenciais, AFOR (principalmente dos tutores, dos meios de comunicação etc.). Estamos tendo uma visão mais ampla, reflexiva e crítica da sociedade e da educação. Quando mais estudamos, maiores chances de sucesso tivermos com nossos alunos, além de estarmos na vanguarda da educação numa relação contínua com os alunos, famílias e comunidade.

Os nossos trabalhos pedagógicos continuam conforme planejamos. Dando continuidade ao trabalho relacionado ao conhecimento histórico de nossa escola, inspirado no filme do Veredas, apresentado no primeiro sábado presencial, módulo III, estamos estudando a organização do ensino e a materialidade escolar daquela época, a história da evolução dos uniformes, através de pesquisas, entrevistas, indagações, materiais escolares utilizados pelos pais, avós, vizinhos que estudaram na E. E. Sandoval de Azevedo. Este trabalho está sendo realizado de forma interdisciplinar

juntamente com as colegas Virgínia, Regina, Lúcia, Rosana e Nadir. Nos reunimos muitas vezes na perspectiva de construirmos um trabalho interativo “histórias para reviver e contar”.

Muitas surpresas virão. Nos aguardem!...

### **MÓDULO III – Volume 3**

Ao escrever sobre o nosso processo de formação estamos analisando o presente em função do momento em que estamos vivendo, de nossa experiência no Veredas, dos estudos, das nossas leituras mais recentes, tentando refazer a nossa trajetória e refletir sobre ela.

Com uma história de vida voltada par ao fazer cultural, desenvolvendo um processo contínuo e ação, reflexão, ação aperfeiçoada, reflexão mais aprofundada, nova ação é necessária uma última ligação entre teoria e prática, tornando-as inseparáveis e caracterizando a formação em serviço (Veredas), tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional abraçando o Veredas de corpo e alma”.

Docência é a atividade dinâmica e reflete as transformações sociais. Deparo com a falta de informação escolar principalmente em reuniões de pais através de questionamentos. Nesses momentos coletivos, principalmente nos grupos de estudo com as colegas, trocamos experiências, confrontamos resultados, situações bem sucedidas, dividimos fracassos. Nas reuniões pedagógicas, administrativas, com pais e nos sábados coletivos, a ação e reflexão coletiva tendem a ser mais proveitosas, pois na interação com outras pessoas as idéias vão se estruturando melhor, as opiniões dos outros se constroem com as nossas e assim crescemos juntos.

Eu e minha colega Virgínia (dupla inseparável) nos reunimos sempre para planejarmos e avaliarmos nossas ações pedagógicas com pais e alunos também. Constantemente sentimos necessidade de pesquisa e releitura dos módulos anteriores, buscando suporte em nossa prática pedagógica. Além dos jornais, gurilânia, revistas e pesquisas via Internet trazidas pelos alunos, o nosso dia-a-dia é cheio de coisas novas e reais. Todos os conteúdos trabalhados com os alunos estão no planejamento, organizados e discutidos no sábado coletivo, porém sempre atentas aos acontecimentos sociais, econômicos e culturais.

Depende de nós assumirmos efetivamente esses desafios. Olha o Veredas aí, minha gente!

Paralelamente às nossas atividades pedagógicas está acontecendo em nossa escola o PROERD (Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência), numa parceria Polícia Militar / escola que finalizará em junho/03. É um trabalho coletivo de professores, pais, alunos, instrutor Silva – Sargento realizarão um trabalho de orientações no combate às drogas e a Violência.

Enfim, 28/05/03, aconteceu o tão esperado encontro histórico com as pessoas que constituem a verdadeira história da nossa escola. Os convidados demonstram através de suas falas o verdadeiro sentido da educação vivida através dos tempos sociais e culturais, e a importância de nosso trabalho. Foi muito cultural.

Tudo aconteceu com a doença (bolero), exposições de trabalhos significativos (todos), poemas, história da maternidade escolar (texto e materiais concretos), desfile de uniformes, aula expositiva (educação de ontem, hoje, pelos alunos), perfil das diretoras e da educação de sua época e muito mais. Emoções, histórias contadas, passando no presente, homenagens prestadas, alunos e pais repletos de sabedoria adquirida através das histórias revividas. Um belo presente para os ouvidos.

Que alegria!

### **Módulo III- Volume 4**

A capacidade de refletir sobre a nossa prática docente, história pessoal e profissional não é apenas uma qualidade, mas sim uma exigência da nossa vontade de sermos excelentes profissionais.

Lendo o guia de estudos me enquadrei na fase de carreira indicada por Huberman “ diversificação”, porque estou vivendo momentos de questionamentos, de experimentações de inovações da busca de novos horizontes na atuação profissional através do Veredas e de aperfeiçoamento, a fundamentação teórica e instrumentalização técnica em minha prática pedagógica.

Já deparamos com vários tipos de problemas, dentre eles alguns relativos a discriminação e preconceito, que tentamos buscar soluções coletivamente, sempre atentas ao currículo multiculturalista.

Com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos interagimos buscando enriquecer as fontes de pesquisas e muito voltadas as questões da diferença sempre presente nos livros didáticos proporcionando dessa forma uma aprendizagem significativa, valorizando e estimulando os conhecimentos prévios. A organização e a transformação vão surgir da própria atividade. O professor, envolvido pelos conflitos sociais, deve estar sempre atento às decisões curriculares que se dão no dia-a-dia das escolas.

Portanto é um esforço contínuo, o que exige constantemente reflexão sobre minha prática pedagógica.

Nossos conteúdos planejados foram direcionados também em função do PROERD, que finalizaremos com uma reflexão dos momentos vividos em sala de aula através da cartilha do Programa. Escrevemos textos narrativos, utilizaremos todos os personagens dos textos estudados e juntos os transformamos numa peça teatral “a procura da felicidade”, com reflexão dos momentos através de uma expressão corporal representando a não violência.

A apresentação acontecerá em três momentos, dia 03/07 para os pais e alunos no auditório da escola, nos eventos da 4<sup>a</sup> semana presencial, dia 16/07 e no mineirinho, no encerramento oficial do PROERD. Será um sucesso.

Finalizando o semestre, registramos mudanças, crescimento significativo na aprendizagem, construção do saber de nossos alunos, maior participação das famílias na vida escolar dos filhos, além dos vários hábitos e atitudes criadas e formadas pelos alunos.

