



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
AREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA ESCRITA DE
MEMORIAIS EM TURMAS DE MAGISTÉRIO

MARLIANE AZEVEDO LIRA DE MEDEIROS COSTA

NATAL

2016

MARLIANE AZEVEDO LIRA DE MEDEIROS COSTA

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA ESCRITA DE
MEMORIAIS EM TURMAS DE MAGISTÉRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Linguística Aplicada.
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves.

NATAL

2016

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Costa, Marliane Azevedo Lira de Medeiros.

A constituição da identidade docente na escrita de memoriais em turmas de magistério / Marliane Azevedo Lira de Medeiros Costa. - 2016.

136f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Casado Alves.

1. Magistério. 2. Identidade docente. 3. Memorial. I. Alves, Maria da Penha Casado. II. Título.

Dissertação de Mestrado, defendida por Marliane Azevedo Lira De Medeiros Costa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada, aprovada pela banca examinadora, em _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Orientadora

Profa. Dra. Celia Maria Medeiros Barbosa da Silva

Universidade Federal do Ceará

Examinadora externa

Profa. Dra. Marília Varella Bezerra de Faria

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Examinadora interna

Aos meus pais, que sempre se empenharam em me oferecer as condições necessárias para realizar os meus estudos; ao meu esposo, ao meu filho, à minha irmã e à minha sobrinha, base imprescindível em minha vida, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fortaleza em minha vida e sustento em todos os momentos.

Aos meus pais, Marlene e Manoel (*in memoriam*), pelo incentivo, pelo amor e pela dedicação, lembrando-me sempre que a educação é o único caminho seguro.

À pequena e valiosa família que constituí, Inailson (meu esposo) e Pedro (meu filho), pelo amor e pela compreensão tão presente nesse período de estudo.

A minha orientadora, a Professora Dra. Maria da Penha Casado Alves, responsável pelo meu retorno à universidade em um momento da vida que cursar uma pós-graduação em nível de mestrado se configurava em apenas um sonho, pelas orientações consistentes, pelo profissionalismo e pela amizade. Obrigada pelo exemplo.

A todos os professores com os quais convivi e pelo aprendizado que construí neste meu retorno à universidade, cursando disciplinas como aluna especial e depois como mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Acredito que muito do novo aprendizado apliquei neste meu estudo. Especialmente às professoras responsáveis por ministrarem e compartilharem conosco o conhecimento referente ao arcabouço teórico da linha de pesquisa: Práticas discursivas na contemporaneidade.

À professora Dra. Marília Varella Bezerra de Faria, pela dupla colaboração, em participar do processo de qualificação e de defesa da dissertação; e à professora Dra. Ana Virginia Lima da Silva Rocha, por colaborar no processo de qualificação, momento no qual pontuaram observações e recomendações necessárias ao acabamento da pesquisa.

À professora Dra. Celia Maria Medeiros Barbosa da Silva, por ter aceitado participar da banca de defesa e por trazer as suas observações e contribuições para esta pesquisa.

À direção da Escola Estadual Berilo Wanderley, lócus desta pesquisa e instituição na qual leciono há sete anos; em particular, às gestoras, Lucia Fraga e Gilmar Moura, pela compreensão e pelos ajustes que se fizeram necessários ao longo do período do mestrado, principalmente em algumas ausências para poder participar de congressos da área.

As minhas amigas de profissão e área, Francisca das Chagas Nobre de Lima e Sayonara Fernandes da Silva, pelo apoio, pelo incentivo e pelas conversas que me encorajaram a continuar a minha formação em nível de pós-graduação.

Aos meus colegas de pós-graduação, pelos bons momentos vivenciados na universidade e em congressos: Marcia Oliveira, Sylvia Abott, Cintia Danielle Oliveira, Fabiana Medeiros e Gabrielle Leite.

Aos alunos e alunas do Ensino Médio modalidade Normal, especialmente aos concluintes dos anos de 2013 e 2014, impulsionadores da realização desta pesquisa, visto que foi compartilhando com eles os aprendizados, os desafios e as lições de vida que nos sentimos fortalecidos e impulsionados para estudar a temática abordada nesta dissertação.

À família Azevedo, representada pelos primos, primas, tios e tias, pessoas que me deram inspiração para seguir em frente.

RESUMO

Ouvir a voz do professor em formação inicial é fator decisivo para compreender que relações dialógicas permearam a constituição desse sujeito que escolhe o Magistério como profissão ainda em nível médio (profissionalizante). Assim, esta pesquisa pretende analisar a constituição da identidade docente das alunas da modalidade Normal da Escola Estadual Berilo Wanderley a partir da análise do gênero discursivo memorial. Compõem o corpus da pesquisa dez memoriais produzidos no período de 2013 a 2014 pelas concluintes do curso de Magistério da referida escola, localizada em Natal/RN. Este estudo tem como base alguns pressupostos teóricos, dentre os quais destaca aqueles advindos do Círculo de Bakhtin (2009, 2010) sobre a concepção dialógica da linguagem, vozes sociais, alteridade; e Hall (2014) com a concepção de identidade. De acordo com os pressupostos bakhtinianos, todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato *responsivo*, isto é, uma tomada de posição neste contexto. Logo, a pesquisa que dá suporte a este trabalho é qualitativa de orientação sócio- histórica e se insere no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Parte dos pressupostos de que a docência e a formação são produções históricas que se singularizam ao longo da vida e que a produção dos memoriais possibilita a análise do processo de formação revelando vivências, memórias e reflexões relativas à trajetória da formação. Isso posto, as concepções de vozes e de alteridade/identidade são as categorias de análise. Nos enunciados, evidencia que as vozes sobre a escrita do gênero discursivo memorial e sobre o curso profissionalizante demonstram o papel relevante tanto da escrita reflexiva como do curso no processo de formação da identidade docente das futuras professoras, fazendo-as compreender a importância da formação na carreira de um professor. No tocante à segunda categoria: as relações de alteridade/identidade com a docência, o que se torna bem significativo é que a escolha/identificação com a docência não é constituída só no curso profissionalizante, mas ao longo da formação familiar/escolar, sendo esta última mais marcante devido à presença de muitas memórias nas quais os professores são valorados como exemplos, propiciando, assim, elementos para compor uma concepção do que é ser professor e da complexidade que envolve a profissão. Nesse sentido, há traços identitários que apontam para certas semelhanças no que diz respeito à: trajetória escolar das alunas, busca pelo Magistério e o nível de escolaridade dos familiares, confirmando, assim, que a identidade é constituída nas interações e nas vivências situadas e historicamente marcadas.

Palavras-chaves: Identidade docente. Magistério. Memoriais. Escrita.

ABSTRACT

Listening the teacher's voice in initial training is a decisive factor to understand the dialogical relations permeated the constitution of this subject who chooses teaching as a profession still at high school level (professional). Thus, this research intends to analyse the constitution of the teaching identity of the students of the Normal Modality of the Escola Estadual Berilo Wanderley from the memorial discursive genre analysis. Compose the corpus of the research ten memorials produced in the period from 2013 to 2014 by graduates of the Course Teacher of this school located in Natal/RN. This research has base in some theoretical assumptions, among which those coming from the Circle of Bakhtin (2009, 2010) on the design dialogical conception of language, social voices, alterity and Hall (2014) with the concept of identity. According to the Bakhtin assumptions every statements always emerges and necessarily in a saturated cultural context of meanings and values and is always a responsive act, that is, a position in this context. Soon this research that supports this work is qualitative socio-historical orientation and inserts in the field of The Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). It starts from the assumption that teaching and training are productions historical singularize life-long and that the production of the memorials enables the analysis of the formation process revealing the experiences, memories and thoughts relating to the trajectory of the training. That said, the conceptions of voices and alterity /identity are the categories of analysis. In statements it revealed that the voices on the writing of the speech genre memorial and the professional course demonstrate the relevant role of the both reflective writing as the course in the process of identify formation of future teachers, making them understand the importance of training in the career of a teacher. As regards to the second category: the relations of alterity/ identity with the teaching, that becomes very significant is that the choice/identification with the teaching profession is not only constituted in the professional course, but over the family/school education. The latter being more striking because of the presence of many memories in which teachers are valued as examples, and thus provide elements to form a concept of what is to be a teacher and complexity surrounding the profession. In this sense, there is an identity traits that point to certain similarities with respect to: school life of students, the search for the teaching and education level of the family, therefore confirming that identity is constructed in interactions and the situated experiences and historically marked.

Keywords: Teacher identity. Magisterium. Memorials. Writing.

LISTA DE SIGLAS

- CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- EEBW** – Escola Estadual Berilo Wanderley
- EMMN** – Ensino Médio Modalidade Normal
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFESP** – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
- IMD** – Instituto Metrópole Digital
- LA** – Linguística Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MF** – Memorial de Formação
- PIBID** – Programa de Iniciação à Docência
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SEEC** – Secretaria do Estado de Educação e Cultura
- SIGEDUC** – Sistema Integrado de Gestão da Educação
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Categoria: vozes sociais.....	71
Figura 2 – Categoria: alteridade/identidade com a docência.....	90
Quadro 1 – Alunas e os respectivos títulos dos memoriais	54
Quadro 2 – Respostas em relação ao curso, ao período e à instituição.....	55
Quadro 3 – Quanto ao exercício da docência	57
Quadro 4 – A experiência da docência.....	58
Quadro 5 – Em relação ao curso de Magistério.....	59
Quadro 6 – O exercício da docência e a idade das alunas	61
Quadro 7 – Enunciado 1 – Azaleia.....	73
Quadro 8 – Enunciado 2 – Azaleia.....	73
Quadro 9 – Enunciado 3 – Azaleia.....	73
Quadro 10 – Enunciado 4 – Hortência	74
Quadro 11 – Enunciado 5 – Violeta.....	74
Quadro 12 – Enunciado 6 – Violeta.....	74
Quadro 13 – Enunciado 7 – Amarilis	75
Quadro 14 – Enunciado 8 – Margarida	75
Quadro 15 – Enunciado 9 – Tulipa	76
Quadro 16 – Enunciado 10 – Açucena	76
Quadro 17 – Enunciado 11 – Azaleia.....	77
Quadro 18 – Enunciado 12 – Azaleia.....	77
Quadro 19 – Enunciado 13 – Azaleia.....	77
Quadro 20 – Enunciado 14 – Camélia	77
Quadro 21 – Enunciado 15 – Camélia	77
Quadro 22 – Enunciado 16 – Hortência	78
Quadro 23 – Enunciado 17 – Hortência	78
Quadro 24 – Enunciado 18 – Hortência	78
Quadro 25 – Enunciado 19 – Hortência	78
Quadro 26 – Enunciado 20 – Jasmim	79
Quadro 27 – Enunciado 21 – Violeta.....	79
Quadro 28 – Enunciado 22 – Violeta.....	80
Quadro 29 – Enunciado 23 – Violeta.....	80
Quadro 30 – Enunciado 24 – Violeta.....	82
Quadro 31 – Enunciado 25 – Azaleia.....	83
Quadro 32 – Enunciado 26 – Camélia	84
Quadro 33 – Enunciado 27 – Camélia	84
Quadro 34 – Enunciado 28 – Camélia	84
Quadro 35 – Enunciado 29 – Camélia	85
Quadro 36 – Enunciado 30 – Hortência	86
Quadro 37 – Enunciado 31 – Hortência	86
Quadro 38 – Enunciado 32 – Jasmim	87
Quadro 39 – Enunciado 33 – Violeta.....	87
Quadro 40 – Enunciado 34 – Amarilis	88
Quadro 41 – Enunciado 35 – Amarilis.....	88
Quadro 42 – Enunciado 36 – Margarida	88

Quadro 43 – Enunciado 37 – Tulipa	89
Quadro 44 – Enunciado 38 – Camélia	91
Quadro 45 – Enunciado 39 – Camélia	91
Quadro 46 – Enunciado 40 – Hortênciã	92
Quadro 47 – Enunciado 41 – Hortênciã	92
Quadro 48 – Enunciado 42 – Hortênciã	92
Quadro 49 – Enunciado 43 – Azaleia.....	93
Quadro 50 – Enunciado 44 – Azaleia.....	94
Quadro 51 – Enunciado 45 – Azaleia.....	95
Quadro 52 – Enunciado 46 – Azaleia.....	96
Quadro 53 – Enunciado 47– Margarida	96
Quadro 54 – Enunciado 48– Margarida	97
Quadro 55 – Enunciado 49 – Açucena	98
Quadro 56 – Enunciado 50 – Azaleia.....	98
Quadro 57 – Enunciado 51 – Azaleia.....	99
Quadro 58 – Enunciado 52 – Tulipa	100

O ato de recordar é o modo que o homem encontra para fazer uma reflexão sobre a sua trajetória na vida em um tempo e em um espaço culturais. A memória possibilita ao homem a noção de *identidade* e o reconhecimento como parte de um grupo, de uma sociedade que está sempre em mudança (ELIAS JOSÉ, 2012, p. 11).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS	17
2 OS PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS	26
2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	26
2.2 AS VOZES SOCIAIS	28
2.3 O MEMORIAL como GÊNERO DISCURSIVO	29
2.4 A MEMÓRIA E O TEMPO EM BAKHTIN E AGOSTINHO	36
2.5 A ALTERIDADE E A IDENTIDADE	41
3 PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA	45
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	45
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA	48
3.2.1 A Escola Estadual Berilo Wanderley	48
3.2.2 O Ensino Médio modalidade Normal na EEBW	49
3.3 A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	51
3.3.1 Os memoriais	51
3.3.2 Os questionários	55
3.4 A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
3.4.1 As alunas	60
<i>3.4.1.1 Alguns apontamentos</i>	66
3.4.2 A professora pesquisadora	66
4 AS ANÁLISES: AS CONTRAPALAVRAS DA PESQUISADORA	70
4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	70
4.1.1 As vozes sociais	71
<i>4.1.1.1 Enunciados sobre a escrita do gênero discursivo memorial</i>	72
<i>4.1.1.2 Enunciados sobre o curso profissionalizante</i>	76
<i>4.1.1.3 Enunciados sobre as experiências de leitura e escrita</i>	82

4.1.2 AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE/IDENTIDADE COM A DOCÊNCIA	89
<i>4.1.2.1 Enunciados sobre professores valorados</i>	91
<i>4.1.2.2 Enunciados sobre o que é ser professor</i>	96
<i>4.1.2.3 Enunciados sobre a família (mãe e irmã)</i>	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO ASSINADO PELOS PARTICIPANTES	113
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO	114
ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO	135
ANEXO D – ESTRUTURA CURRICULAR DO MAGISTERIO	136

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NOVOA, 2007, p. 17).

Revisito as minhas memórias de estudante da escola básica e encontro nelas a motivação para ter escolhido o meu objeto de estudo: as identidades constituídas nos enunciados materializados no gênero discursivo memorial. Sempre fui aluna de escola pública e tive a grata sorte de ter tido muitos professores abnegados que atravessaram o meu caminho e me presentearam com experiências relevantes em nível de profissionalismo e afetividades.

Sonhava em cursar o Magistério, na época, na Escola Estadual Presidente Kennedy. No entanto, nessa mesma época, fiz o exame de seleção da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (antiga ETRN, atualmente Instituto Federal de Educação Tecnológica – IFRN) e obtive êxito. O ano era 1991. Lá conheci os melhores professores e muitos deles reencontrei na UFRN no curso de Letras. Grato e feliz reencontro.

Em 2000, tornei-me professora da rede estadual de ensino e almejava lecionar no Magistério. Somente em 2009 cheguei à escola Estadual Berilo Wanderley. Nessa época, o Magistério ainda oferecia turmas no turno matutino e noturno e tinha como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a produção e a apresentação de memoriais. Esse foi o meu primeiro contato com o curso profissionalizante direcionado para formar professores ainda em nível médio.