Os alunos se tornaram mais reflexível, criativos e interagiram mais nos trabalhos em grupo acontecidos no dia-a-dia em sala de aula.

Lendo, relendo, pesquisando e criando, vou me redescobrindo na relação leitura, família, aluno, escola, numa vivência contínua. Concordo plenamente com a citação do guia de estudo, módulo III, volume 4:

Exercitamos, pois antes de tudo a máxima: “Conheça-te a ti mesmo”. (Sócrates).

Estamos estudando na expectativa de vencermos mais uma etapa na 3<sup>a</sup> avaliação semestral do Veredas e na esperança de “ Sucesso Mil” na 4<sup>a</sup> semana presencial.

## **MÓDULO IV- Volume 1,2,3 e 4**

### **2º Semestre de 2003**

Vencida mais uma etapa do veredas com muito sucesso. Nossa semana presencial, cheia de questões educacionais relevantes, eventos artísticos, muita arte e cultura os valores educacionais comuns foram somente sucesso!

Meus alunos levaram mensagens de paz numa apresentação coletiva artística em defesa da violência e do uso de drogas, através da musica, dança e teatro, produzidos, refletidos e discutidos numa verdadeira compreensão de significados para apreciação.

Retornando às atividades escolares no segundo semestre letivo de 2003, penso como tornar o ambiente escolar mais prazeroso aos alunos. Muitas experiências positivas aconteceram, outras tantas devem acontecer. Dificuldades com certeza, surgirão, mas com certeza ações conscientes surgirão enfrentamento dos mesmos.

Fui estimulada a refletir sobre a minha prática pedagógica. É nessa reflexão as minhas aulas seriam desencadeadas do processo de problematização da realidade e detentoras do interesse das crianças para trabalhar os temas ( conteúdos) tendo como referências os PCNs, com aulas direcionadas à realidade e necessidade dos alunos.

Tudo muito bem planejado. E por quê? Porque supõe pensar e fazer. Os alunos gostam é de fazer. Sabemos quanto os “maus” alunos se revelam “ bons” quando têm um desafio a resolver ou quando organizam uma festa ou ajudam na realização de uma excursão, etc. Organizar os conteúdos pelo fazer (refletido), reabilita nossos alunos à dimensão da participação social e a união da teoria com a prática, essencial para o ato de aprender.

Despertando nas aulas a curiosidade dos meus alunos, eles devem reunir em grupos de trabalhos para propor estudos, levantando temas, questionamentos e soluções.

Os temas seriam construídos conjuntamente comigo, de acordo com a necessidade das crianças e da comunidade. O trabalho seria feito para formar cidadãos

capazes de se inserir na construção de um mundo mais humanizado e participativo. Nele, as lutas pelos valores éticos e estéticos pautam a vida dos cidadãos. Também é de minha responsabilidade a orientação da escolha dos textos, assim como a forma de apresentação dos trabalhos. Os resultados dos trabalhos dos grupos, orientados de perto por mim e pelos pais são das mais diversas naturezas, tais como: música, poesias, um jornal da escola, um programa de visitas a locais importantes da cidade com cobertura de fotos, entrevistas, releitura de obras dentro de um contexto histórico e social, etc.

Não se trata mais dos meus alunos executarem passivamente o que se pede, mas de conhecerem os objetivos, aprenderem a planejar seu trabalho, confrontar e melhorar suas produções. Tornar os meus alunos mais cooperativos, preparando-os para a vida social, enfim, construindo um conjunto dos poderes sociais, dessa forma eu me avalio na obra dos meus alunos.

No mundo de hoje, cada vez mais, fico indignada com a falta de atenção a segurança nas escolas, ao combate à violência e a disseminação e uso de drogas. Nesse sentido tivemos a atuação da Polícia Militar na execução de um projeto (PROERD) na perspectiva de conscientização de direitos e deveres de meus alunos. Mas, quando o PROERD alcançará toda a educação pública?

Não resta a menor dúvida de que busco, ao educar, o conhecimento preciso, a prática pedagógica perfeita e eficaz. Sei que ninguém é perfeito, mas procuro não persistir nos meus erros e fazer o melhor para meus alunos. Ao lidar com “eles”, pais, colegas, descobri que a exatidão não se adquire, apenas, na objetividade, mas também na multiplicidade... Numa participação social, realizaremos uma mostra cultural onde mostramos as diversas expressões artísticas com relevantes trabalhos, construídos em sala de aula e reprodução de obras de arte renascentistas, moderna e contemporânea, numa verdadeira leitura do mundo. A repercussão atingiu toda a comunidade. Até o Centro de Referência do Professor.

Assim é preciso que todos busquemos no universo da linguagem, a possibilidade de comunicação, de lidar com o outro e com ele partilhar as nossas reflexões. Tento direcionar a aprendizagem para a compreensão ampla das idéias e valores indispensáveis no momento atual; a formação de hábitos, atitudes, habilidades e valores que favoreçam o convívio com as mudanças às desigualdades sociais com preconceitos religiosos, étnicos, culturais, etc.

Isso poderá ser obtido a partir de metodologias baseadas na interdisciplinaridade nos quais eu, enquanto professora, sou um membro mediador do conhecimento, exercitando a pesquisa de novos saberes, em sintonia com a necessidade dos tempos atuais o que significa desenvolver um trabalho que seja centrado no aprender a aprender, saber pensar, me informar e refazer todo dia a informação, questionar, selecionar conteúdos pertinentes e escutar os alunos em suas múltiplas possibilidades.

A escola, inserida num contexto em que a tecnologia predomina, pode formar cidadãos autônomos e conscientes, permitindo que nossos alunos tenham uma postura crítica diante da massa de informações com que são bombardeados continuamente.