No ano seguinte, o trabalho continuou. Somente em 2011, as turmas de Magistério do turno matutino foram extintas e a oferta do curso só ocorreu no turno noturno. Por conseguinte, alguns alunos tiveram de mudar para o turno da noite e isso influenciou na descontinuidade com os trabalhos referentes aos memoriais. Somente em 2012 foi retomada a produção dos memoriais. O cenário não era tão propício: depois de uma troca conturbada de professores e de disciplinas é que no final do 2º bimestre iniciasse o estudo desse gênero discursivo por meio de um processo de sensibilização para tal atividade, tendo em vista que a pequena turma de 12 alunas não demonstrava abertura nem estímulo para um trabalho tão pertinente como a escrita de memórias. Era visível e notória também a falta de credibilidade por parte das alunas naquele curso no qual, daqui

a alguns meses, elas estariam formadas. As justificativas para a formação em nível médio eram as mais díspares e conflituosas possíveis. A crise de identidade era geral.

Em especial, nessa turma, havia uma aluna que tinha obtido êxito e cursava, em paralelo ao curso profissionalizante, Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Talvez tenha sido a partir dessa história de vida e por acreditar que o curso profissionalizante não seja o fim, mas o início da travessia, que nos dispusemos a investigar as vozes dessas alunas materializadas no gênero discursivo memorial, buscando sempre compreender como essas identidades profissionais estão se constituindo e, assim, quem sabe, colaborando para suscitar em mais jovens a escolha pela docência.

Nessa perspectiva, fomentar as identidades profissionais ainda em nível médio profissionalizante é necessário devido à falta de valorização social sofrida pelo professor. Segundo Nóvoa (2014, p.105) “o professor do ensino primário e, sobretudo, o professor do ensino secundário com formação universitária gozavam ainda há poucos anos, de um elevado status social e cultural”. Atualmente, o simples fato de alguém ousar escolher a docência como caminho a ser seguido pode ser atrelado a uma “incapacidade de conseguir algo melhor”, ou seja, uma atividade profissional mais rentável. Analisando por esse viés, fica ainda mais conflituosa a crise identitária dos professores regentes de sala de aula e de muitos jovens que planejam trilhar este caminho: a docência.

O ato de escolher a formação inicial ainda em nível médio e cursar o Ensino Médio modalidade Normal em poucas instituições resistentes e sobreviventes ao projeto das secretarias de educação de extingui-lo faz desses sujeitos pessoas/profissionais mais singulares ainda. Socialmente, ainda é muito difícil para os futuros professores terem aceitação ou reconhecimento pela escolha ou pelo exercício da profissão.

O interesse pela investigação cujo título é *A constituição da identidade docente na escrita de memoriais em turmas de Magistério* deu-se, inicialmente, pelo empenho em tentar entender como se constituem as identidades das jovens/futuras professoras no curso profissionalizante e, em um segundo momento, pela ausência específica de estudos baseados em escritas de si com memoriais produzidos por alunos de Ensino Médio na modalidade Normal. Verifica-se que, no caso das licenciaturas e da Pedagogia, e também como etapa de processo seletivo para ingresso na carreira universitária, os memoriais já possuem o seu espaço e, devido a isso, há muitos estudos acerca do tema. Como exemplo, temos: o estudo de Câmara (2012), que é bem elucidativo, à medida que traça o percurso histórico do memorial no espaço acadêmico datado entre 1935 até 2000. Pensamos,

assim, que seria relevante dar voz às alunas do curso de Magistério por meio de uma produção escrita e reflexiva como é inerente ao gênero discursivo memorial.

Desse ponto, surge nosso interesse em dar visibilidade, ou melhor, em investigar os enunciados constituídos no gênero discursivo memorial produzido em outro momento da formação – a profissionalizante. De acordo com Passegi (2008), o gênero discursivo memorial é a arte de tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida: o processo de formação intelectual e o de inserção profissional no Magistério. Assim, a escrita do memorial se constitui em um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar não só recordações e lembranças mas também fatos que confirmam novos sentidos ao presente.

Para a constituição dos memoriais, buscamos o embasamento numa concepção de linguagem como construção sócio-histórica, fundamentada na perspectiva dos estudos bakhtinianos, nos quais as práticas discursivas e a produção dos conhecimentos são permeadas pela linguagem, que é histórica e social. A partir dessa compreensão é que se trabalha com dois aspectos: o dado (os fundamentos da natureza e a linguagem como sistema de signos) e o criado (os sujeitos da esfera escolar como objetos das Ciências Humanas).

Inerente ao estudo do tema era ainda nosso interesse saber se os cursos de Magistério também se articulavam em outros estados. Assim, buscamos verificar a presença desses cursos em outras localidades. No Brasil, segundo dados do Censo 2011, existia um total de 164.574 matriculados no Curso Normal Médio que foram distribuídos em todas as regiões, por turmas e municípios, conforme a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Número de matriculados no Curso Normal Médio no Brasil

REGIAO	TOTAL DE TURMAS	TOTAL DE MUNICIPIOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
Norte	02	02	109
Nordeste	475	388	62.206
Sudeste	413	339	59.456
Sul	340	311	41.459
Centro-Oeste	17	13	1.344
TOTAIS NO BRASIL	1.247	1.053	164.574

Fonte: Censo INEP (BRASIL, 2011)

Percebe-se, com base na tabela, o quanto ainda é expressivo o interesse dos jovens pelo curso de Ensino Médio Normal. Constata-se que a região Nordeste lidera o *ranking* de matrículas, com um total de 62.206, distribuídas em 475 turmas em 388

municípios. No estado do Rio Grande do Norte, atualmente, encontram-se dez cidades e seus respectivos estabelecimentos de ensino que ofertam essa modalidade. No entanto, na capital, Natal, a única que permaneceu com suas atividades foi a Escola Estadual Berilo Wanderley, lócus desta pesquisa.

Até o ano de 2009, o curso de Ensino Médio modalidade Normal funcionava na referida instituição em dois turnos: matutino e noturno. Devido à redução da demanda pelo curso, a partir de 2010, passou a funcionar somente no turno noturno com duração de quatro anos. Com essa mudança, ocorreu o delineamento do perfil desse alunado que escolhe o Ensino Médio modalidade Normal como uma opção de curso profissionalizante. Na sua grande maioria, são alunos oriundos do Ensino Médio regular que já atuam no mercado de trabalho em funções que não exigem uma formação tão específica e, assim, vislumbram na formação docente uma oportunidade para exercer uma nova profissão.

Assim, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, verificamos a importância do trabalho com o gênero discursivo memorial como objeto de ensino capaz de proporcionar uma produção escrita reflexiva, que direcione as alunas (professoras em formação) a pensar as questões relacionadas ao seu processo de identidade com a docência, abrangendo aspectos de sua formação individual, social, histórica por se tratar de seres situados no tempo e no espaço. Nessa direção, consideramos que é com base nos padrões narrativos que organizamos nossas memórias, clarificamos nossas intenções, constituímos-nos como pessoa e nos apropriamos de nossa identidade, sendo esta entendida como:

[...] uma construção, como um processo nunca completado – como algo – sempre “em processo”. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido do que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser sempre, sustentada ou abandonada (HALL, 2014, p. 106).

Constatamos que o trabalho com o gênero discursivo memorial já se constitui em outros níveis de ensino de forma relativamente satisfatória, levando em conta, é claro, na maioria das vezes, que quem o produz na verdade está cumprindo uma etapa direcionada dentro de um processo (seleção de concurso, etapa final de conclusão de curso).

Para investigarmos o nosso objeto de pesquisa, tivemos de “ouvir” o que abordaram outros trabalhos a respeito de memoriais produzidos, diferentemente do nosso, no âmbito acadêmico. Ancorados em Bakhtin fomos à busca dos *já ditos* sobre o nosso

objeto de estudo: as identidades constituídas nos enunciados materializados no gênero discursivo memorial:

Todo discurso da prosa extraliterária – discurso do dia a dia, o retórico, o científico – não pode deixar de orientar-se “dentro do que já foi dito”, “do conhecido”, “da opinião geral”, etc. A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele (BAKHTIN, 2015, p. 51).

Concordamos com Bakhtin (2015) que o nosso discurso deve se confrontar com os enunciados individuais dos outros, principalmente no ato de construir uma pesquisa. É indispensável ter ciência do que já foi produzido no âmbito acadêmico e que de alguma forma diz respeito minimamente ao nosso objeto de estudo. Nesse sentido, reagimos dialogicamente a esses ditos: concordando ou discordando, assimilando, reelaborando e compondo o nosso trabalho.

Partindo desse ponto, realizamos uma revisão bibliográfica nos sites do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Domínio Público e encontramos uma tese de Carrilho (2007) que aborda um elemento responsável pelas relações alteritárias/identitárias vivenciadas na formação docente: o professor. A autora investiga em seu estudo, *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si*, a trajetória de formação de um grupo de professores formadores do IFESP, orientadores dos memoriais produzidos pelas turmas de Pedagogia. A busca por respostas de como se forma o formador que orienta memoriais nos traz, assim, outro enfoque de percepção: como o outro é parte, integra a minha formação e ainda a ideia de inacabamento, incompletude tão retomada por Bakhtin em seus estudos.

Nascimento (2010), por sua vez, em sua dissertação aborda sobre *O memorial de formação: pesquisa-ação-formação* no âmbito do programa *PROFORMAÇÃO*, que investiga os professores atuantes na carreira e que recebem a sua formação em serviço. Nesse sentido, ele investigou as dificuldades que esses sujeitos enfrentavam, a partir de sua entrada na universidade, com todas as suas especificidades (a linguagem acadêmica, o tempo dispensado à formação – sábados e domingos) e como ponto de investigação do trabalho ora citado a angústia da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso: o memorial de formação.

Lima (2011) em sua tese, *Vozes em diálogo na escola: uma análise de posicionamentos sobre a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio integrado à*

educação profissional no IFRN, contribui de forma relevante afirmando que para o trabalho com os dizeres de alunos e professores há a necessidade de não perder de vista o fato de os sujeitos imbricados na pesquisa serem produtores de texto e, assim, considerados os objetos de estudo, por excelência, das Ciências Humanas, e por isso considerados o ponto de partida da investigação.

Encontramos também uma tese contendo um estudo bem detalhado do memorial autobiográfico como uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil por Câmara (2012), considerado relevante à medida que traça o percurso histórico do memorial no espaço acadêmico datado entre 1935 até 2000. O estudo de Câmara (2012) revela o reconhecimento do memorial como um gênero acadêmico no qual se entrelaça a história acadêmico-profissional do professor com a história da carreira do Magistério superior no Brasil. Nesse trabalho, a autora constituiu um corpus representativo com 33 memoriais: 16 eram acadêmicos e 17 de formação. Com isso, ela verifica que nos memoriais os discursos são elementos de (auto)constituição dos professores, pois eles se posicionam diante deles a partir de situações de apropriação, de ressignificação ou de reinvenção, atribuindo, dessa forma, uma relevância significativa ao gênero discursivo memorial como conjunto de enunciados portador do processo da formação da identidade docente.

O memorial que ora se constitui como gênero discursivo do qual os alunos devem apropriar-se, ao longo do 4º ano da modalidade Normal, apresenta uma conotação diferenciada. Apesar de os discentes terem conhecimento de que ele faz parte de uma etapa avaliativa ao final do curso, o que se torna mais relevante, na verdade, é o nível do compromisso com a proposta de recuperação das memórias que torna a experiência imprescindível para o processo de identificação com a docência. Esse exercício confirma uma de nossas características mais humanas: sermos seres de linguagem e que por meio da interação verbal construímos relações dialógicas a partir dos mais diversos enunciados. Nas palavras de Bakhtin,

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam se confrontados em um plano de sentido (não como objeto e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. Mas essa é uma forma especial de dialogismo não intencional (por exemplo, a seleção de diferentes enunciados de cientistas vários ou sábios de diferentes épocas sobre uma questão) (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Ao formular as questões propostas para esta pesquisa, procuramos imprimir uma perspectiva dialógica por trazer à tona a diversidade de vozes sociais presentes no objeto

a ser analisado, especificamente – as identidades constituídas nos enunciados materializados no gênero discursivo memorial – abrindo possibilidades assim para outras possíveis compreensões do corpus em análise. É, portanto, embasada nessa concepção que delimitamos as seguintes questões de pesquisa:

- De que forma o gênero discursivo memorial pode se inserir como ferramenta na constituição-formação das identidades profissionais das alunas do curso de Ensino Médio modalidade Normal?

- Que vozes sociais ecoam das experiências individuais e/ou coletivas vividas pelas alunas na trajetória de escolarização e na escolha/identificação com o curso de Magistério?

- Como se constituem as identidades docentes das alunas das turmas de Magistério na Escola Estadual Berilo Wanderley?

Partindo dessas questões de pesquisa formulamos os seguintes objetivos:

- Problematizar a constituição da identidade docente das alunas da modalidade Normal da EEBW a partir da análise do gênero discursivo memorial.

- Analisar, por meio dos memoriais, as vozes sociais que ecoam das experiências vividas pelas alunas na trajetória de escolarização/identificação com a docência.

- Sistematizar traços identitários do corpo discente do Magistério da Escola Estadual Berilo Wanderley.

Assim, concebendo os posicionamentos dos alunos e professores como enunciados, uma vez que são produções verbais revestidas de uma intenção comunicativa, o estudo é pautado no princípio dialógico, pois, quando confrontados no diálogo, emergirão sentidos a ser buscados.

No intuito de responder às questões de pesquisa suscitadas, nós nos encaminhamos para uma pesquisa de cunho qualitativo na vertente sócio-histórica e que se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), sendo esta entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Uma perspectiva da linguagem como fenômeno social da interação verbal, ou seja, a realidade da linguagem é a dinâmica da responsividade, das relações dialógicas em sentido amplo. Com esse enfoque, recolhemos ao todo 75 memoriais, produzidos ao longo dos anos de 2013 e 2014. Entre esses, optamos

por selecionar para compor o corpus uma representatividade de dez memoriais (cinco memoriais de cinco alunas, em cada ano pesquisado), no intuito de tornar a nossa pesquisa ao mesmo tempo representativa das realidades envolvidas nesses dois últimos anos e também com uma delimitação necessária para a análise dos dados. Outro fator relevante para essa escolha foi a presença da professora-pesquisadora acompanhando de perto as produções dos memoriais (corpus desta pesquisa) e a participação nas bancas de apresentação/defesas dos referidos trabalhos.

Em relação a esta dissertação, o texto está estruturado em cinco seções assim intituladas: “Introdução: primeiras palavras”, “Os pressupostos Bakhtinianos”, “O perfil metodológico da pesquisa”, “As análises (as contrapalavras da pesquisadora)” e, por último, “As Considerações finais”.

Na introdução, trouxemos à tona as primeiras palavras sobre a nossa pesquisa, as motivações que nos aproximaram do objeto de estudo (enunciados sobre a constituição da identidade docente) e dos sujeitos pesquisados (as alunas do curso de Magistério). Explicitamos como se deu o nosso percurso de estudo e algumas pesquisas que trazem contribuições acerca do nosso objeto de estudo materializado no gênero discursivo memorial. Na sequência, apresentamos as questões de pesquisa e objetivos que subjazem o nosso trabalho.