A unidade escolar exige que eu esteja compromissada com a sociedade inserida, concretamente, em sua comunidade. A escola democrática e inclusiva deve ser contemporânea e a sua relação com a comunidade e com a vida está presente no projeto político pedagógico. Penso que é preciso ir além das relações artificiais, relacionamentos esporádicos caracterizados por comemorações festivas de determinadas datas ou acontecimentos que tradicionalmente, a escola mantém a comunidade. Ela, a meu ver, precisa identificar, na escola e no processo educativo, agentes permanentes de integração com os seus problemas e suas necessidades, bem como um espaço privilegiado de luta pelos ideais de justiça, humanismo e solidariedade. A minha participação na escola e na comunidade se faz na atuação de cursos, seminários, palestras, encontros, oficinas relacionadas às questões educacionais, reuniões para estudo, planejamento, avaliações de ação pedagógica, e auditórios festivos com demonstrações artísticas expressando o verdadeiro trabalho interdisciplinar que inclui também a educação. Junto aos pais promovo a participação voluntária em apoio a escola e procuro fortalecer os laços entre família e escola, contribuindo para a melhoria do rendimento escolar de seus filhos bem como das relações familiares com reuniões onde os pais participam diretamente na construção da prática pedagógica.

A escola precisa conhecer sua comunidade e procurar meios e formas para atender suas necessidades. A construção coletiva de um projeto político pedagógico passa pelo planejamento participativo. Isso significa que a nossa participação pressupõe profissionais de educação e outros segmentos da comunidade e esta se efetiva em todas as etapas de elaboração e execução do projeto, sem perder de vista as especificidades do trabalho escolar. Nós professores especialistas e servidores, não devemos preocupar

apenas sobre o “como fazer” ou “com o que fazer”, mas também sobre “o que fazer” e “para que fazer”. O PPP tem o compromisso de contribuir com a transformação da sociedade, na perspectiva da justiça social.

A E. E. Sandoval de Azevedo sente-se integrante nessa proposta sócio-interacionista, procurando oferecer a todos uma educação de qualidade, contribuindo com o processo educativo das crianças. A educação nessa escola visa a formação do homem integral, buscando desenvolver todas as suas capacidades, sem deixar de considerar as diferenças de cada indivíduo, buscando melhor qualidade de ensino através de uma ação coletiva e participativa.

Realizamos visitas ao Museu da Escola, onde os alunos numa atuação questionadora e no pleno exercício da cidadania demonstraram-se convededores de nossa própria história e nossos problemas sociais através do conhecimento de grandes artistas modernistas com seu fazer artístico releitura de obras. A participação direta, em visitas guiadas na exposição do Acervo Cultural Newton de Paiva organizada no Centro de Referência do Professor sob a coordenação da artista plástica mineira Iara Tupynambá.

No mundo de hoje, cada vez mais, nós, profissionais da educação, temos necessidade de desenvolver nossa capacidade de aprender a aprender, de buscar informações em diversas fontes e de variadas formas, de modo que possamos tomar decisões adequadas a diferentes realidades culturais, atuar coletivamente em sala de aula com grau significativo de autonomia e enfrentar problemas e dificuldades com soluções competentes e criativas. Educar não se resume a ensinar ler e escrever ou instruir em ciências e tecnologia. Consiste sobretudo em colocar o homem nas mãos de si mesmo.

## **MÓDULO V - Volume 1**

Mais uma etapa vencida com muita emoção. Começando os estudos do módulo V, novas turmas, desejos e vontade de crescer mais e mais com novas prioridades, novas ações pedagógicas atendendo as especificidades dos alunos em 2004.

Através de uma profunda revisitação do tempo memória, fiz uma reflexão sistemática até os tempos atuais. Tudo foi acontecendo co/m uma única objetivo de uma profunda revisitação do tempo memória, fiz uma reflexão sistemática até os tempos atuais. Tudo foi acontecendo com um único objetivo de ressignificação da minha

prática cotidiana. Voltamos ao tempo como memória, com raízes em contextos históricos específicos, identifico o que hoje sou e vivo através de práticas transformadoras. É interessante relatar que sou do Vale do Jequitinhonha, onde vivemos um rico universo cultural e excessiva pobreza. Porém desbravadores.

Numa perspectiva de transformação visando a melhoria de educação e a valorização profissional enveredei-me no Veredas com muita garra, pois ainda encontramos escassez de ações pedagógicas relevantes no processo de ensino aprendizagem.

É preciso aproveitar o tempo presente, refletindo os erros e acertos de ações pedagógicas passadas, visando tempos futuros transformadores, voltados para as novas exigências contemporâneas, com novas e complexas tecnologias, pulsando na formação integral do ser humano. A medida que percebe-se a realidade, procura-se também flexibilizar o trabalho dentro da sala de aula, priorizando a pluralidade cultural dos alunos e promovendo aprendizagem significativa dentro dessa realidade.

Na E.E. Sandoval de Azevedo onde atuo como docente, a organização do tempo escolar acontece em ciclos, ciclo inicial, ciclo complementar de alfabetização. Continuo trabalhando com minha colega Virgínia em duas turmas do Ciclo Complementar de alfabetização.

Nos ciclos os conteúdos são distribuídos de forma mais adequada a natureza do processo de aprendizagem. O tempo escolar sem dúvida, se torna mais flexível, assegurando a continuidade do processo educativo. A organização do conhecimento escolar acontece através de trabalho interdisciplinar e projetos que abordam os temas transversais, considerando a multiplicidade de conhecimentos nos diferentes conteúdos e respectivos objetivos, bem como orientações didáticas em cada conteúdo ou numa forma mais clara de expressar "como trabalhar com alunos", embutidos em todos os módulos de estudos já concluídos, favorece a construção de conhecimentos diferentes a construção de conhecimentos nos diferentes conteúdos. Considerando essa multiplicidade de conhecimentos, levando-os para o dia-a-dia na sala de aula é possível propiciar aos alunos abordagens significativas e contextualizadas.

Todos os conteúdos estudados até o momento somados às experiências vivenciadas nas oficinas ou nos mini cursos nas semanas presenciais, estão embutidas no planejamento anual e na execução das aulas, mudando para melhor todo o processo ensino aprendizagem.

A avaliação acontece de forma continuada, diagnóstica e multicultural, porém

avaliação por ciclos, por si só ao fizer uma revisão também transformadora em suas práticas pedagógicas.

Nós professores também passamos por estágios diferentes de desenvolvimento cognitivo e afetivo, nos vários anos de trabalho, influenciando nossa atividade docente. Refletindo sobre este estágios faz-se necessário buscar posturas dinâmicas em sala de aula, na convivência com a comunidade escolar com as famílias dos alunos de modo especial.

Através do trabalho com a linguagem busco temas geradores, excelentes ganchos, muitas vezes extraídos das histórias de vida dos alunos para ver a alfabetização numa relação pedagógica e social, mergulhando nos diferentes conteúdos história e geografia, ciências da natureza, educação matemática e outras. Os fatos relatados acontecidos em seus bairros, as histórias da comunidade, da família, dos alunos que toma conta de carros relatando quanto recebem por dia, por semana, por mês, e vários outros dados do tempo memória é que dão subsídio ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nessa semana trabalhei com uma atividade individual muito interessante "meus números", onde tudo é quantificado com perguntas organizadas a partir do nascimento, verdadeiro mergulho na memória. A minha ficha também foi preenchida. Foi uma pesquisa histórica significativa e com a participação da família na sala de aula as respostas forma comentadas, gerando debates e questionamentos, foram feitos num processo de ação, reflexão, ação, onde todos se tornaram pesquisadores, compreendendo suas próprias identidades, suas origens, suas histórias de vida de forma crítica e significativa.

Com relação a futuras aulas e formas de avaliação que levem em conta a diversidade cultural dos alunos no tempo escolar, é pertinente o uso de diferentes linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal, pictórica, etc. Como meio para produzir expressar e comunicar idéias, interpretar e usufruir das produções culturais.

Várias situações de comunicação devem ser aprendidas e vivenciadas pelos alunos, utilizando diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para que eles possam adquirir e construir conhecimentos significativos, com capacidade de análise crítica, numa perspectiva transformadora, para com perseverança no exercício da cidadania trabalhar sempre com Estado de Minas Jornal e procuro criar o hábito no aluno de ouvir diversas informações jornalísticas, televisão, rádio.

Perspectiva transformadora, para agir com perseverança no exercício da cidadania.

Trabalho sempre com Estado de Minas (Jornal) e procuro criar o hábito no aluno de ouvir diversas informações jornalísticas da televisão, rádio, revistas ou mesmo por intermédio de familiares e registrá-las em caderno. A partir das mesmas são construídos gráficos, tabelas, algoritmos, pequenos textos, poemas, etc, além da oralidade aguçada. No carnaval construímos gráficos de barras comparativos dos números de acidentes acontecidos nas estradas estaduais e federais de Minas Gerais, além de atendimentos no HPS, nos últimos anos. Analisamos as causas, consequências e prevenções.

Lembramos então, que, embora não possamos dar conta de todas as transformações suficientes para uma escola dos nossos sonhos, podemos, através das nossas ações pedagógicas efetivas e transformadoras, onde o tempo é elemento significativo, contribuir como peças fundamentais para uma educação para a vida, com dignidade e esperança.

É preciso trabalhar em sala de aula com tudo que nos solte, tudo que liberte, tudo que nos faça saudáveis e felizes. Tudo que nos ilumine o corpo o coração e a mente, pois o amor dá asas. E queremos é voar. O universo nos espera e o futuro é agora!

(Sagrado coração da terra)

## **MÓDULO V - Volume 2**

Nos espaços de sociabilidade em que vivemos, percebemos relações de interação muito marcantes entre as pessoas e nosso fazer cotidiano que é desenvolvido no entorno social.

Vivemos numa cidade agitada, porém leciono em um bairro ainda com pouca violência, onde a maioria dos alunos moram nas proximidades e as nossas vivências cotidianas às vezes se interceptam; dessa forma o conhecimento escolar mais relevante para suas vidas. As vezes vejo que eles vivenciam, ampliando aos poucos a percepção de que os espaços são gradativamente transformados, assumindo novos contornos políticos, sociais e econômicos onde diversos grupos sociais defendem diferentes interesses.

Dessa forma a constituição da nossa identidade faz-se através de construções históricas, resultando no conhecimento mais expressivo da memória dos alunos sobre

suas práticas sociais, sendo estas redimensionadas no espaço da sala de aula através de atividades que desenvolvam a consciência de seus espaços relacionados com o tempo, construindo suas histórias.

Os espaços de convivência são vários, mas com certeza há coincidências e muitas diferenças. Nossos desejos, ações, relações, idéias, vivências, descobertas e nossas representações se misturam.

Estes espaços não são mais como eram antes, se diferenciam como vivências afetivas e conflituosas.

Buscando respostas para estas questões, principalmente atuando como pesquisadoras durante o Veredas, estamos dando mais um passo para a compreensão da realidade na qual nosso aluno se insere, construindo nosso conhecimento na perspectiva de transformar e valorizar a diversidade cultural nos vários espaços formadores.

Numa perspectiva de educação para a cidadania, a realização de atividades em grupo possibilita aos alunos, respeito ao próximo nas discussões, trabalho de monitoria, aquisição de competências, atitudes, habilidades e capacidades, incentivadas diariamente sendo estimulados à argumentação e debates. Já no terceiro ano de desenvolvimento do trabalho dessa forma, tento mudar a disposição das carteiras em sala, a dinâmica das aulas e os grupos de acordo com as necessidades sugeridas, tentando superar o cotidiano homogêneo que se vê na forma tradicional, buscando um ensino transformador. A meta é que os objetivos sejam alcançados e os alunos se organizem nos grupos com muita satisfação.

Ainda com referência a realização de atividades em grupo, esta se dá de forma diversificada com materiais diversos. As notícias de jornais são utilizadas em sala de aula como fonte de informações e forma de construção ativa do conhecimento para a cidadania através da análise crítica dos textos e posicionamento argumentativo por parte dos alunos onde as práticas se tornam mais pluralizada.

É necessário repensar os valores encontrados na diversidade cultural. Cada um de nós se vê diante de questões como: como sou, quem sou, quem convive comigo, como são essas pessoas? Estas reflexões são feitas incorporando o meio ambiente que vivem os alunos e que é traduzido pela sua conduta. A compreensão por parte do professor da trajetória dos mesmos, bem como das transformações pelas quais a família vem passando historicamente é de suma importância.

É preciso auxiliar os alunos na compreensão da dimensão sociotransformadora destas vivências, livres de preconceitos ou discriminações que possam comprometer

todo o trabalho. Procuro criar mecanismos para maior conhecimento dos valores e aprendizados dos alunos expandindo os universos culturais para perceber e fazer perceber o meio ambiente como construídos de identidades.