Na seção dois, intitulada *Os pressupostos Bakhtinianos*, apresentamos as concepções de Bakhtin e de outros teóricos que dialogam com a teoria bakhtiniana que embasaram o nosso trabalho, de modo a apresentar a concepção dialógica da linguagem, as vozes sociais e o memorial como gênero discursivo. Abordamos a questão da memória e do tempo a partir de Bakhtin (2011) e de Agostinho (1984). Assim, trouxemos para o nosso trabalho uma reflexão acerca da escrita dessas memórias em um tom confessional, apresentando, para tanto, a contribuição que Agostinho (1984) construiu acerca das três representações da memória: sensível, intelectual e espiritual. Discutimos, também, sobre as relações de alteridade/identidade essenciais para entendermos como se formam as identidades docentes no curso profissionalizante.

A seção três trata do perfil metodológico da pesquisa. Iniciamos explicitando a natureza da pesquisa, a caracterização do ambiente de pesquisa (a escola Estadual Berilo Wanderley e o Ensino Médio modalidade Normal), explicamos como os dados foram construídos e, por último, caracterizamos os participantes da pesquisa: as alunas autoras dos memoriais e a professora-pesquisadora, na condição de indivíduo responsivo a todo esse trabalho de análise de dados.

Para o momento de análise, constituído na seção quatro, apresentamos as nossas contrapalavras. Para isso, visualizamos duas categorias direcionadas pelo corpus. Primeiramente, *as vozes sociais* sobre: a escrita do gênero discursivo memorial, o curso profissionalizante e as experiências de leitura e de escrita. E, no segundo momento: *as relações de alteridade/identidade com a docência*. Abordamos o papel dos professores valorados, revelando-se assim como exemplos/formadores; ser professor e por último a família na figura da mãe e da irmã.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, na quinta seção.

2 OS PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS

A seguir, apresentamos os pressupostos que nos nortearam nas análises e com os quais alicerçamos toda a nossa pesquisa.

2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Os estudos do Círculo de Bakhtin estão alicerçados numa concepção dialógica da linguagem como pilar fundamental para entendermos toda a sua teoria, ou seja, os conceitos construídos sobre uma filosofia da linguagem. Desse modo, é interessante, inicialmente, compartilharmos uma das muitas reflexões acerca de um seus conceitos-chave, o de *diálogo* apresentado por Bakhtin (2009)

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Os estudiosos do Círculo de Bakhtin não se dedicavam exclusivamente a esse tipo de diálogo mais comum, que ocorre entre dois interlocutores em uma conversa. Entendido como um diálogo mais concreto, como, por exemplo, a conversa do cotidiano, o debate escolar, e assim por diante, denominado também do diálogo face a face, lugar mais privilegiado para identificarmos a presença ou alternância das vozes sociais. Ou melhor, o que é matéria de interesse para o Círculo não é o diálogo em si, mas o que está em jogo, as forças que atuam e condicionam as significações do que é dito. Assim, segundo Faraco (2009, p. 62), “o evento do diálogo face a face só interessa como um dos muitos eventos em que se manifestam as relações dialógicas – que são mais amplas, mais variadas e mais complexas do que a relação existente entre as réplicas de uma conversa face a face”.

Em seus estudos sobre o diálogo em Dostoiévski, Bakhtin continua a tecer suas reflexões. Para ele, “*ser significa comunicar-se pelo diálogo*”:

Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar. No plano da sua concepção de mundo utópico-religiosa, Dostoiévski transfere o diálogo para a eternidade, concebendo-o como um eterno cojúbilo, um eterno codeleite, uma eterna concórdia. [...] Nos romances de Dostoiévski tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica como centro. *Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada*

resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência (BAKHTIN, 2010a, p. 293, grifo nosso).

Sob essa ótica, o diálogo implica uma ação responsiva, pois cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, logo, ao colocar meus pensamentos em palavras e entregá-los a outro, esse “outro” tem o poder de compreender minhas palavras. Nesse sentido, para Morson e Emerson:

[...] o dialogismo é o princípio fundamental do funcionamento da linguagem, é o movimento através do qual os enunciados são incorporados e através do qual são feitas as escolhas enunciativas no tempo presente dentre aquelas disponibilizadas ao sujeito ao longo de sua vida nos contatos interativos com que se nos depara diferentes contextos sociais (MORSON; EMERSON, 2008, p. 122).

Percebemos que o que se contrapõe ao dialogismo seria o monologismo que apaga o ser de linguagem que nós somos e minimiza a relevância das interações verbais e o papel delas na constituição dos indivíduos. Assim nos fala Bakhtin,

O monologismo é a extrema negação da existência de outra consciência isônoma e isônimo-responsiva fora de si mesma, de outro *eu* “*tu*” isônimo. No enfoque monológico (em forma extrema ou pura), o *outro* permanece inteiramente apenas *objeto* da consciência, e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no universo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força *decisiva* (BAKHTIN, 2010a, p. 329, grifo do autor).

Bakhtin utiliza o termo dialógico para relacionar a termos como *relação*, *orientação*, *fiões* que constituem o enunciado.

[...] um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de relacionar-se com os milhares de fiões dialógicos vivos, tecidos pela consciência socioideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado se origina: ele é como a sua continuação, sua réplica, ele não aborda o objeto chegando de não se sabe de onde (BAKHTIN, 2010b, p. 86).

Com base nessa afirmação, a circulação da palavra figura como constitutiva da linguagem humana, no sentido de que ela transita de pessoa a pessoa mudando apenas os contextos e os grupos sociais que as profere. Um único tema enunciado pelas mais variadas vozes pertencentes até a gerações diferentes é uma característica fundamental da comunicação humana, uma vez que a palavra sempre procede de alguém e se dirige para alguém.

Faz parte da interação entre dois sujeitos que devem ser responsivos as suas enunciações, no sentido de que estabelecem quase sempre relações entre um *eu e o outro*, alteritárias. O diálogo se constitui quando nos é permitido ser ouvido e respondido, ou seja, ao interagir com o outro. Nesse sentido, salientamos que nem sempre as relações são harmônicas. Tecer nossas contrapalavras e levá-las ao outro tem um custo. Muitas vezes somos alvo de discordâncias, interrogações ou concordâncias. Para Bakhtin, a relação entre os sujeitos permeada pela palavra tende a ser responsiva ativa e dialógica. Ele nos diz,

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza que ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida, reapreciada (BAKHTIN, 2011, p. 356).

Tendo em vista a discussão apresentada acerca da relevância do outro na constituição da linguagem, que é dialógica por natureza, abordaremos a seguir o conceito de vozes sociais no intuito de estabelecer mais relações e ampliarmos a compreensão do papel da linguagem nas relações sociais.

2.2 AS VOZES SOCIAIS

O dialogismo em relação aos planos da interação social em diversas esferas comunicativas acontece por meio do entrecruzamento das variadas refrações sociais expressas nos enunciados, principalmente nas práticas cotidianas. Isso acontece porque os signos refletem e refratam os discursos do sujeito, isto é, apontam para uma realidade externa (a materialidade do mundo), uma vez que refratar implica construir diversas interpelações sobre o mundo, uma condição fundamental do signo, pois, ainda segundo Faraco (2009, p. 58, grifo nosso),

[...] Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização *das vozes sociais*, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar-se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante.

Desse modo, a dialogização das vozes sociais é compreendida como a unidade real da língua, o que implica uma ação responsiva (o vínculo entre o uso da linguagem e a atividade humana), pois está vinculada ao uso da linguagem, a partir da constituição de

um sujeito que interage com outro sujeito, por meio dos signos linguísticos, que são ideologicamente carregados de valoração. Em outras palavras, o diálogo pode resultar em diferentes atividades responsivas ativas, a saber: divergências, convergências, embate, questionamento, recusa, pelo fato de ser caracterizado pelas vozes sociais em diferentes situações comunicativas.

A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 410) nos diz que “[...] quanto a mim em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas”. A partir dessa orientação bakhtiniana, entendemos que no campo dos estudos da linguagem interessa-nos compreender e interpretar essas vozes, materializadas em enunciados concretos carregados de sentidos e de valores.

Nesse contexto, temos a sala de aula que se configura como um cronotopo em que a práticas discursivas se materializam, onde circulam muitas vozes, algumas especial e temporalmente muito distantes e que são trazidas pelos seus atores principais: professores e alunos. Nesse espaço, muitas vezes, temos a voz de um suplantando a do outro. Refletir sobre essa diferença no sentido de valor nos trará um enriquecimento. Para tanto, é preciso ouvir todas as vozes que circulam nesse cronotopo.

Segundo Alves (2012, p. 311, grifo nosso),

[...] nossos atos éticos em sala de aula estariam voltados, assim, para um letramento significativo para o mundo da vida e para um sujeito cidadão que reconheceria e produziria resposta para diferentes vozes, discursos e posicionamentos que circulam em diferentes gêneros e nas mais diversas esferas.

Entendemos, dessa maneira, que a concepção de vozes sociais é relevante para o estudo dos enunciados presentes nos memoriais produzidos pelas alunas do curso profissionalizante, pois auxiliam no processo de compreensão das identidades, tendo em vista que tanto a esfera familiar como a escolar são saturadas de vozes sociais responsáveis pela reflexão e por contrapalavras de nossas alunas.

2.3 O MEMORIAL COMO GÊNERO DISCURSIVO

O enunciado é compreendido como a unidade real da comunicação discursiva, diferenciando-se de palavras e orações, convencionalmente denominadas de unidades da língua. Os gêneros do discurso *são tipos relativamente estáveis de enunciados* que apresentam três elementos capazes de o definirem, são eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2011). A relativa estabilidade do gênero

permite aos produtores dos enunciados não se distanciarem tanto do que é inerente àquele enunciado concreto.

No caso dos memoriais analisados neste trabalho de pesquisa, podemos afirmar que o conteúdo temático – as memórias desde a escolarização até a formação para a docência a nível profissionalizante – manteve-se estável. Em relação à construção composicional e ao estilo, observamos poucas alterações. A representatividade de dez memoriais proporcionou a observação das singularidades presentes nos enunciados.

Formalmente, a construção composicional dos memoriais deveria apresentar os seguintes elementos e/ou títulos de capítulos: Capa, Folha de rosto, Dedicatória, Agradecimentos, Epígrafe, Introdução, Autobiografia, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular, Ensino Médio modalidade Normal, A prática Pedagógica de Estágio (observação e regência), Considerações Finais e Anexos. No entanto, alguns memoriais apresentaram em sua constituição produções julgadas pelas autoras como pertinentes, tais textos intitulavam-se: “*Espelho, espelho meu*” e “*Minha professora inesquecível*”. Essa ocorrência foi apresentada apenas em três representações do corpus, mas mesmo assim se mostra representativa das práticas de rememoração aplicadas em sala no intuito de resgatar a identidade das alunas do Magistério.

No que diz respeito ainda à forma composicional, percebeu-se a necessidade de determinadas autoras de acrescentarem alguns recursos como o uso de apostos nos títulos dos capítulos, no entanto, essa ocorrência só se deu em dois memoriais: Azaleia e Hortência¹, conforme apresentamos a seguir por meio dos títulos (enunciados) do memorial de Azaleia:

- Minha iniciação escolar (Educação Infantil): primeiros passos de uma longa história que estava por vir
- Anos iniciais: o começo de muitas transformações
- Anos finais: dona de minhas próprias escolhas
- Ensino Médio: em meio a muitos tumultos, continuei buscando a minha escolha
- Estágio de observação: descobrindo a minha vocação
- Estágio de regência: e assim a aprendizagem se fez.

Já os títulos (enunciados) do memorial de Hortência foram apresentados da seguinte maneira:

¹ Os sujeitos de pesquisa citados neste trabalho receberam nomes fictícios.

- Educação Infantil: a escola que não conheci
- Ensino Fundamental (anos iniciais): onde tudo começou
- Ensino Médio regular: dando a volta por cima
- Ensino Médio modalidade Normal: a realização de um sonho.

Percebe-se que os termos (apostos) acrescentados aos títulos dão o tom da narrativa e eram necessários para expressar os sentimentos que permeavam a rememoração das memórias e o processo de constituição da identidade docente. Nos enunciados de Azaleia, os títulos retratam uma transformação ocasionada ao longo do processo de identificação da aluna com a docência marcadamente nos seguintes vocábulos: *primeiros passos, transformações, próprias escolhas, minha escolha, vocação*. Já nos enunciados de Hortência o que fica mais latente é a ideia de superação expressa nos apostos criados para cada uma de suas fases de escolarização: *a escola que não conheci, onde tudo começou, dando a volta por cima*. O destaque é direcionado ao curso de Magistério encarado como a realização de um sonho.

Partindo do pressuposto de que ao iniciar o trabalho com um gênero discursivo específico – o memorial – em turmas de Magistério tínhamos de assumir um olhar discursivo para a leitura e para a escrita, era de suma importância trazer para as análises os conceitos bakhtinianos de texto/enunciado concreto. Segundo Bakhtin (2011), cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). E ainda acrescenta que a repetição do texto pelo sujeito (seja a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) assemelha-se a um evento novo e singular *na vida do texto*, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, o autor acrescenta ainda que

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte (BAKHTIN, 2015, p. 49).

Os memoriais produzidos em um determinado momento histórico, a etapa de finalização de curso profissionalizante em uma turma do turno noturno, torna os enunciados vivos e significativos no sentido de que respondem a outros enunciados, especificamente, as vozes sobre o Magistério em que as alunas abordam a escrita do

gênero discursivo memorial e sobre o curso profissionalizante. Emergem nesse momento enunciados com características bem pessoais. O gênero discursivo memorial como *escrita de si* (PASSEGGI, 2008) aproxima-se das formas biográficas e autobiográficas. Bakhtin, sobre essa escrita, observa:

Não existe um limite acentuado e de princípio entre a autobiografia e a biografia, e isso é de grande importância. Diferença existe, evidentemente, e pode ser grande, mas não se situa no plano da diretriz axiológica básica da consciência. Nem na biografia, nem na autobiografia o *eu-para-si* (a relação consigo mesmo) é elemento organizador constitutivo da forma (BAKHTIN, 2011, p. 138, grifo do autor).

De acordo com Amorim (2004, p. 117, grifo do autor), “a diferença entre uma forma de relato objetivo e uma forma autobiográfica ou *confessional* é um índice de distância ou de proximidade entre o locutor e seu objeto, mas entre locutor e autor, há sempre a descontinuidade necessária”. E ainda complementa: mesmo dizendo “eu”, o texto não revela jamais um autor real, mas apenas um autor suposto.

Na autobiografia ou na confissão mais sincera, o autor permanece exterior ao universo representado. Por mais verídico e realista que ele seja, o universo representado não se identifica jamais com o universo real em que ocorre esta representação e onde se encontra o autor-criador desta representação (AMORIM, 2004, p. 117-118).

Bakhtin (2011) realiza um interessante estudo sobre os gêneros discursivos *autobiografia e biografia* situando-os, historicamente, no fim da Idade Média e no início do Renascimento, período este que ainda desconhecia os valores biográficos e o que se conhecia inicialmente transitava entre o autoinforme–confissão e a autobiografia: “No início do Renascimento, o tom confessional irrompe frequentemente na autossuficiência da vida e em sua expressão. Mas é o valor biográfico que acaba vencendo” (BAKHTIN, 2011, p. 138).

O filósofo russo continua nos esclarecendo algumas diferenças entre *biografia e autobiografia* e concentrando as reflexões no que é relevante, afinal, para o estudo dos gêneros em questão: *os valores biográficos* presentes em tais textos. Eis o que ele afirma:

[...] por biografia ou autobiografia (descrição de uma vida) a forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida. Vamos examinar a forma da *biografia* apenas naqueles sentidos em que ela pode servir para a auto-objetivação, isto é, ser *autobiografia*, ou seja, do ponto de vista de uma eventual coincidência entre personagem e autor nela, [...] o autor é elemento do todo artístico e como tal não pode coincidir dentro desse todo com a personagem outro elemento seu. A coincidência pessoal “na vida” da pessoa de quem se fala com a pessoa que fala não elimina

a diferença entre esses elementos no interior do todo artístico (BAKHTIN, 2011, p. 139, grifo nosso).

Em Bakhtin (2011, p. 139), ele ainda acrescenta que

[...] no que concerne aos chamados elementos autobiográficos na obra, eles podem variar muito, podem ter caráter confessional, caráter de informe prático puramente objetivo sobre o ato [...] ou por último caráter de lírica; eles só podem nos interessar onde tem precisamente caráter biográfico, ou seja, realizam o valor biográfico.

Para Bakhtin, entre os valores artísticos, temos no biográfico a possibilidade de ser menos transgrediente à autoconsciência, dessa forma, autor e herói podem ficar mais próximos podendo até trocar de lugar fazendo assim com que aconteça uma coincidência pessoal entre personagem e autor que ultrapasse os limites do todo artístico. A relevância do *valor biográfico* é que este pode “organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida” (BAKHTIN, 2011, p. 139).

Para o nosso estudo, apresentaremos dois tipos básicos de consciência biográfica axiológica e enformação da vida em função da amplitude do mundo biográfico (da amplitude do contexto axiológico assimilativo) e do caráter da alteridade investida de autoridade. O primeiro tipo de biografia é chamado de *aventuresco-heróico*. Seus valores biográficos se baseiam no seguinte: vontade de ser herói (de ter importância no mundo dos outros); a vontade de ser amado; a vontade de superar a fabulação da vida, a diversidade da vida interior e exterior. São valores individualistas, mas esse individualismo imediato e ingênuo não está dissociado do mundo dos *outros*, está familiarizado com a existência da alteridade, necessita dela, alimenta sua força com a autoridade dela. O primeiro valor: a aspiração à heroicidade da vida, isto é,

[...] aspirar à glória é tomar consciência de si na sociedade culta e histórica dos homens, é afirmar e construir sua vida na possível consciência dessa sociedade humana, é crescer não em si nem para si, mas nos outros ou para os outros, é ocupar um lugar no mundo imediato dos contemporâneos e descendentes. É claro que também aqui o futuro tem importância organizadora para o indivíduo que se vê axiologicamente no futuro e guia seus passos baseando-se nesse futuro, trata-se de um futuro temporal, histórico (o amanhã). [...] não é o futuro do *eu-para-mim*, mas dos outros – dos descendentes (BAKHTIN, 2011, p. 143, grifo do autor).

O amor figura como o segundo elemento nos valores biográficos. A sede de ser amado, a tomada de consciência, a visão e a enformação de si mesmo na possível

consciência amorosa do outro, nessa direção, o amor seria determinante da carga emocional e da tensão dessa mesma vida, com isso, assimilaria axiologicamente e condensaria todos os seus detalhes internos e externos. Já o terceiro valor biográfico, dentro ainda do primeiro tipo biográfico (aventuresco-heróico), trata da aceitação positiva da fabulação da vida da personagem, ou seja, traz o desejo de superar a fabulação da vida, precisamente a fabulação e não um enredo determinado e concluído com precisão. Inerente à personagem biográfica do primeiro tipo, temos alguns valores, méritos biográficos, tais como: bravura, honradez, generosidade etc.

A biografia do segundo tipo: *a social-de-costumes* não apresenta a história como força organizadora da vida; a sociedade humana dos outros, à qual a personagem está ligada e na qual vive, é dada num corte não histórico, mas social; é a humanidade dos heróis vivos e não dos mortos e dos descendentes. A esse respeito, diz-nos ainda Bakhtin,

No contexto axiológico da biografia social, o amor evidentemente se modifica de maneira condizente, vinculando-se não mais ao louro e sim a outros valores próprios desse contexto, e, no entanto ele conserva a função de ordenamento e enformação dos detalhes e minúcias situadas fora do sentido da vida, no plano da consciência axiológica do outro (porque no plano da autoconsciência não podem ser assimilados nem ordenados) (BAKHTIN, 2011, p. 148).

Outro aspecto ainda intrínseco a esse de tipo de biografia seria a forma mais individualizada de narrar. Entretanto, a personagem-narradora limita-se a amar e a observar e quase não age, não é produto da fabulação, vive “cada dia” e gasta seu ativismo observando e narrando. De acordo com Bakhtin (2011, p. 148), a biografia *social-de-costumes* bem como o realismo: “significa esgotar a si mesmo e sua própria vida no contexto da atualidade”. Desse modo, isola o contexto axiológico da atualidade do passado ao futuro. A “vida” é tomada no contexto axiológico das revistas, dos jornais, dos protocolos, da vulgarização das ciências, das conversas atuais etc.

Grosso modo, poderíamos entender que: na *biografia aventuresco-heróico* estão os grandes contemporâneos, as personalidades históricas e os grandes acontecimentos; na *social-de-costumes* encontra-se “o amor à vida é o amor à permanência prolongada das pessoas amadas, dos objetos, posições e relações (não se trata de estar no mundo e ter importância nele, mas de estar com o mundo, observá-lo, vivê-lo e revivê-lo reiterada vezes)” (BAKHTIN, 2011, p. 151). E ainda complementaríamos: “na biografia, não ultrapassamos os limites do mundo dos outros; nem o ativismo criador do autor nos leva além desses limites – ele se situa inteiramente no ser da alteridade, é solidário com a personagem em sua ingenuidade passiva” (BAKHTIN, 2011, p. 151).

Situariamos, assim, o gênero discursivo memorial bem próximo ou de forma dialogante às biografias. Dessa forma, a escrita do memorial frente a uma injunção institucional confere também a esse gênero discursivo, como enunciado concreto, um espaço de relações de alteridade. Sobre isso nos diz Bakhtin:

O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2011, p. 301, grifo do autor).

Com as palavras de Bakhtin, ressaltamos as nuances que estão impressas nos discursos materializados nos memoriais. Cada aluna – futura professora – elabora seu projeto de dizer imprimindo uma tonalidade dramática, confessional em graus diferenciados, adequando-os sempre à situação da comunicação discursiva, tendo como referencial *o outro* (*outros*). Nesse caso, incluem-se a banca examinadora, o orientador do trabalho (destinatário direto) e os colegas de sala – interlocutores e personagens, muitas vezes, dessas escritas confessionais. Nessa direção, Bakhtin (2011, p. 302, grifo nosso) afirma que

[...] a consideração do destinatário e a antecipação de sua atitude responsiva são frequentemente amplas, e inserem uma original dramaticidade interior no enunciado (em algumas modalidades de diálogo cotidiano, em cartas, em gêneros autobiográficos e confessionais).

Importa observar também que a posição social, o título e o peso do destinatário, refletidos nos enunciados dos campos cotidianos e oficiais, são de índole especial. Entendemos, desse modo, que quanto mais estivermos familiarizados com um determinado gênero mais livremente o utilizaremos imprimindo-lhe traços bem pessoais. Isso a depender, é claro, do gênero discursivo em questão, ou seja, realizaremos o nosso projeto de dizer de forma mais livre ou não. Nessa perspectiva, Bakhtin acrescenta:

Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatória para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto às formas da língua. *Os gêneros do discurso comparados às formas da língua são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos*; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. (BAKHTIN, 2011, p. 285, grifo nosso).

Em se tratando do gênero discursivo memorial, à medida que as alunas iam se certificando que teriam condições de produzir um exemplar do gênero, selecionavam as memórias que se transformariam nos enunciados concretos, material de nossa análise. A flexibilidade ou a plasticidade referente ao gênero efetivou-se em alguns exemplares do corpus em que é perceptível uma maior criatividade nos subtítulos dos capítulos e na introdução de produções realizadas em sala e que não figuravam na organização composicional do gênero proposto para ser produzido.

2.4 A MEMÓRIA E O TEMPO EM BAKHTIN E AGOSTINHO

Partindo da proposta de que o discurso pode ser compreendido como um lugar de memória e que esse lugar pode estar inscrito em enunciados verbais, pensaremos sobre memória no terreno dos estudos da linguagem, optando pela perspectiva presente nos textos bakhtinianos. Para embasar o trabalho, buscou-se verificar como a temática da memória aparece em Bakhtin (2011). Com isso, foi possível vislumbrar duas noções de memória, ou seja, dois modos de funcionamento, das quais trataremos a seguir.

A primeira noção é de *memória exotópica*, que é a que se produz depois da compreensão, isto é, na segunda etapa do processo de apreensão do *outro*. Podemos mesmo dizer que a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifico mais com o ponto de vista do *outro* e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do que o *outro* vê. Esse tipo de memória também é chamado de *memória do passado*, uma vez que cria a unidade do outro, dando-lhe forma e acabamento. No dizer de Geraldi (2003), *a memória do passado* tem a ver com o fato de que, na realização de uma atividade estética, o futuro da personagem e dos acontecimentos é conhecido do autor criador, pela posição exotópica que este ocupa e que lhe possibilita a visão total da obra. Em outras palavras, *a memória do passado* é identificada como sendo construída a partir da atividade estética e sendo sempre produtora de totalidades. Nesse sentido, ela unifica todos os aspectos do objeto, sendo esses espaciais, temporais ou semânticos.

A segunda noção, a *memória de futuro*, é considerada a memória do herói, o qual está sempre em inacabamento em relação a si mesmo e seu olhar se pauta pelo horizonte, enquanto o olhar do artista se pauta pelo ambiente. Assim, *a memória de futuro* é relacionada à própria natureza inacabada do ser humano, evoca sua inscrição na ordem do vivenciado, do acontecimento, da incompletude.

Eu não quero só parecer mais do que sou na realidade, eu realmente não posso ver minha presença genuína, efetivamente nunca creio até o fim que sou apenas o que de fato sou aqui e agora, completo-me com o *vindouro*, o desejado, o devido; só no futuro está o centro real da gravidade da minha determinação de mim mesmo (BAKHTIN, 2011, p. 115).

Para esse teórico, quando se fala em memória, remete-se à temporalidade, ao movimento no tempo que torna presente o passado e o futuro. Assim, a obra se destina para além de seu contexto e essa destinação é tanto criadora de futuro como recriadora de passado. De um mesmo gesto, passado e futuro se encontram e se nutrem.

Retomando o pensamento bakhtiniano, poderíamos afirmar que a memória desempenha papel fundamental na transfiguração do passado; “não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto, o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)” (BAKHTIN, 2011, p. 396, grifo do autor). Não limita suas fronteiras temporais – passado e futuro – transitando nesse espaço e se inscrevendo no que se intitula de “grande tempo”, tempo no qual os sentidos rejuvenescem, ganham vida, são ressignificados. Em outras palavras,

Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas) eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. [...] não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2011, p. 410, grifo do autor).

Para Amorim (2009), estudiosa da filosofia bakhtiniana, as memórias (*de passado e de futuro*), são memórias do sujeito, são as que dizem respeito às diferentes posições ocupadas pelos sujeitos, seja na esfera da criação artística (autor-criador) no caso da *memória de passado*, seja pelo ser no mundo, nas outras esferas da criação, seja ela científica, seja política, seja do cotidiano, entre outras. Nesse contexto, a palavra tem papel fundamental. Bakhtin (2013) explicita mais profundamente a relação da *palavra como lugar da memória*:

É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2013, p. 41).

Dessa forma, depreende-se que a palavra é um objeto cultural e como tal possui memória. Nesse processo, se a palavra for esquecida, sem circulação e sem transmissão o texto morre, o objeto morre. Entendemos, assim, que as palavras, sendo signos, são lugar por excelência da memória. Bakhtin (2013, p.42) afirma: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Nessa perspectiva, vimos que Miotello (2006) explicita melhor como se dá essa configuração. “A memória se constitui, então, é uma construção coletiva, consensual ou contraditória, que se dá no decorrer de processos interativos, e que joga com os significados e índices individuais de valor que cada um absorve como sendo seus” (MIOTELLO, 2006, p. 283). Ancorado em Bakhtin, Miotello discute aspectos relacionados ainda à memória:

Nossa memória apenas é memória quando se impregna de conteúdo ideológico, sócio, e isso só se dá no processo de interação social. Tudo que entra em nós é signo. Essa é a ultrapassagem do objeto enquanto lugar restrito, unidimensional, científico, do mundo enquanto estrutura e função. O mundo externo apenas se dá a nós por signos. É a construção humana, social, interindividual. Os signos se constituem no lugar onde se dá o encontro do Eu e do Outro. Logo lugar social, dialógico (MIOTELLO, 2006, p. 282-283).

Com base nos pressupostos discutidos, entendemos o quanto é relevante desvelar, a partir das memórias materializadas em enunciados verbais com os mais variados tons axiológicos, como se deram as relações de alteridade dos sujeitos pesquisados, uma vez que o discurso é o lugar privilegiado da memória, ou seja, espaço onde ela se materializa. No caso do nosso corpus de pesquisa, cada aluna produziu seus enunciados do lugar social que ocupava e isso é de natureza ativamente responsiva.

Segundo Morson e Emerson (2008, p. 244), Bakhtin expressa um interesse renovado pela memória, por ela ser concebida como uma acumulação assistemática de experiência passada que existe não só para a preservação mas também para a transformação criadora. O confronto entre o passado de um indivíduo e sua verbalização, a busca da diferença entre o que o narrador diz que fez ou sentiu e o que ele realmente realizou está no centro da problemática desse tipo de escritura. A narrativa de vida não se prende à descrição exata dos fatos. Ela obedece isso sim, à exigência de fidelidade a si mesmo, segundo a ordem dos valores reveladores do sentido de uma vida, na plenitude de sua permanente atualidade.

A esse respeito, é caro ao nosso trabalho trazer algumas reflexões de Agostinho (1984) para dialogarem com Bakhtin sobre a temática do tempo e da memória. Em sua

obra, escrita entre os anos de 397 e 398 d.C., as *Confissões* narram com enfoque transcendental a sua vida, desde a concepção até o presente momento da sua produção. A partir da segunda parte do conjunto da obra, composta por treze livros, especificamente o livro X intitulado: *Agostinho reflete não mais sobre o passado, mas sobre o presente*, o filósofo passa a escrever páginas memoráveis sobre o tempo e a memória.

Para o autor, a memória é parte fundamental da constituição do ser humano e assim externa essa visão conferindo a ela algumas adjetivações, como: *maravilhas da memória, vastos palácios da memória, tesouro da memória* que só confirmam esse seu olhar sobre o tema. Para ele, memória é um lugar onde: “é depositada toda a atividade de nossa mente, que aumenta, diminui ou transforma, de modos diversos, o que os sentidos atingiram, e também tudo o que foi guardado e ainda não foi absorvido e sepultado no esquecimento” (AGOSTINHO, 1984, p. 274). A memória, para Agostinho, é um ato transcendental cujo conteúdo está fundamentado e significado no Criador, como demonstra o autor em *Confissões*. Para ele, o sujeito se constitui e existe a partir das suas memórias.

Na teoria agostiniana, o conceito de memória versa em três representações: a sensível, a intelectual e a espiritual. Essas reflexões se encontram no livro X das *Confissões* e no Livro XIV do Tratado da Trindade. Inicialmente, o autor apresenta o tema da interação da memória com os sentidos no enxerto a seguir:

Aí se observam, distintas pelo gênero, as ideias que foram introduzidas, cada uma por sua via de acesso: assim a luz, as cores e as formas dos corpos, através dos olhos, os diversos tipos de som, através dos ouvidos, os vários odores, através do nariz; os sabores, pela boca e através da sensibilidade de todo o corpo, o que é duro ou mole, quente ou frio, liso ou áspero, pesado ou leve, e todas as sensações externas e internas. A memória armazena tudo isso nos seus amplos recessos e em seus esconderijos secretos e inacessíveis, para ser reencontrado e chamado no momento oportuno. Todas entram, cada uma por sua porta, e em ordem se alojam. Não são os próprios objetos que entram, mas as suas imagens pelos sentidos, e que aí ficam à disposição do pensamento, até que este se lembre de chamá-las (AGOSTINHO, 1984, p. 274).