É preciso buscar a presença dos familiares na escola, permitindo assistirem a diversas manifestações culturais como auditórios, teatros, dramatizações, músicas, danças, em outros espaços formadores. Através de ações efetivas como, por exemplo, dicas para melhor utilizar a água, promovendo a preservação da consciência ambiental, reconhecendo o meio ambiente em sua vida e identificando os meios de preservação da consciência ambiental, reconhecendo o meio ambiente em sua vida e identificando os meios de preservação e as questões políticas, sociais e econômicas com relevantes.

Como mediadora na construção do conhecimento, procuro estabelecer pontes entre os conteúdos estudados e os espaços formadores da escola de maneira criativa com exposições de trabalhos, rurais com trabalhos de arte educação, jogos matemáticos e algoritmos no pátio, descobertas interessantes e criativas no meio ambiente escolar, cantinhos na sala de aula, enfim, transformando e buscando maneiras para estimular e valorizar a diversidade cultural, num ambiente prazeroso e acolhedor, desafiando os alunos a novas perspectivas de possibilidade e aprendizagens transformadoras.

### **MÓDULO V – Volume 3**

O mundo globalizado exige mais do que diplomas de terceiro grau. A instituição do ensino moderno parte do pressuposto de que a educação direito de todos e dever do estado, mas muita gente ainda não se deu conta de que ler e ensinar é um processo de ensinança para toda a vida.

Após a reflexão sistemática sobre a necessidade de mudanças, busca-se alternativas para concretizar o desejo o desejo de ser agentes transformadoras e, com Veredas isto realmente acontece, a pesquisa-ação é vivida no dia-a-dia. A cada módulo que concluímos repensamos educação, repensamos a alfabetização e agora com muito mais intensidade o tratamento. Criamos soluções e as colocamos em prática, vivemos numa luta diária procurando melhores condições de trabalho, conscientes da nossa participação na formação do sujeito enquanto transformador da sociedade, auxiliador para uma melhor leitura do mundo, desafiando os preconceitos e as discriminações. Tudo isso é concretizado através de ações efetivas em sala de aula, na comunidade escolar e até mesmo na família escolar e até mesmo na família, através da criação e

abertas de talentos, habilidades e capacidades que juntos construímos.

Trabalhamos em grupo, os alunos plurais interagem com mais facilidade, suas identidades são as mais abertas ao convívio com o outro o exercício da alteridade está sempre presente, preservando o respeito a condição humana.

O objetivo do nosso trabalho é propor atividades que levem o aluno a pensar sobre a sua conduta e a dos outros a partir de princípios e não de receitas prontas, numa atuação conjunta, observando o universo dos alunos.

Na perspectiva da E. E. Sandoval de Azevedo, a educação apresenta dois aspectos fundamentais: processo de integração das novas gerações na sociedade e na cultura do tempo e também o processo de desenvolvimento das potencialidades do ser na existência, com vistas ao seu destino enquanto cidadão do mundo.

Sendo uma escola freqüentada na proposta sócio-interacionista, possui um PPP consistente, sobretudo pela sua qualidade política, isto é, pelos santos, utopias, que ele traduz tanto em relação a escola quanto em relação á sociedade que se quer construir. Antes de educar, nós educadores, perguntamo-nos para que sociedade, para que país, para que mundo queremos educar. Apesar do PPP da nossa escola não ficar apenas no referencial, é preciso haver discussões no inicio de cada ano letivo permitindo a comunidade escolar construir, coletivamente, exemplos consensos determinando prioridades em relação a vida, pois ele deve estar em permanente construção. Para educar, não basta indicar um horizonte e um caminho para se chegar lá e fazer o caminho juntos.

Considerando que o caminhar juntos é indicar do sucesso no processo de ensino-aprendizagem, nossa escola fortalece os laços entre família, escolas, visando a promoção de ações conjuntas que contribuem para a melhoria do rendimento escolar dos alunos, bem como das relações familiares. É comum a participação voluntária dos pais em apoio a escola.

É notável o trabalho de mães e pais representantes de cada turma em atividades extra-classe como excursões, auditórios, festividades, etc. Contando com o apoio dos pais, e minha ação efetiva de crescimento individual e grupal, nossos alunos efetivam iniciativas cidadãs grupais; participantes de projetos que aconteciam na escola, com participação de toda comunidade escolar.

Eles estarão apresentando um auditório com tudo, dança, poemas e textos constituídos em sala de aula, na luta por água de qualidade e buscamos aquisição de consciência humanitária. Tudo isso é construído numa ação colegiada com participação

de alunos de várias turmas, fazemos acontecer a consciência auxiliar na E. E. Sandoval de Azevedo.

Estas iniciativas cidadãs grupais são fundamentais, pois como dizia Raul Seixas: "Sonho que se sonha só e sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha juntos é realidade". Juntos podemos construir um mundo melhor.

Após esses trabalhos, na perspectiva e busca de ações transformadoras comprometidas com a visão do mundo, os resultados alcançados no processo de alfabetização de todos os conteúdos desenvolvidos na escola através do SIMAVE foram satisfatórios. A leitura dos gráficos com as proficiências médias dos alunos, medida através de vários fatores avaliativos, nas características sociais e culturais, e no modo de considerá-las na escola nos revela a política educacional intensiva que tanto buscamos e nos revela também a diminuição do impacto socioeconômico na proeficiência escolar. A escola precisa passar de uma concepção de educação como produção em série e seriação e de repetição de saberes da sociedade industrial.

Para uma concepção transdisciplinar da educação, onde predominam a autonomia e a aprendizagem colaborativa, onde todos podem dizer a sua palavra.

Já trabalhamos com ciclos de alfabetização.

#### **MÓDULO V- Volume 4**

Para que a aprendizagem seja significativa é necessário que ela aconteça de forma integrada e contextualizada. Isso é possível quando os professores organizam trabalhos em conjunto e desenvolvem projetos interdisciplinares, visando à superação do saber e a troca dos vários conhecimentos específicos de cada área.