A memória e o conhecimento sensível são as ideias que nos chegam por meio de um dos cinco sentidos, são armazenados em espaços quase inacessíveis e convocados no momento solicitado pelo homem. Nesse caso, o que se tem são as imagens gravadas pelos sentidos e não os objetos em si. Essas lembranças ficam à disposição do pensamento e virão à tona em ocasião importante, quando lembradas. Dessa forma, podemos dizer que todo conhecimento sensível é reminiscência. No entanto, é relevante destacar que a imagem não é essencial à recordação tendo em vista, é claro, que temos memórias das

operações intelectivas e é graças a ela que podemos recordar, por exemplo, estados de espírito, ou seja, representá-los sem sofrer os seus efeitos. Em relação à *memória e o conhecimento intelectual*, Agostinho nos diz:

No entanto, não acabam aqui as imensas possibilidades de minha memória. Encontram-se também nela as noções apreendidas pelo ensinamento das ciências liberais, que ainda não esqueci. [...] e não são apenas imagens, são as próprias realidades que carrego. As noções de literatura, de dialética, as diferentes espécies de problemas existentes, todos os conhecimentos que tenho a respeito também existem em minha memória (AGOSTINHO, 1984, p. 277).

Um primeiro aspecto a ter relevo em relação à *memória intelectual* é a posse direta dos objetos intelectivos, vislumbrando a questão do conhecimento como reminiscência. Dessa forma, as noções intelectuais, quando entram no âmbito do conhecimento, não se originam realmente dos sentidos. Estes são apenas veículos. Ou seja, a memória não se dá apenas a partir da recordação e da imaginação (intelecto) mas também a partir do conhecimento sensível.

A capacidade de conhecer a Deus pertence à *memória espiritual*, ou seja, também é um conteúdo da memória que tem alta identificação com a verdade, é um conteúdo fundante e suficiente, o que nos permite identificar as verdades fragmentárias da intelecção e projetar-se sobre as aparências caóticas dos sentidos. A certeza da presença de Deus é um ponto constitutivo da memória. Assim nos diz Agostinho,

Quando divaguei pela minha memória à vossa procura, Senhor! E não foi fora dela que Vos encontrei. E nada de Vós encontro de que me não lembre, desde que Vos conheci. Porque desde que Vos conheci, não me esqueci de Vós. É que onde encontrei a verdade, aí encontrei o meu Deus [...] (AGOSTINHO, 1984, p. 35).

Agostinho (1984), no contexto de questionamento dos “tempos”, apresenta também os seus três *presentes* inscritos numa surpreendente teoria da temporalidade: o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes e o presente das coisas futuras. Para ele, presentificar o passado é fazer uso da memória. Com ela, a experiência volta ao palco da consciência, fazendo (re)viver fatos, emoções e a aprendizagem que deles restou. Presentificar o futuro é fazer uso da imaginação. Com ela, projetamos um olhar interior, que ora nos antecipa planos, contextos e possibilidades, alternativas e novos horizontes da vida, ora nos questiona, incidindo sobre nós mesmos, o que somos e o que queremos (ou poderemos) vir a ser.

2.5 A ALTERIDADE E A IDENTIDADE

De acordo com Nóvoa (2007), pesquisador na área da formação docente, é mais cauteloso abordar a questão da identidade imprimindo o caráter de algo processual, não pré-determinado e fechado, ou seja, nomear de *processo identitário*. Para esse autor, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2007, p. 17). Ele defende que há intercruzamentos entre o ser e o ensinar e que ambos são reveladores; na nossa maneira de ensinar se desvenda a nossa maneira de ser. “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2007, p. 17).

No caso em estudo, arriscaria afirmar que esse *eu* pessoal, atravessado pelas mais variadas experiências de vida, aponta, ainda, para um *outro* no intuito de se constituir realmente como professor. A esse respeito, Nóvoa (2007) acredita que a construção identitária do ser professor é permeada por lutas e conflitos que envolvem as diversas maneiras de ser e de estar na profissão. Dessa forma, aliamos à questão da identidade a alteridade e buscamos em Freitas (2013b, p. 184) algumas reflexões sobre o tema, pois, segundo ela, “alteridade e identidade são dois temas centrais na obra de Bakhtin, são distintos e ao mesmo tempo se interpenetram”. A pesquisadora considera importante ressaltar que Bakhtin é muito mais um autor da *alteridade* do que da *identidade*.

Todo o pensamento de Bakhtin está alicerçado em dois pilares, a alteridade e a dialogia: “a alteridade, pressupondo-se o *Outro* como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como *Outro* que não eu e a dialogia, pelo qual se qualifica a relação essencial entre eu e o *Outro*” (GERALDI, 2003, p. 42). Ancorado em Bakhtin, Geraldi explicita que não fica restrito ao movimento de um eu que se orienta para o outro, mas concebe o outro como condição necessária para a constituição do eu. O respeito ao outro está no centro das relações humanizadas. Para Bakhtin, o humanismo é pensado como uma filosofia que apresenta as impossibilidades da indiferença para com a alteridade, haja vista esta ser a própria constituidora do eu.

O diálogo, então, como parte constitutiva do eu e não, ao invés, alguma coisa que o conceda. Para Bakhtin [...], o diálogo não é uma iniciativa ou uma concessão, mas uma modalidade constitutiva do eu. [...] É uma condição sem a qual o eu não pode subsistir. O diálogo não é um presente do eu. É, ao contrário, o eu individual de cada um de nós que é um presente do diálogo (PONZIO, 2012, p. 50).

Retomando o que foi exposto, ratificamos que o diálogo é a condição da constituição do eu e também impedimento ao seu fechamento na identidade. Ou melhor, mesmo sabendo de todos os esforços que o eu articula para se fechar em sua identidade, para ter finalmente uma identidade sua definida, essa condição dialógica impede o enrijecimento, o fechamento, a esclerose da identidade. Dessa forma, ele é tomado como impedimento ao enclausuramento do eu na sua identidade e no âmbito de uma responsabilidade circunscrita, ou seja, delimitada, típica da minha função, da minha identidade.

O diálogo rompe com essa responsabilidade limitada e me coloca diante do outro sem limites, impossibilitado de delimitar que sou responsável daqui até ali. “O diálogo é um obstáculo à sua identidade, um impedimento à sua definição e ao seu acabamento” (PONZIO, 2012, p. 50). Está estritamente relacionado ao inevitável envolvimento com o outro, e responderá ao outro sem limite de tempo e espaço. Assim, o diálogo mais que ser o que normalmente vem consentido, isto é, um encarte entre a posição de um eu e a posição de um outro, é antes de tudo sentido quanto mais eu creio estar livre do outro. Quanto mais forte é a ilusão de se poder fechar em si próprio e de poder constituir uma identidade que não tem nada a fazer com os outros, tanto mais a situação dialógica se manifesta.

Tal como a profissão do professor, que é uma “lenta aprendizagem, de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (ARROYO, 2008 p. 124), o aprender a ser professor é não só possuir uma pluralidade de conhecimentos que se combinam no saber docente como também aprender a ser “um sujeito professor” a partir da presença das figuras de *outros* tantos professores que perpassaram o aprendizado do ofício de mestre.

Falávamos como incorporamos o ser professora, professor, como outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre como acontece esse processo de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres, de professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de pedagogia e licenciatura? No exercício do magistério? [...] *Prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tiveram, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham com as primeiras aprendizagens* (ARROYO, 2008, p. 124, grifo nosso).

Arroyo (2008) leva-nos a vislumbrar a relevância dos processos alteritários na constituição da identidade docente, quando não delimita as fronteiras desse processo. Em

que espaços de formação realmente o sujeito encontra elementos para se constituir? Vemos que o *outro* (pessoas, situações, vivências) perpassa por tudo isso. Algumas memórias se apresentam como parte inerente a este aprendizado: *ser professor*.

Ainda segundo Freitas (2013a), Bakhtin nos apresenta, no interior da discussão, bem pertinente às relações de alteridade, os modos como chegamos a criar imagens dos outros e imagens de nós mesmos para os outros. Na teoria bakhtiniana, a concepção do eu surge a partir de três categorias que se inter-relacionam e, apresentam, assim, diferentes movimentos entre o *eu* e o *outro*, a saber, são: o “eu-para-mim” (como eu me vejo), o eu como minha identidade; o “eu-para-o-outro” (como o outro me vê); e, por último, o “o-outro-para-mim” (como percebo o outro, como o outro que está fora de mim é aprendido pelo meu eu). Essa trilogia pode nos ajudar a entender a questão da subjetividade: um eu que se constitui a partir do outro por meio da interação e não na fusão com o outro. Desse ponto, percebemos a importância da alteridade para constituição do eu. Na perspectiva dialógica de Bakhtin, tanto o eu quanto a palavra são abordados dialogicamente. Para o filósofo, é impossível compreender o eu fora do diálogo.

Para Hall (2014), pesquisador dos estudos culturais, as identidades surgem da narrativização do *eu*, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, estando, em parte, no imaginário.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são assim mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferença interna (HALL, 2014, p. 109-110).

De acordo com Hall, identidade e alteridade dialogam, complementam-se. As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela, ou seja, é apenas por meio da relação com o Outro, da relação daquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, e assim sua *identidade* pode ser construída. Hall (2014) corrobora os conceitos bakhtinianos quando destaca que as identidades são construídas no âmbito dos discursos e que esses fazem parte de práticas discursivas sociais e históricas.

Com o intuito de compreender como se deu o processo das identidades docentes nas escritas dos enunciados presentes na pesquisa, apresentaremos a seguir o perfil metodológico do trabalho.

3 PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apontamos, nesta seção, a abordagem metodológica que orienta esta pesquisa e as singularidades inerentes a tal escolha; na sequência, apresentamos a caracterização do ambiente de pesquisa – a Escola Estadual Berilo Wanderley, mais especificamente: o curso de Ensino Médio modalidade Normal – para, em seguida, tratar dos dados, indicando como foram construídos e elencar os critérios de seleção dos memoriais (produzidos em 2013/2014) que constituem o nosso corpus. Apresentaremos também uma caracterização dos sujeitos da pesquisa e da professora-pesquisadora.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Este estudo está situado no campo da Linguística Aplicada (LA). Apresenta uma das vertentes de atuação da LA que é a formação de docentes, mais especificamente no âmbito do Ensino Médio modalidade Normal. Desenvolvemos uma pesquisa que tem como objeto de estudo os enunciados que tratam da constituição da identidade docente em turmas de Magistério. Sua relevância se dá principalmente pela pouca representatividade específica de estudos baseados em escritas de si, em memoriais produzidos por alunos no âmbito do Magistério (curso profissionalizante).

Por isso, optamos pela escrita do gênero discursivo memorial que se apresentou como um corpus fecundo em enunciados para análise de alguns aspectos necessários à pesquisa, tais como: a busca das vozes sociais que ecoam nas histórias de vida dessas alunas, a *exotopia* do olhar – dos sujeitos imbricados na pesquisa: pesquisados e pesquisador. Segundo Moita Lopes, pesquisador da LA, é preciso “[...] reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir o conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 85), enfrentando o desafio de produzir conhecimento, considerando as vozes sociais em geral, por meio da práxis entre teoria e prática.

Já Rojo (2006) defende que a pesquisa em LA começa a conceber a linguagem como prática social em circulação na situação social mais ampla, por meio da interação e do signo em sua materialidade. Tais mudanças aconteceram porque houve a necessidade de entender a linguagem não como fenômeno, mas como construção de conhecimento e de vida social, entendendo-a como prática de uso dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, o seu uso na práxis humana, logo, para além das aulas de língua. Nesse sentido, a

LA constitui-se como área que deseja pensar para além de paradigmas consagrados, procurando entender o mundo atual, no sentido de atravessar fronteiras disciplinares, continuamente se transformando. Corroborando essa visão, Rodrigues enfatiza que:

[...] é como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na Linguística Aplicada, pois as suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. Suas concepções vão ao encontro das discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas (RODRIGUES, 2005, p. 153).

Portanto, embasado nessa perspectiva de pesquisa é que este estudo investiga como o gênero discursivo memorial pode se inserir como ferramenta na constituição das identidades docentes das alunas do curso de Ensino Médio modalidade Normal da Escola Estadual Berilo Wanderley, situada na zona sul da cidade de Natal. Para tanto, optamos por desenvolver uma “[...] pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica” (FREITAS, 2007, p. 27), que se encontra embasada em um conjunto de constituintes proposto pela autora, entre os quais destacamos: a fonte de dados (a constituição do corpus) são os memoriais produzidos pelas turmas do Ensino Médio modalidade Normal durante os anos de 2013 e 2014. Sendo que, no primeiro ano, temos uma representatividade de 38 (trinta e oito) dos quais serão escolhidos 05 (cinco) e do ano seguinte com a produção de 37 (trinta e sete) memoriais optamos também por 05 (cinco) memoriais representativos do segundo grupo de trabalho.

Além disso, optamos por trabalhar com um questionário, contendo questões fechadas e abertas, para investigar em que contexto as alunas, autoras dos memoriais, encontram-se após o momento de formação para a docência ainda em nível médio. A construção dos dados (a análise dos memoriais e dos questionários) possibilita ao pesquisador entender melhor as variáveis identificadas neles e a partir daí realizar compreensões e explicações sobre tais dados, por meio de possíveis relações entre os eventos investigados numa interação do individual com o social.

Segundo Biklen e Bodglan (1994, p. 70), o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Aliando a pesquisa qualitativa ao critério interpretativista, é relevante destacar que esses pesquisadores (interpretativistas) rejeitam a visão dos positivistas de que o mundo social pode ser

entendido em termos de relações causais expressas em generalizações universais. Para eles, as ações humanas são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções. As pessoas que vivem juntas interpretam os significados entre elas e esses significados transformam-se por meio da interação social.

Para Oliveira (2012), a pesquisa no paradigma qualitativo implica que se enfatizem as qualidades, os processos e os significados dos objetos de estudo, cujos pesquisadores ressaltam a natureza socialmente construída da realidade e a relação íntima entre pesquisador e pesquisado. A partir desses pressupostos, há quatro dimensões básicas caracterizando o processo investigativo como um todo, quais sejam: as dimensões axiológicas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas presentes no paradigma da pesquisa qualitativa (LINCOLN; GUBA, 2006). De acordo com Oliveira,

A dimensão axiológica, constitutiva desse paradigma, remete para relações com a ética, com os valores, faz-se presente na investigação desde a escolha do problema da pesquisa, até o tratamento que é atribuído aos dados, no processo de análise; a dimensão ontológica abriga um entendimento consensual, em todas as vertentes desse paradigma, sobre a natureza múltipla, construída socialmente e discursivamente do objeto a ser conhecido; já com relação à questão epistemológica pressupõe-se que a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa trata-se de uma relação intersujeitos; e, por último, a dimensão propriamente metodológica, na qual se privilegia a realização de pesquisas centradas na singularidade do objeto, como os estudos de caso, as histórias de vida ou adota-se uma perspectiva participativa, nos moldes dos vários tipos de pesquisa-ação, orientadas as análises para operações de compreensão e interpretação de dados, discursivamente construídos (BODGLAN; BIKLEN, 1994 apud OLIVEIRA, 2012, p. 268).

De acordo com Moreira e Calfe (2008, p. 61),

[...] para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares.