Trabalhando por área, uso a interdisciplinaridade para buscando uma visão de conjunto, possibilitando a troca dos vários conhecimentos específicos de cada área, estabelecendo um diálogo entre os vários conteúdos. Dessa forma propiciamos a aquisição de competências e formação de habilidades necessárias à formação de habilidades necessárias à qualidade da educação com suas deficientes dimensões- local, regional, nacional e mundial.

Com certeza faço o possível para trabalhar com uma mentalidade aberta às mudanças, sendo inovadora em minhas ações e no trato com os currículos e as situações de ensino e aprendizagem.

Trabalhando com projetos vários além dos conteúdos. Por isso, os PCN's (1994) sugerem a inclusão de novos temas no currículo, que servem de base para a formação plena do aluno.

Ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual são temas propostos como transversais por corresponderem aos interesses e necessidades atuais. Se trata de uma nova prática educacional, a transversalidade que acontece bem juntinho da interdisciplinaridade são concepções que se completam.

Para uma efetiva mudança de instrucionalidade da ação docente é preciso buscar os PCN's e colocá-los no centro da discussão como contribuição para a redefinição do processo de ensino e aprendizagem, bem como na formação da identidade do professor.

## **MÓDULO VI- Volume 1**

Levando em conta a história do Brasil, um país que recebeu gente das mais diversas partes do mundo, é natural que tenha se desenvolvido uma fantástica pluralidade religiosa, consequentemente tem imensa riqueza cultural.

É preciso que a escola e a sala de aula sejam ambientes de convivência harmoniosa. Não podemos contribuir e nem permitir o fortalecimento de preconceitos. É preciso compreender também que a pluralidade é essencial para a garantia da liberdade de escolha, e por isso mesmo, há diferentes formas de pensar acerca das questões que envolvem o nosso cotidiano. O professor deve estar atento às situações que surgem na sala de aula, saber respeitá-las, mesmo não concordando com algumas delas, e ainda procurar fontes de conhecimentos mais precisas a respeito da diversidade de crenças que convivem no dia-a-dia, promovendo dessa forma, efetiva interação com as diversas religiões. Determinadas situações, quando não são bem administradas e resolvidas, podem gerar desconforto e conflitos.

A E.E.Sandoval de Azevedo ao conceber o educando como um ser integral, biológico, social, espiritual e moral, procura propiciar a este educando situação de aprendizagem através da inclusão do reconhecimento e valorização do mesmo no ambiente escolar. As manifestações religiosas que acontecem na escola ainda são questionadas pelos docentes, porém a comunidade é sempre convidada a refletir e comparecer às comemorações que são programadas. Mais da metade das famílias são

assíduas a todas as festas. Ainda existe na escola a cultura de filas para a entrada, com oração da manhã.

Na sala de aula deve-se procurar conhecer-se informar sobre a crença de cada aluno, proporcionando clareza e muitos questionamentos a respeito de todas as religiões, orientando a criação ou reforço de tabus em relação a certas manifestações religiosas praticadas pelo aluno e seus familiares. Um ambiente saudável na sala de aula depende também do cuidado com que o professor aborda certos assuntos e comentários. Trabalhando no momento com orientação sexual e por entender que a abordagem oferecida acontece a partir de um, visão pluralista de sexualidade, faz-se necessário abrir espaço para que essa pluralidade de concepções, valores e crenças possa se expressar. É preciso trabalhar com todo o respeito à diferença, a partir da sua própria atitude de respeito expressas pelas famílias.

## **MÓDULO VI- Volume 2**

O educador do terceiro milênio é, ao mesmo tempo, um incentivador e um treinador, uma pessoa que sabe oferecer e cobrar no momento certo. Essa nova postura vai ao encontro da necessidade das escolas se adaptarem às novas realidades e aos novos valores, a partir de mudanças de posturas, de comportamentos e abordagens educacionais.

Neste contexto é preciso que pais e educadores estimulem os jovens a buscarem informações sobre a saúde sexual, o que acontece com o corpo, as emoções.

Ao trabalhar a sexualidade, temos de estar consciente de que o tema suscitou a emergência de emoções e valores profundamente significativos para a identidade pessoal dos alunos, que exige cuidado e atenção redobrados com os processos pessoais e interpessoais dos alunos com a integração do grupo e com o estabelecimento de vínculos de afetividade e respeito mútuo. É preciso que os educadores gerem problematização em torno do tema, fazendo emergir no educando, motivação e desejo de buscar mais conhecimentos, promovendo a formação do senso crítico. Conscientes de que o tema sexualidade faz emergir medos, culpas, vergonhas e resistências, é necessário trabalharmos com delicadeza e respeito pelos limites pedagógicos, não invadindo atitudes de confiança, solidariedade, compreensão e respeito mútuo.

Com vistas à qualidade de vida podemos viver a nossa sexualidade, buscando informações, conhecendo-nos, aceitando-nos, promovendo a qualidade de vida de nossos alunos.

A sexualidade humana entendida como um dos aspectos da vida cidadã, deve ser tratada, interdisciplinarmente, por todas as áreas de conhecimento. Exatamente porque exigem mudanças de atitudes de confiança, solidariedade, compreensão e respeito mútuo.

Com vistas à qualidade de vida podemos viver a nossa sexualidade, buscando informações, conhecendo-nos, aceitando-nos, promovendo a qualidade de vida de nossos alunos.

A sexualidade humana entendida como um dos aspectos como um dos aspectos da vida cidadã, deve ser tratada, interdisciplinarmente, por todas as áreas de conhecimento. Exatamente porque exigem mudanças atitudes e tomadas de decisão, a proposta de orientação para a sexualidade tem de estar conectada com o projeto educativo da escola; as interações entre o saber, fazer e o ser são complexas, o que implica levar em conta as dimensões cognitivas, afetiva e moral do educando.

As reflexões em torno da ação educativa voltada para a sexualidade do adolescente voltada para a sexualidade do adolescente buscam contribuir para o reconhecimento da sexualidade como canal de expressão e de emancipação pessoal e coletiva, bem como para seu exercício saudável, prazeroso e responsável.

Em lugar da verdade de cada disciplina, necessita-se hoje da verdade sobre o homem no mundo e de uma escola que forme alunos capazes de atuar na realidade local a partir da interpretação da realidade global.

Dessa forma a E.E.Sandoval de Azevedo propicia intervenções orientadas pelos objetivos gerais explicitados nos parâmetros curriculares nacionais (1997).