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com o outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa em que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto. Essa questão pode ser esvaziada. O pesquisador pode lançar mão de métodos ou de convenções de escrita que ignorem o outro lado: há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que estuda (AMORIM, 2004). De forma responsiva, assumimos o lugar que entende a importância dessa relação de alteridade entre pesquisado e pesquisador. Neste estudo, queremos dar voz a esse *outro*, no caso, nossas alunas do Magistério que, pela primeira vez, a partir de suas memórias

materializadas no gênero discursivo memorial, trazem as vozes que constituíram/formaram suas identidades docentes.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA

O lócus da pesquisa é uma escola estadual cuja demanda ocorre principalmente por turmas de Ensino Médio regular em turmas diurnas e oferta algumas turmas de curso profissionalizante direcionado para a docência.

3.2.1 A Escola Estadual Berilo Wanderley

A Escola Estadual Berilo Wanderley – EEBW foi fundada em 1984 para atuar no Ensino Médio regular e na modalidade Normal. Somente no ano 1988 foi criado o Ensino Fundamental I com o objetivo de servir de campo de estágio para os concluintes do curso Médio modalidade Normal. Essa instituição pertence à rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, fica localizada na Rua Governador Valadares S/N, Conjunto Pirangi, no bairro de Neópolis, zona sul da cidade de Natal. Os dados construídos nesta pesquisa foram realizados especificamente em uma das modalidades de ensino ofertadas à comunidade pela escola – o Ensino Médio modalidade Normal.

Atualmente existem mais de 1100 alunos matriculados nesse estabelecimento de ensino, que funciona em três turnos: matutino – Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Médio Inovador² vespertino (somente o Ensino Médio Inovador) e noturno – modalidade Normal e Ensino Médio noturno diferenciado. Percebe-se que a escola Estadual Berilo Wanderley abarca uma série de modalidades de ensino, mostrando-se, dessa forma, como um espaço propício às mais diversas interações verbais entendidas no sentido bakhtiniano do termo.

Em relação à estrutura física, esse estabelecimento de ensino dispõe de 13 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de leitura, quatro laboratórios: um de informática, um para a área de línguas, um direcionado para o desenvolvimento de experiências nas áreas de Química, Física e Biologia, um de Matemática e uma sala para atendimento multifuncional. Conta ainda com uma sala estruturada e reservada para atividades do

Instituto Metrópole Digital (IMD²), ou seja, projetada para ser um telecentro a fim de dar suporte às a es de forma o do Instituto Metrópole Digital. No entanto, até o presente momento,   utilizada como ambiente de pesquisa na internet e como sala de vídeo. Soma-se ainda àqueles, os espaços da dire o, coordena o, sala dos professores e secretaria, uma cozinha, três banheiros, entre outros. Além disso, há uma variedade considerável de recursos materiais que contribuem para a realiza o de atividades variadas no processo de ensino-aprendizagem, como aparelhos de proje o digital fixos em alguns locais da escola e outros volantes.

Em rela o   dire o da escola, ela   escolhida por meio de elei o direta da qual participam educandos, educadores, funcionários e pais a cada três anos, só podendo concorrer ao pleito por dois mandatos seguidos, segundo o que consta do regulamento estabelecido pela Secretaria Estadual de Educa o.

Essa escola   bastante procurada pela comunidade local – moradores da zona sul de Natal – como também por pessoas de outras localidades, pelo fato de ela ter um bom funcionamento diariamente, porque h  o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, voltado para a forma o de crianças, jovens e adultos para além da esfera educativa, bem como pelo fato de apresentar bons resultados no  ndice de Desenvolvimento da Educa o Básica (IDEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros. Atualmente, tem estabelecido uma parceira com a UFRN principalmente em rela o ao Programa Institucional de Bolsas de Inicia o   Docência (PIBID) em muitas disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia, Sociologia, Educa o Física e Biologia, contribuindo assim para a forma o dos novos professores para atuarem na Educa o Básica.

3.2.2 O Ensino Médio modalidade Normal na EEBW

Inicio esclarecendo que o Ensino Médio modalidade Normal só foi ofertado na institui o quatro anos após a inaugura o da escola, ou seja, em 1988. Deve-se destacar que essa modalidade de ensino teve nesse período, a década de 1990, o seu momento áureo quando ofertava   comunidade vagas em nove turmas distribuídas igualmente nos três turnos, ou seja, em cada turno existiam três turmas que, juntas, somavam em média

² O Instituto Metrópole Digital   uma unidade suplementar da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), criado em 2011, que atua na forma o de pessoal de nível técnico, superior e na pós-gradua o, cujas a es integram a inclusão social e digital de jovens do ensino básico até a p s-gradua o.

120 alunos e ao todo 360 discentes. De acordo com o documento PPP (RIO GRANDE DO NORTE, 1997), essa escola foi criada com a finalidade de formar professores. No entanto, a ampliação de outra modalidade de ensino, na época, o científico, atualmente – Ensino Médio regular – acabou descaracterizando a função primordial dessa instituição.

Ao longo dos últimos dez anos a Secretária de Educação passou a adotar uma política de expansão do Curso de Magistério, implantando o referido curso em escolas que nunca foram estruturadas para isso, fazendo com que o curso proliferasse de forma assustadora. Como se não bastasse todo esse crescimento desordenado e sem qualidade do curso de Magistério, passou também a desorganizar escolas que foram criadas para esse fim, ou seja, para a formação de professores, como no caso da Escola Estadual Berilo Wanderley, que teve seu perfil completamente modificado. Se antes sabíamos que a escola tinha como objetivo a formação de professores, hoje com a introdução de outro curso, não temos sequer como traçar um projeto pedagógico para a escola, pois nos encontramos com realidades internas bem distintas (RIO GRANDE DO NORTE, 1997, p. 96).

É notável que o projeto de formar professores mesmo em um curso profissionalizante em nível de Ensino Médio sempre se mostrou como algo muito ambicioso. Há 18 anos, a escola já enfrentava esta realidade: a falta de gestão no sistema público estadual e a não clareza nos objetivos. Ainda no mesmo documento há outra observação que se faz relevante para esse momento: “Com esse comportamento assumido pela Secretaria de Educação nos últimos anos, podemos constatar que a formação de professores para o primário (ensino fundamental I), ficou relegada a segundo plano [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 1996, p. 97).

Até o ano de 2009, ainda funcionavam turmas nos turnos matutino e noturno. No entanto, a partir de 2010, foi notória a drástica redução na demanda por vagas nesse curso profissionalizante. Com base nesse dado e aliando isso à quase inexistência de motivação da Secretária Estadual de Educação em manter o curso, decidiu-se pela oferta somente no turno noturno.

Segundo a linguista Celani (2000), o Magistério, inclusive e principalmente no nível dos primeiros ciclos da Educação Fundamental, deve ser encarado com profissionalismo, a fim de que fiquem garantidos os requisitos mínimos no que se refere à formação de quem a ele se dedica. Ela destaca também uma preocupação que deve nortear o trabalho junto aos professores, antes de tudo uma conscientização política e uma sensibilidade em relação aos problemas relacionados à linguagem e sua estreita relação com o contexto social e com seu papel na construção dos contextos sociais dos quais fazemos parte.

Ao contrário do que imaginam muitos, os cursos de Magistério não estão extintos no Brasil. É verdade que desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96 LDB) foi aprovada, em 1996, eles perderam espaço e prestígio para a formação de nível superior. No estado do Rio Grande do Norte, por exemplo, atualmente se encontram dez escolas que ofertam essa modalidade. No entanto, na capital, Natal, a única que permaneceu com suas atividades foi a Escola Estadual Berilo Wanderley. Como já esclarecido anteriormente, o curso de Ensino Médio modalidade Normal funciona somente no turno noturno com duração de quatro anos. Dessa forma, o perfil desse alunado que ora escolhe o Ensino Médio modalidade Normal como uma opção de curso profissionalizante, na sua grande maioria, são alunos oriundos do Ensino Médio regular com idades bem distintas, desde alunos recém-egressos até pessoas que estavam distanciadas da escola há muito tempo e que decidem retomar um sonho.

É nesse contexto que o trabalho com o gênero discursivo memorial emerge como uma possibilidade de formação reflexiva, pois, segundo Bakhtin (2010, p. 348), “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar [...]”. É nesse espaço de interação que se constituem esses sujeitos nas mais diversas ações em busca dessa reflexão tão cara a cada um que se encontra em busca de uma formação para a docência.

3.3 A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A viabilidade dos dados desta pesquisa se deu por meio da produção de memoriais (enunciados concretos) no âmbito de um curso profissionalizante de magistério. Vinculamos a análise dos memoriais a dez questionários que foram aplicados às alunas (sujeitos da nossa pesquisa), no intuito de contextualizá-las no momento da construção do trabalho.

3.3.1 Os memoriais

Geraldi (2003) destaca que, para produzir um texto, é preciso criar condições necessárias que envolvam o educando no processo da produção escrita. Entre essas condições, ele ressalta que é fundamental que *se tenha o que dizer*, a fim de ampliar a escrita não só com os dizeres da escola mas também com os dizeres dos alunos como sujeitos sociais que se completam e se constroem nas diferentes experiências do vivido.

Outra condição importante é que *se tenha uma razão para dizer*, ou seja, uma intenção comunicativa por parte de quem escreve.

No caso da escrita autobiográfica/reflexiva dos memoriais, essas condições de produção é que conduzem o trabalho (*o que dizer e uma razão para isso*). A proposta de organizar as memórias e materializá-las em um gênero como parte do processo formativo de um curso profissionalizante proporciona às alunas do Magistério vivenciar situações de escrita num contexto real (institucional) e possivelmente alicerçado nas próprias experiências valorativas de cada aluna – futuras professoras. Aliado a isso, a clareza nos propósitos da escrita e a noção dos possíveis interlocutores: professores, orientadores, colegas de turma e outros.

O trabalho com o gênero discursivo memorial se constituiu a partir de uma primeira produção: a autobiografia, por se tratar de um gênero discursivo que mantém relações próximas com o memorial. Para Bakhtin (2011, p. 139), “entendo por biografia ou autobiografia (descrição de uma vida) a forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida”. Assim compreendemos que esse seria o caminho para que os alunos iniciassem o seu processo de reconhecimento e de busca das memórias. Sobre este aspecto: a rememoração da vida das futuras professoras por meio de textos autobiográficos, Nóvoa (2007, p. 81) afirma:

Para muitos de nós, a ideia de ocupar parte do nosso tempo a escrever a autobiografia pareceria a entrega a uma satisfação e a um luxo. De qualquer modo, sobre que episódios da vida cotidiana do professor valeriam a pena escrever? Decerto que haverá poucos professores que reivindiquem o conhecimento de enredos nas suas vidas e, mesmo para aqueles que possam fazer, seria de somenos importância explorá-los. Poucos professores diriam ter tempo, ou para identificar tais enredos, ou para passar ao papel (uma perspectiva ainda menos motivadora). Contudo, para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se *uma viagem de descoberta* (Henry Miller), que, embora cheia de incerteza e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora.

Corroboramos o pensamento de Nóvoa no sentido de que nossas alunas do Magistério também desconheciam o quanto seria formadora a experiência da escrita de si, em um primeiro momento, ao produzir uma autobiografia, gênero discursivo desconhecido pela grande maioria, tanto no âmbito da leitura quanto no da escrita (produção). Para tanto, tornou-se imperativo acessar textos de natureza autobiográfica, nos mais variados suportes: vídeos, blogs, livros, entre outros. Buscávamos o

engajamento nessa viagem de descobertas que é a escrita do memorial. Assim, a autobiografia figura como o passaporte, ou seja, a primeira experiência de escrita de memórias.

Após a produção e a leitura/análise dessas autobiografias, muitos alunos tiveram a necessidade de realizar um trabalho de resgate de sua própria história de vida a partir de elementos como: depoimentos familiares, fotos de família, documentos escolares, entrevistas com ex-professores e, inclusive, retorno à terra natal. O maior intuito dessa produção inicial era fomentar nas alunas a busca de suas origens e torná-las conscientes de que essa atividade de resgate das memórias poderia contar com outros interlocutores.

A partir desse trabalho é que o gênero discursivo memorial entrou em cena com todas suas especificidades. Inicialmente, o gênero discursivo foi apresentado às alunas nas aulas da disciplina OTCC (Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso) com os elementos pertinentes a qualquer gênero, seja ele primário seja secundário: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Nessa perspectiva, utilizamos um memorial produzido em outro período (2012) para permitir a familiarização das alunas com esse tipo de produção. As escritas e a apresentação de versões dos capítulos seguiam uma ordem: autobiografia, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio regular e Ensino Médio modalidade Normal, a experiência de estágio curricular (observação e regência). A orientação das escritas ao longo do processo de produção do memorial confirma que o outro não pode ser encarado apenas como um informante de dados a ser analisados, mas sim como um sujeito cuja palavra confronta-se com a do orientador e exige dele um posicionamento.

Muitas alunas nessa fase já relatavam suas próprias realidades, pois uma grande parte já havia realizado os estágios nos próprios espaços de trabalho, tendo sido avaliada pela coordenação e pelo professor orientador de estágio curricular. Após a finalização da escrita e a inclusão dos elementos pré-textuais e pós-textuais do trabalho, cada aluna teria um momento de apresentar o seu trabalho a uma banca composta por três professores e a um público formado por seus colegas de turma e por algum parente convidado. Com certeza, ter estado presente em todas as bancas nos ajudou nos critérios para selecionar e compor o corpus.

Um dos critérios de escolha baseou-se na atualidade do corpus e, assim, optamos em selecionar memoriais produzidos nos dois últimos anos, especificamente o ano que antecedeu o início do mestrado (2013) e o primeiro ano de pesquisa. O corpus reunido ao longo de dois anos era composto de 75 (setenta e cinco) memoriais, sendo que destes, 38

(trinta e oito) compunham as produções do ano de 2013 e 37 (trinta e sete) as produções de 2014.

Selecionamos uma representatividade de 05 (cinco) memoriais de cada ano, formando ao total 10 (dez) memoriais. Os títulos influenciaram também nas escolhas. Escolhemos títulos que apresentavam vocábulos inerentes ao nosso estudo, tais como: docência, identidade docente, memória, sonho, professora, formação, ótica pedagógica. Eis os títulos dos memoriais selecionados e os nomes fictícios escolhidos para nossos sujeitos de pesquisa, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Alunas e os respectivos títulos dos memoriais

Nome fictício	Título do memorial
Azaleia	Em busca de um sonho
Camélia	Em busca de uma nova ótica pedagógica: reflexões e desenvolvimento da identidade docente
Hortência	As vírgulas no meio do caminho: o percurso de uma professora em construção
Jasmim	Minha vida escolar e a formação do meu ser
Violeta	Um pouco do meu viver
Amarilis	Despertando para a docência
Margarida	Minha vida e a construção de um novo saber
Tulipa	Resgatando a história de minha vida desde o passado até a atualidade
Dália	Memórias, não são só memórias
Açucena	Um olhar sobre a prática: reflexões na construção da identidade docente

Fonte: Autoria própria (2016)

No tocante à escolha dos nomes fictícios tratarem de nome de flores, pensamos em alguns sentidos contidos no verbo florir: *desabrochar*, *despontar*, *desenvolver-se*. cremos que esses verbos fizeram parte e fazem ainda do processo de identificação com a docência por meio dos discursos presentes nos memoriais. No que diz respeito à responsividade do pesquisador, demos destaque a dois aspectos: ter acompanhado de perto a produção e apresentação dos memoriais (2013/2014) à banca constituída para avaliar o trabalho; aliado a isso, fez-se pertinente selecionar os memoriais (*enunciados concretos*) considerando também um trabalho de coorientação que ocorre durante todo o processo de escrita. Os professores das disciplinas específicas (profissionalizantes) do Magistério também colaboram e acompanham as produções, assim escolhemos pelo menos uma produção para representar cada coorientador.

3.3.2 Os questionários

Optamos por elaborar um questionário com perguntas fechadas e outras abertas no intuito de buscar mais dados para relacionar com os enunciados presentes nos memoriais constituintes do corpus da pesquisa. Com isso, ensejamos identificar, por exemplo: se alguma aluna tinha alcançado o objetivo de dar continuidade a sua formação em nível de graduação e que tipo de instituição a acolheu, tendo em vista que não eram mais alunas da instituição, lócus desta pesquisa. A questão que gerou o quadro exposto a seguir foi **Quanto à formação**.

No Quadro 2, a seguir, estão as respostas dadas à Questão 1: “Após concluir o curso de Ensino Médio modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição”.

Quadro 2 – Respostas em relação ao curso, ao período e à instituição.

Questão 1	Respostas
<p><i>Após concluir o curso de Ensino Médio modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.</i></p>	<p>Azaleia: <i>Sim o curso de Pedagogia, cursando o 4º período na UNP- Universidade Potiguar.</i></p> <p>Camélia: <i>Sim, dei continuidade aos meus estudos e hoje estou cursando Pedagogia no Kennedy.</i></p> <p>Hortência: <i>Sim, estou cursando o 3º período de Pedagogia no Instituto de Educação Superior presidente Kennedy – IFESP.</i></p> <p>Jasmim: <i>Continuei os estudos sim. Atualmente, faço o 3º período do curso de Pedagogia no Instituto Presidente Kennedy.</i></p> <p>Violeta: <i>Sim, estou cursando pedagogia no 3º período no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP)</i></p> <p>Amarilis: <i>Não.</i></p> <p>Margarida: <i>Não.</i></p> <p>Tulipa: <i>Sim, consegui. Estou cursando pedagogia, 2º período no Instituto de Educação Superior presidente Kennedy.</i></p> <p>Dália: <i>Não</i></p> <p>Açucena: <i>Não respondeu.</i></p>

Fonte: Autoria própria (2016)

No grupo, das dez alunas participantes da pesquisa, seis estão dando continuidade a sua formação. A presença da maioria das alunas, ao todo cinco, no IFESP (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy/Centro de Formação de

Profissionais da Educação)³ caracteriza-se como um avanço nas relações institucionais, haja vista o ano de 2013 ter sido o primeiro a apresentar um edital de seleção que incluía as alunas egressas do curso de Magistério oferecido em uma das 10 (dez) instituições formadoras do estado do Rio Grande do Norte. Desse modo, as alunas ocuparam o lugar de possíveis candidatas a concorrer a uma vaga para os cursos de graduação em: Pedagogia, Letras e Matemática. Inclusive o Decreto nº 17.500 de 14 de maio de 2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2004), que rege o funcionamento do Instituto, apontava para essa possibilidade que demorou bastante a ser concretizada. Conforme constataremos no fragmento do decreto a seguir:

É objetivo de o IFESP ministrar cursos de: I. Formação de profissionais para educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; II. Licenciatura para formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio; III. Programas de formação continuada para profissionais da educação básica; IV. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, voltados para a atuação no campo educativo; V. formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica; VI. Ou atividades correlatas compatíveis com a sua missão educativa.

É relevante salientar que no questionário havia uma segunda pergunta: “Em caso negativo, apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos”. As outras quatro alunas não deram continuidade à formação pelos motivos mais diversos: duas alunas (casamento e separação), outra aluna (disponibilidade de tempo: trabalho na área de turismo e tenho um bebê com oito meses) e uma aluna não obteve êxito no processo seletivo. Todos esses enunciados referem-se às respostas dadas pelas respondentes ao questionário presente no apêndice desta dissertação.

As outras perguntas se enquadram no bloco **Quanto ao trabalho**, iniciando com a seguinte questão: “Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição”, como pode ser observado no Quadro 3.

³ Localizado na Avenida Jaguarari, bairro Lagoa Nova, zona leste de Natal /RN

Quadro 3 – Quanto ao exercício da docência

Questão 3	Respostas
<p><i>Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.</i></p>	<p>Azaleia: <i>Sim. Atuei na função de auxiliar no nível IV na instituição Casa Escola</i></p> <p>Camélia: <i>Sim. Estou atuando na educação como auxiliar de sala no nível II, como estagiária pelo IEL no CMEI Zilda Arnes.</i></p> <p>Hortência: <i>Atualmente leciono como professora estagiária no nível IV na creche Municipal Prof. Luzenildo B. da Silva em São Gonçalo do Amarante.</i></p> <p>Jasmim: <i>Não.</i></p> <p>Violeta: <i>Sim, trabalhei como professora do nível IV no Eficácia Colégio e Curso</i></p> <p>Amarilis: <i>Sim, trabalhei como auxiliar no nível V em uma instituição particular durante 1 mês.</i></p> <p>Margarida: <i>Não como docente, mas trabalho em uma creche com crianças a partir de 4 meses à 2 anos e 6 meses. Lá todas são monitoras, mas desenvolvemos algumas atividades pedagógicas.</i></p> <p>Tulipa: <i>Já atuei. Fui professora no Ensino infantil e fundamental na escola Educandário Brasil.</i></p> <p>Dália: <i>Trabalhei por quatro anos como auxiliar de professora e depois como professora do nível II.</i></p> <p>Açucena: <i>Não respondeu.</i></p>

Fonte: Autoria própria (2016)

No intuito de compreendermos melhor como se deu o início da docência na história de vida das alunas pesquisadas, acrescentamos a questão 4, possibilitando a partilha dessas memórias, conforme veremos no Quadro 4.

Quadro 4 – A experiência da docência

Questão 4	Posicionamentos
<p><i>Comente também como tem sido a experiência.</i></p>	<p>Azaleia: <i>Foi a partir dessa experiência que pude colocar em prática os ensinamentos vividos no Magistério no ano de 2013, pois sai da teoria e pude colocar em prática, pude aprender tanto com a professora como com os alunos. A escola me proporcionou uma experiência gratificante, além de oferecer cursos de formação para um maior aprofundamento na minha área.</i></p> <p>Camélia: <i>É a primeira vez que trabalho com o nível 2, antes mesmo de cursar Pedagogia já havia trabalhado com séries altas. A experiência está sendo boa e bastante proveitosa.</i></p> <p>Hortência: <i>Tem sido difícil pelo fato que é a única experiência que tenho. Adquiri durante o período que cursei o Magistério.</i></p> <p>Jasmim: <i>Não respondeu.</i></p> <p>Violeta: <i>Foi muito importante, pois a prática me ensinou mais que a teoria. A atuação reafirmou a minha vontade e o meu dom que é trabalhar na educação exercendo o papel de docente.</i></p> <p>Amarilis: <i>Não respondeu</i></p> <p>Margarida: <i>Tem sido uma experiência nova a cada dia, aprendendo a conviver com as limitações das crianças.</i></p> <p>Tulipa: <i>Foi ótima a experiência que vivi pois pude experimentar e pôr em prática tudo que aprendi no curso.</i></p> <p>Dália: <i>Começar a trabalhar como auxiliar me fez ter interesse em fazer o curso. Foi uma experiência boa, como todo ambiente de trabalho há estresse e lá não foi diferente. Motivo que me levou a sair da área de educação foi por não ser bem paga.</i></p> <p>Açucena: <i>Não respondeu</i></p>

Fonte: Autoria própria (2016)

No que diz respeito à questão 5, apenas uma aluna (Jasmim) respondeu: “Em caso negativo, apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha”. Eis a resposta dada: Trabalho em um salão de beleza há 10 anos e recomeçar a trabalhar em outra área atualmente não seria viável.

Em relação à questão 6, apresentamos a seguir os vários posicionamentos das alunas sobre a relevância do curso de magistério como suporte e responsável pela construção da memória de futuro na vida de muitas discentes.

Quadro 5 – Em relação ao curso de Magistério

Questão 06	Posicionamentos
<p>No contexto em que você se encontra qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio modalidade Normal? Comente.</p>	<p>Azaleia: Nos dias de hoje não estou atuando na área, mas o curso de ensino modalidade Normal só acrescentou na minha área, pois agora na faculdade pude relembrar assuntos/matérias que já tinha pago no curso. Assim posso aumentar e comparar conhecimentos antigos e os atuais.</p> <p>Camélia: O curso de magistério tem uma importância significativa para minha vida; um curso que me ensinou e me impulsionou a continuar na profissão. Amo o que escolhi para minha vida.</p> <p>Hortência: O magistério foi uma experiência maravilhosa, onde obtive uma excelente preparação, porém ao chegar a Pedagogia senti algumas dificuldades por causa da metodologia utilizada.</p> <p>Jasmim: Foi de grande importância, pois no curso de modalidade Normal os professores abordaram assuntos que agora estou revendo no curso de Pedagogia.</p> <p>Violeta: Várias disciplinas que estudei no curso, voltei a estudar no curso de Pedagogia, sendo que, no curso de Ensino médio, vi com mais precisão e por isso absorvi melhor.</p> <p>Amarilis: Atualmente não está me servindo muito, mas acredito que em um futuro próximo possa usar o conhecimento que obtive no curso.</p> <p>Margarida: Foi muito importante, pois no curso de Ensino Médio modalidade Normal foi desenvolvida várias atividades entre outras a contação de história é a que mais utilizo hoje.</p> <p>Tulipa: Teve grande importância, pois só fez aperfeiçoar o que eu já gostava de fazer, conhecer e trabalhar na área da educação.</p> <p>Dália: Deu-me um caminho a seguir, embora que no momento não esteja atuando. Pretendo voltar.</p> <p>Açucena: Não respondeu.</p>

Fonte: Autoria própria (2016)

As questões e os posicionamentos apresentados nos questionários aplicados constam da metodologia como parte do nosso corpus. No entanto, a análise será apresentada na seção 4 pensada com essa finalidade. No momento, estamos apenas

situando sobre o conteúdo das questões e das respostas (posicionamentos) dadas para, em um segundo momento, confrontarmos com os enunciados presentes nos memoriais selecionados para compor a nossa dissertação.

3.4 A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Uma análise discursiva centrada nos estudos bakhtinianos não poderia abrir mão de olhar, na exotopia da atividade do analista, para os sujeitos de pesquisa (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003); também não poderia deixar de olhar para as relações entre os sujeitos que se dão nos (e pelos) enunciados, para a alteridade que se manifesta nesses enunciados (GERALDI, 2010b). Assim, um olhar que interpreta o diálogo não poderia esquecer que o diálogo se dá entre sujeitos concretos e únicos. Por isso, há uma relevância em apresentar os sujeitos de pesquisa em um perfil, no intuito de valorizar as singularidades inerentes a cada um.

3.4.1 As alunas

Participaram desta pesquisa dez alunas concluintes das turmas de Magistério (2013/2014) da Escola Estadual Berilo Wanderley, com uma amostra de dez memoriais representando os dois anos citados. Nesse grupo, algumas já exerciam a docência em escolas de Educação Infantil particulares, localizadas nos seus bairros de origem. Na sua grande maioria, são alunas egressas do Ensino Médio regular e que têm o Magistério como segunda formação e, por isso, necessitam de uma formação após o curso de Magistério.

Como veremos no **Quadro 6**, a seguir, tivemos uma preocupação em selecionar algumas produções que trouxessem em suas narrativas (confissões) experiências envolvendo o exercício da docência. Tínhamos o conhecimento de que algumas das alunas, mesmo sem ter a formação mínima (o Magistério), já exerciam a profissão como professoras titulares em escolas de bairro (privadas) e outras na função de professoras auxiliares em CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Natal). Aliado a isso, o critério da idade também foi observado, uma vez que as turmas eram muito heterogêneas, oscilando entre 19 e 41 anos. Julgou-se interessante trazer à tona também essa amplitude no que diz respeito à idade.

Quadro 6 – O exercício da docência e a idade das alunas

Alunas	Já exerceu ou exerce a docência?	Idade
Azaleia	Sim	21
Camélia	Sim	41
Hortência	Sim	35
Jasmim	Não	36
Violeta	Sim	20
Amarilis	Sim	20
Margarida	Sim	38
Tulipa	Sim	34
Dália	Sim	22
Açucena	Não	23

Fonte: A autoria própria (2016)

Apresentaremos a seguir o PERFIL de cada aluna destacando para tanto o lugar sócio-histórico de onde elas se originaram. As informações que constam deste estudo encontram-se em autobiografias que compõem o 1º capítulo dos memoriais. Os dados mostrados dizem respeito à idade, a familiares (profissões), ao acesso a escola, à atual situação de formação (de acordo com os questionários), à vida de escola pública. Nosso intuito é apresentar de que lugar social as alunas produzem seus discursos materializadas nos memoriais e trazer algumas singularidades presentes em suas memórias.

Perfil 01: Azaleia

É uma das concluintes mais jovens, com apenas 21 anos. Filha adotiva, tem na mãe a sua maior inspiração, pois esta exerceu a carreira de professora de Geografia. É casada e tem uma filha. Estudou em escolas particulares durante a infância e adolescência. Teve acesso à Educação Infantil aos três anos e nessa época já dava indícios de que queria ser professora. Aos cinco anos, já sabia escrever seu nome e ler pequenas palavras. Ao término do Ensino Fundamental II, decidiu cursar o Ensino Médio profissionalizante, sua primeira experiência na escola pública. Em seus relatos, expõe que se identificou muito com os colegas de sala e com os professores, ou seja, com a escola como um todo. Tem como meta ser professora da Educação Infantil. Seu memorial intitula-se: *Em busca de um sonho*. Atualmente cursa Pedagogia em uma universidade particular.

Perfil 02: Camélia

É uma das concluintes mais velhas, com 41 anos. Casada e tem dois filhos. Relata que os pais e os avós eram semianalfabetos e talvez por isso só a matricularam em uma escola aos oito anos. No entanto, nem mesmo eles sabiam que a filha já sabia ler e escrever. Tanto sua mãe quanto a avó declaravam que mulheres eram criadas para ser donas de casa e submissas ao marido. A aluna discordava desse destino. Mesmo tendo uma infância muito difícil, com muitas privações, via na educação a possibilidade de mudar a sua história. Sempre estudou em escola pública e já trabalhou em diversas atividades: feirante, camelô, ASG, diarista, garçonne, costureira e, por último, é professora em uma escola de bairro. Coursou no Ensino Médio o profissionalizante (auxiliar em Patologia Clínica), por não ter conseguido vaga para cursar Magistério no IFESP. Somente em 2012 retoma o sonho de fazer o Magistério justamente por ter conseguido uma vaga de professora numa escola do bairro, percebendo assim a necessidade de buscar formação para a docência. Seu memorial intitula-se: *Em busca de uma nova ótica pedagógica: reflexões e desenvolvimento da identidade docente*. Atualmente cursa Pedagogia no IFESP.

Perfil 03: Hortência

Tem 35 anos, é casada e não tem filhos. Foi criada por uma tia e pelos avós maternos. A tia era empregada doméstica; e os avós, agricultores. Conta que os avós eram analfabetos e por isso não viam a necessidade de colocá-la na escola. Não cursou a Educação Infantil. Iniciou sua vida escolar somente aos 10 anos, depois de muita insistência. Relata que o início da vida escolar foi muito dura, pois não tinha o mínimo: caderno, lápis, borracha. Até então nunca tinha usado uma escova com creme dental. Fez toda a escolaridade em escola pública, com algumas desistências e reprovações. Coursou o Ensino Médio regular e somente após dez anos é que resolve cursar o Magistério por indicação de uma vizinha. Ela resume o curso de Magistério em uma única palavra: VIDA. Seu memorial intitula-se: *As vírgulas no meio do caminho: o percurso de uma professora em construção*. Atualmente cursa Pedagogia no IFESP.