Após ter participado aos pais nas reuniões e importância dessa ação pedagógica, construímos juntos propostas de trabalho através de uma pesquisa inicial realizada com os mesmos, enriquecendo as dinâmicas realizadas durante o desenvolvimento do assunto proposto.

É feita com os alunos uma construção da linha de vida, com identificação dos fatos e sentimentos marcantes de cada etapa; atividades de qualificação como gosto de..., não gosto de..., complementação de sentenças que levam a identificação de aspectos quem favoreçam ou prejudicam o auto-conceito ( Eu gosto de mim mesmo quando...). Escolha de gravuras ou fotos com as quais os adolescentes se identifiquem com investigação e análises críticas ouvindo os comentários dos colegas do grupo. Levantamento e discussão de crenças, tabus e estereótipos dos próprios alunos em relação à sexualidade e discussão dos mesmos, evidenciando dessa maneira a justificativa para os diferentes comportamentos ou a diversidade sexual, surgidos no ambiente escolar ou entre grupos de amigos.

Neste momento surge a busca de respostas para muitas curiosidades. Os alunos (fazem) registram perguntas não identificadas que são depositadas numa caixinha de segredos, que posteriormente são respondidas. É interessante como as buscas de informações a respeito do tema são constantes.

Aparecem pesquisas e uma diversidade de materiais informativos encontrados leitura de panfletos educativos, reportagens de revistas e jornais. Atlas de ciências, vários livros, jogos, figuras do sistemas reprodutores masculinos e femininos, fitas de vídeo, propagandas de jornais e revistas e outros.

Através do estudo e comparação de vários textos informativos e didáticos sobre a sexualidade extraídos de diferentes épocas e fontes, para percepção das mudanças de referenciais e valores surge a necessidade de estudos e reflexão sobre as doenças sexuais transmissíveis, AIDS, primeiro beijo, pressão do grupo, relações de gênero, ficar, primeira vez, homossexualidade, do desenvolvimento d pesquisas, entre vistas e discussões dialógicas de conceitos-chaves ligados ao tema, como liberdade, direito, dever, respeito mútuo, justiça, solidariedade e dignidade. Analisamos juntas as motivações que levam um adolescente ou uma adolescente a ficarem, e os sentimentos que experimenta depois de ter ficado.

Visando a avaliação pedagógica realizada com satisfação, sucesso, respeito e segurança realizamos no galpão da escola uma chuva de idéias brainstorming e manifestações de satisfação, ale, da alta-estima, para identificação do que gostariam de mudar nas relações com os pais e ou irmãos. Dedicamos escrever uma carta a família

dizendo-lhe como filhos adolescentes, o que aprenderam e como tudo aconteceu o que é natural na sexualidade humana e o que foi aprendido culturalmente.

É interessante como Arthur Távola exprime a necessidade da orientação sexual na Escola em seu poderoso poema:

### **Educar em três tempos**

Arthur Távola

“ Eu educo hoje,  
com os valores que eu recebi ontem  
para as pessoas que são o amanhã.  
Os valores de ontem, os conheço.  
Os de hoje, percebo alguns  
Dos de amanhã, não sei  
Se só uso os de hoje, não educo complico.  
Se só uso os de ontem, não educo condiciono.  
Se só uso os de amanhã, não educo:  
Faço experiências às custas das crianças  
Se uso os três, sofro, mas educo  
Por isso, educar é perder sempre sem perder-se.  
Educa quem for capaz de fundir ontem, hoje e amanhã;  
Transformando-os num presente onde o amor e o livre arbítrio  
Sejam as bases.  
“Sou grande estudiosa dos ontem, hoje  
E amanhãs da sexualidade humana,  
Para que as informações antecedam às ações”.

### **Módulo VI- Volume 3**

A escola vem retomando a centralizadora de valores, crenças, rituais. Vem se assumindo como espaço de construção de identidades, de auto-imagens e de hábitos de

convívio na diversidade. Nesses avanços a força socializadora abre alas para que o conhecimento seja construindo efetivamente.

A cada módulo, os componentes curriculares trazem mais e mais elementos suficientes para enriquecer a reflexão que venho desenvolvendo, direcionada para a realização da prática pedagógica, evidenciando um efetivo crescimento na dimensão de minha identidade com os alunos em sala de aula.

Novas identidades e valores, novos saberes e habilidades têm sido gestados junto aos nossos alunos e nós mesmas.

Com trabalho em grupo desenvolvido diariamente nos diversos espaços evidenciam a convivência dos alunos numa efetiva manifestação e construção de identidades. Suas idéias são confrontadas, negociadas e compartilhadas na realização de ações mediadas pelo conhecimento construído.

Esse processo somente acontece com a mediação do professor que criticamente deve todo momento levar os alunos a refletirem sobre as transformações de determinadas ações. O que somos e como professores vem de vontade, de gostos, de experiências, rotinas, ação, comportamentos que nos fazem, nos identificamos como professores.

A formação profissional se constrói cotidianamente e é fruto da própria formação das identidades pessoais.

#### **Módulo VI- Volume 4**

A questão da inclusão vem despertando vários debates e desencadeando ações educativas no Brasil.

Ao longo do Veredas trabalhamos e refletimos a necessidade de efetivação da legislação brasileira, que todos os brasileiros possuem condições iguais de acesso e permanência na escola. Portanto é fundamental nossa colaboração e participação no processo de inclusão. Para que isso aconteça efetivamente aguardamos com ansiedade os componentes eletivos que integram o próximo módulo escolhido “ inclusão”, pretendo conhecer melhor a educação inclusiva e pensar numa atuação baseada em princípios igualitários e a consciência que é necessário trabalhar com o que tem dentro

da escola, almejando e reivindicando o melhor, pensando sempre em adquirir melhor atendimentos aos educandos especiais.

Insistimos numa postura de acomodação, achar que não somos capazes e dessa forma a educação inclusiva não acontece. Temos que considerar a sala de aula como uma perspectiva de construção de um local acolhedor, afetivo e de respeito às diferenças, para o efetivo desenvolvimento do processo pedagógico, capaz de dar impulso ao crescimento pessoal dos alunos em condições de justiça e na construção da cidadania.

### **Módulo VII- Volume 1**

No dia-a-dia das relações entre professor alunos, aparecem existir dois mundos distintos: o do professor com sua matéria, seu discurso, sua imagem e o dos alunos, com sua dinâmica própria.

Com os conhecimentos práticos, teóricos e experiências adquiridas e vivenciadas no Veredas, aprendemos a “ler” adequadamente os contextos, proporcionando dessa forma o cruzamento desses dois mundos.

Imerso nessa visão global da educação dos processos educativos, o professor, atuando como verdadeiro mediador entre o aluno e o conhecimento, percebe a dimensão do conjunto das relações que se estabelecem dentro de uma sala de aula ou nos vários espaços formadores da escola, na efetiva construção e reconstrução de aprendizagens significativas. Dessa forma estamos buscando também as outras dimensões de agente social, coordenador de uma turma de alunos com sua dinâmica psico-social.

Não nos basta ensinar contraídos, é importante que os conhecimentos sejam contextualizados com uma intencionalidade explícita e articulada à realidade, desencadeando uma reflexão filosófica, o que estamos exercitando com mais clareza nos estudos desse módulo. Estamos sem dúvidas retornando as reflexões sobre as diferentes dimensões da nossa atividade, procurando mais e mais ressignificá-las em torno da postura pedagógica de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Para a vida pessoal cheia de desejos, intenções, crenças e compromissos que denominam as transações da minha vida condiciona da qual “ a professora” é parte

integrante, com certeza favorece maior motivação e participação em todas as atividades pedagógicas planejadas, necessárias ao efetivo processo de ensino aprendizagem.

Com o desenvolvimento do projeto “a expressão por meio da arte”, estamos comungando essas reflexões ao verdadeiro conhecimento de nossa própria história e nossos problemas sociais. A arte abre portas para uma compreensão da realidade e do ser humano. Pensar filosoficamente nos proporciona o conhecimento do mundo, fazendo com que sejamos capazes de abastecer a essência do conhecimento exposto pelo Veredas.

É muito bom ser agentes de transformação. Este é o nosso maior desafio.

A fundamentação teórica vista no Veredas proporciona ao profissional da educação uma interlocução entre a teoria e a prática, fazendo dele um profissional mais competente e consciente daquilo que faz.

## **Módulo VII- Volume 2**

### **“Ser professora hoje”**

Ser professora hoje, chegando ao final de uma jornada provisória Verediana é ser revolucionário. Com certeza resgatamos o ideal de transformar o mundo por meio das pessoas, fazendo com que as gerações aprendam a respeitar o ser humano e o planeta em que vivemos.

Na perspectiva Veredas fomos preparados para atuarmos como profissionais que desenvolvam sua capacidade de aprender a aprender, e de buscar informações em diversas fontes e de variadas formas, o que aconteceu no estudo interativo de todos os módulos, de modo a podermos tomar decisões adequadas em diferentes realidades culturais, atuamos efetivamente nas escolas com significativa autonomia e ainda enfrentamos problemas e dificuldades com soluções adequadas e criativas perante às circunstâncias. De fato buscamos a condição básica para atirarmos competentemente na sala de aula e na escola, contribuindo para a transformação democrática da solidariedade.

Nosso estudo no Veredas tem sido todo tempo voltado para a reflexão das dimensões caracterizam a nossa identidade como profissional da extensão: um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele, um

pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade. Com certeza nos tornamos profissionais “atraentes”.

Ser professor hoje é ser uma metamorfose ambulante em vez de ter aquela velha opinião formada sobre tudo, como cantava Raul Seixas. Não podemos deixar envelhecer sonhos, enrugar idéias.

Aprendemos com Paulo Freire o direito de sermos sujeitos de nosso conhecimento, de conquistarmos liberdade e autonomia.

Novos desafios, novos projetos, novas buscas surgirão em nossa caminhada. Os momentos históricos de estudos e pesquisas aconteceram e devem continuar se transformando em poesia e linda homenagem à mais nobre das profissões: “Professor”.

### **Módulo VII- Volume 3**

A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais para tomada de decisões sobre aspectos da prática pedagógicas, bem como sua execução, que com certeza, são diferenciadas de escola pra escola, haja vista as tabelas do PROEB que expressam o desempenho dos alunos e o trabalho dos alunos e o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

Agindo como profissional que busca os instrumentos necessários para o desempenho competente das funções e com capacidade de questionar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela, com certeza estamos estimulando as interações sociais com nossos alunos, num trabalho de parceria, responsabilidade e participação para um sucesso educativo global.

Acreditando que a escola é uma comunidade educativa, em que o processo pedagógico deverá ser o resultado da interação entre os diferentes intervenientes no mundo da criança e os valores educacionais comuns devem ser partilhados pelo grupo de pessoas ligado à escola.

Temos sim que fazer acontecer realmente o Projeto Político Pedagógico na escola que estamos inseridos, estabelecendo acordos, estratégias e posturas para se alcançar uma educação de qualidade.

As ações e metas propostas não se efetivam a curto prazo, é preciso que estejamos comprometidos, dispondo também de tempo e recursos; justificando a necessidade da permanência de reuniões pedagógicas mensais, pois, mesmo cheios de vigor e vontades para realizar a prática social, temos que responder a todo momento a pergunta: “ Como agir na relação com os outros?”

A ética envolve constante reflexão e verificação da coerência entre prática e princípios.

Durante o Veredas enfrentamos o desafio de instalarmos no processo de ensino e aprendizagem que se realiza em cada uma das áreas do conhecimento, um constante atitude crítica, do reconhecimento dos limites e possibilidades de problematizarmos, ações e relações de forma interdisciplinar, a partir de valores e regras que norteiam a instituição escolar na qual estamos inseridas.

Com certeza colaboramos para a democratização das relações entre os membros da escola, participando da elaboração de regras, das discussões e das tomadas de decisões a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição.

Acreditando que o trabalho com a ética tem como objetivo o reconhecimento de que as atitudes das pessoas precisam ser pautadas por princípios de respeito, justiça, solidariedade e diálogo que devem estar expressos na ação cotidiana da escola.

O Veredas nos possibilitou redescobrir valores até então escondidos, tornando nossa caminhada mais cheia de luz e esperança.