Perfil 04: Jasmim

Tem 36 anos, casada e não tem filhos. A mãe era professora; e o pai, motorista, hoje aposentados. Teve o primeiro contato com a escola aos cinco anos. Aos seis anos, já sabia ler e escrever. Destaca que a pré-escola (Educação Infantil) teve papel importante na formação da sua personalidade. Foram momentos inesquecíveis. Durante o Ensino

Fundamental, mudou algumas vezes de escola, inclusive da instituição pública para a particular, motivada pelas greves ocorridas com mais frequência naquela época. Finalizou o Ensino Fundamental II em uma escola pública, que também ofertava o curso profissionalizante de Magistério. Iniciou o curso, mas não obteve êxito na época. Coursou o Ensino Médio regular e, somente em 2011, retoma o sonho de fazer o curso de Magistério. Fica sabendo da existência do curso por meio de uma amiga. Atualmente continua exercendo a profissão de cabeleireira e cursa Pedagogia no IFESP. Seu memorial intitula-se: *Minha vida escolar e a formação do meu ser*.

Perfil 05: Violeta

Tem 20 anos, é casada e não tem filhos. A mãe é do lar; e o pai, professor. Teve o primeiro contato com a escola aos três anos em uma instituição particular no bairro onde morava. Aprendeu a ler e a escrever ainda na alfabetização. Coursou o Ensino Fundamental I na escola pública e lá foi promovida do 1º ano para o 2º ano, pois segundo a professora da série e a coordenadora, estava “adiantada para aquela série”. Mudou algumas vezes de escola, termina o Ensino Médio regular e neste mesmo ano consegue o emprego de professora auxiliar em uma escola do bairro em que morava na zona oeste da cidade. Tentou cursar Pedagogia no ano seguinte em uma instituição particular, mas não obteve êxito. Por meio de uma colega de trabalho fica sabendo do curso de Magistério e resolve buscar essa formação. Atualmente cursa Pedagogia no IFESP e não trabalha mais como professora devido ao horário do curso. Obteve o 1º lugar no processo seletivo do IFESP (2013). Seu memorial intitula-se: *Um pouco do meu viver*.

Perfil 06: Amarilis

Tem 20 anos, é casada e não tem filhos. A mãe e o pai eram pastores evangélicos. Teve o primeiro contato com a escola aos quatro anos em uma instituição particular no bairro onde morava. Aprendeu a ler e a escrever quando tinha seis anos. Foi matriculada em uma escola municipal do bairro. Coursou o Ensino Fundamental I nessa escola pública. Relata que era um estudo delineado por livros, interessante e prazeroso, no entanto ressalta sobre a metodologia pautada na memorização da combinação: letra/fonema/família silábica e que essa prática não matinha relação com o conteúdo. Coursou o Ensino Fundamental II em outra escola municipal do bairro e nesta estudava em um turno e no outro participava de atividades de: reforço escolar, de oficinas e do teatro. Em relação ao Ensino Médio, a aluna afirma que acabou ingressando na escola normalista sem ter muita

certeza da escolha, no entanto, afirma ter escolhido a melhor escola normalista do estado do Rio de Janeiro. Na semana havia dias em que as aulas aconteciam em tempo integral. Amarilis iniciou o curso profissionalizante no Rio de Janeiro e mudou-se para Natal onde concluiu os estudos na Escola Estadual Berilo Wanderley. Seu memorial intitula-se: *Despertando para a docência*.

Perfil 07: Margarida

Tem 38 anos, é casada e não tem filhos. A mãe é professora; e o pai, motorista de ônibus. Ambos aposentados. Teve o primeiro contato com a escola aos seis anos em uma classe de alfabetização. Aprendeu a ler e a escrever com o uso da cartilha de modo bem tradicional. Em casa, a mãe fazia uso dos rótulos das embalagens para incentivar a leitura e a escrita e lia muitas historinhas. Coursou o Ensino Fundamental II inicialmente na escola particular e os dois anos finais em escolas públicas por motivo de não aprovação em uma disciplina curricular. Em relação ao Ensino Médio, cursou primeiramente o regular em instituições públicas e particulares com algumas desistências motivadas por alguns problemas pessoais antes de conseguir concluí-lo. Em seu memorial, relata que concluiu com muita dificuldade o Ensino Médio. E somente quase dez anos depois é que resolve cursar o Magistério por convite de uma prima. Margarida iniciou seus estudos do curso de Ensino Médio modalidade Normal na Escola Estadual Luís Antônio e concluiu na Escola Estadual Berilo Wanderley. Seu memorial intitula-se: *Minha vida e a construção de um novo saber*.

Perfil 08: Tulipa

Tem 34 anos, casada e tem duas filhas: uma com doze anos e outra com dez anos. A mãe era dona de casa; e o pai, pedreiro. Conheceu a escola só aos sete anos porque antes ocorreram tentativas, mas a adaptação foi difícil, motivo que levou sua mãe a não insistir. Assim aprendeu a ler e a escrever com a ajuda da mãe e de uma vizinha de modo bem tradicional. Em casa, a mãe usava a cartilha e também fazia uso da palmatória para os momentos em que a filha tinha preguiça de ler. Coursou o Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio em instituição pública – a Fundação Bradesco. Destaca esse período como importante em sua formação por se tratar de uma excelente escola e porque lá teve contato com professores que marcaram principalmente o período do Ensino Fundamental II. Ao término do Ensino Fundamental II, ingressou no curso de Magistério, mas desiste e resolve cursar o Ensino Médio regular. Após catorze anos, decide fazer o curso porque

entende que ser professora era realmente seu sonho. Atualmente cursa Pedagogia no IFESP. Seu memorial intitula-se: *Resgatando a história de minha vida desde o passado até a atualidade.*

Perfil 09: Dália

Tem 22 anos, casada e tem uma filha. A mãe era dona de casa; e o pai, taxista. Teve o primeiro contato com a escola aos três anos em uma escolinha chamada Estrela do Amanhã e logo depois foi transferida para a Escola Pocinho de Jacó, local onde terminou a Educação Infantil e iniciou o Ensino Fundamental I. Relata que durante o Ensino Fundamental I mudou muito de escola, repetiu a primeira série em decorrência de problemas de adaptação – escola de pequeno porte para outra de grande porte com uma dinâmica bem diferente. Enfrentou problemas de *Bullying*. Aprendeu a ler e a escrever na escola com ajuda das professoras. Cursou o Ensino Fundamental II em várias escolas públicas, principalmente porque tinha de acompanhar o irmão mais novo. Em relação ao Ensino Médio regular, cursou apenas dois anos e depois decidiu fazer o Ensino Médio modalidade Normal. A motivação ocorreu principalmente porque assumiu uma turma do nível II como professora titular em uma escola de bairro. Dália iniciou o curso de Ensino Médio modalidade Normal na Escola Estadual Luís Antônio e concluiu na Escola Estadual Berilo Wanderley. Seu memorial intitula-se: *Memórias, não são só memórias.*

Perfil 10: Açucena

Tem 23 anos, casada e tem duas filhas. Foi criada pela mãe com a ajuda da avó. Ingressou na escola somente aos seis anos. Cursou o Ensino Fundamental I em duas instituições municipais do bairro onde morava. Relata que foi um período muito feliz de sua vida, tem boas lembranças, inclusive ter sido alfabetizada no 3º ano. Cursou o Ensino Fundamental II em apenas uma escola pública. Era destaque nos esportes ao mesmo tempo que sofria *Bullying*. Em relação ao Ensino Médio regular, cursou apenas o 1º ano e depois decidiu fazer o Ensino Médio modalidade Normal, incentivada pela mãe. Açucena iniciou o curso de Ensino Médio modalidade Normal na Escola Estadual Luís Antônio e concluiu na Escola Estadual Berilo Wanderley. Seu memorial intitula-se: *Um olhar sobre a prática – reflexões na construção da identidade docente.*

3.4.1.1 Alguns apontamentos

Como se pode comprovar a partir dos perfis apresentados, há algumas características comuns nas memórias das futuras professoras. Uma porcentagem significativa delas teve a maior parte da formação na escola pública. Poucas tiveram em casa os exemplos dos pais que eram professores e assim a busca pelo curso de Magistério é algo gestado desde a infância por apenas algumas delas. Fazer o curso e concluí-lo aparece como a realização de um sonho. Percebemos também algumas realidades um pouco mais difíceis em decorrência principalmente da situação social das famílias e atrelado a isso a falta de escolaridade dos parentes mais próximos (pais e avós) responsáveis pela educação das discentes.

Entre as alunas, nem todas tiveram acesso à Educação Infantil, refletindo uma realidade que atualmente ainda é muito forte: nas classes mais baixas o ingresso na escola é um pouco mais tardio, muitas vezes não ocorrendo no tempo certo. Outra realidade que se repete com certa frequência é a alternância de escola. Nos relatos, percebemos que quase todas as alunas não cursaram todo um nível de ensino em uma única instituição. Em suas memórias, também conseguiram nomear problemas como o *bullying* enfrentado por elas.

Notadamente, cada aluna também chegou ao curso motivada por situações diferentes: necessidade de capacitação, indicação de um parente, vocação para a carreira. Atualmente, 60% das alunas realizam a formação em nível superior, sendo que a maioria delas foi selecionada por meio de prova (uma produção textual) para ingressar no IFESP (Instituto de Formação Superior Presidente Kennedy), que conta como etapa em um edital que pela primeira vez contempla alunas egressas do curso de Magistério como parte do público-alvo da seleção, uma conquista para os cursos de Ensino Médio modalidade Normal do estado.

3.4.2 A professora pesquisadora

O destaque impresso na atividade do pesquisador deve levar em conta a dimensão ética contida no ato de pesquisar em dois momentos distintos e relevantes: o encontro do pesquisador e seu outro; o encontro do pesquisador e seu texto. O pesquisador, dessa forma, inserido no processo de investigação motivado por suas questões de pesquisa, deixa-se surpreender pelo universo do outro, enfrentando, assim, as

contradições que esse encontro com o outro proporciona. Com isso, por meio das relações que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa, tanto pesquisador como sujeitos pesquisados se transformam e não conseguem se manter isentos, neutros. Imprimem e marcam seus discursos com seus valores axiológicos.

Entendemos assim a necessidade de expressar as relações de alteridade presentes em um trabalho de pesquisa que surgiu em meio a um contexto saturado de responsabilidades, no sentido bakhtiniano de ser. Sem *álibi* para esquecer ou deixar sem visibilidade o que estava acontecendo na instituição em que exerço a docência, fui me direcionando para o meu objeto de estudo: as identidades constituídas nos enunciados materializados no gênero discursivo memorial.

Aos poucos, o trabalho realizado com as turmas de Magistério começou a ter um sentido mais relevante. Já abordei anteriormente que a primeira turma (2012) da qual participei ativamente do processo de orientação de escrita dos memoriais tinha apenas doze alunas que passavam por uma crise de identidade e também alteritária muito forte. Não se enxergavam como futuras professoras. Não sabiam ao certo porque estavam ali. O outro que me ajuda a me constituir como ser de linguagem era questionado a todo o momento, visto como um opositor. Nesse terreno infértil, talvez, após muitos embates, conseguimos justificar o trabalho com a escrita de memórias e, atrelado a isso, aos poucos, o grupo começa a caminhar e as questões de identidade começam a ter espaço para discussão e reflexão.

Acredito que esse desenvolvimento só foi possível pelo alto nível de envolvimento dos docentes (orientadores e coorientadores) dos memoriais e das alunas quando entenderam a importância do resgate das memórias, mostrando-se comprometidas com o projeto Memorial, explicitando assim as dificuldades e as transformações ocorridas durante e após o processo de escrita e apresentação dos memoriais a uma banca. Essa constatação se materializa nas palavras de Amorim,

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto. Esta questão pode, evidentemente, ser evacuada. Podem-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignorem ou que esqueçam que, do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda (AMORIM, 2004, p. 16).

Concordamos com Amorim (2004) no tocante a essa relação alteritária tão forte e presente em trabalhos como é a escrita dos memoriais. Como pesquisadora, tenho de

ser responsável por isto: os sujeitos de pesquisa (as futuras professoras) que se expressam, reconstituem-se e constroem suas identidades (docentes) durante um curso de formação. Inicialmente, produziram os memoriais para interlocutores identificados: professores de uma banca. Em um segundo momento, compõem um corpus de uma pesquisa. Analisar esses enunciados produzidos por meio do gênero discursivo memorial requer um posicionamento ético. Meu compromisso é construir um sólido entendimento das experiências vivenciadas por meio das análises dos enunciados.

Acreditamos que realmente a prática instituída há muitos anos na instituição e retomada no ano de 2012 cumpre o seu papel quando recebemos o retorno dessas mesmas alunas relatando que quase todas se decidiram verdadeiramente pela docência e por isso buscaram cursos de licenciatura e Pedagogia para poderem continuar no mercado de trabalho ou ingressarem nesse espaço, como escolha pessoal, preparadas e não por falta de opção.

É assim que, no ano seguinte (2013), o projeto Memorial recebeu um formato mais idealizado, ou seja, pensamos e planejamos todas as atividades, interações de forma mais intensa ainda, supondo que estávamos no caminho certo, pois essa metodologia de formação poderia também ter desdobramentos mais relevantes. Realmente foi o que aconteceu. Agora com uma turma de 38 alunas o projeto seria mais audacioso. Conquistar as alunas para a escrita do memorial, envolver toda a equipe de professores e conseguir que todas apresentassem os seus trabalhos a uma banca. Sem ter muito controle, eu já estava transitando nesse universo complexo que é o de professora-pesquisadora, vislumbrando que aquelas produções poderiam tornar-se nosso objeto de estudo. Mas antes disso era necessário imprimir um projeto (*memória de futuro*) em cada uma daquelas alunas, fazê-las enxergar o horizonte de possibilidades tendo como base o presente (a formação em nível médio). A esse respeito, Geraldi (2003, p. 19) acrescenta:

[...] sem nenhuma *memória de futuro*, a ação pedagógica seria absolutamente inviável: é preciso projetar um futuro para dele extrair os critérios de seleção do que é passado que possa funcionar como alavanca de construção desse futuro. Nesse sentido, o ato pedagógico tem algo de estético, necessariamente: antevê um acabamento provisório no futuro, dele tem uma memória, e com essa memória calcula as ações possíveis no presente com o material que nos fornece o passado, mas selecionados para realizar o futuro: saberes, conhecimentos, crenças, utopias, etc.

As experiências com o trabalho de produção dos memoriais configurou-se como parte inerente à formação das futuras professoras, responsável por transmitir uma *memória de futuro*. Por meio das reflexões provocadas, à medida que as memórias eram

relembradas e materializadas em enunciados concretos, as alunas conseguiam extrair saberes, refletir sobre seu processo de identidade docente, desmistificar crenças e criar novos sonhos.

4 AS ANÁLISES: AS CONTRAPALAVRAS DA PESQUISADORA

Nesta análise, pretendemos verificar a importância do trabalho com o gênero discursivo memorial como instrumento capaz de proporcionar uma produção escrita reflexiva. Nesse caminho, apresentaremos como primeira categoria as vozes sociais sobre: a escrita do gênero discursivo memorial, o curso profissionalizante e as experiências de leitura e escrita.

Em um segundo momento, pensaremos questões relacionadas ao processo alteritário/identitário das futuras professoras com a docência. Os enunciados constituintes dos memoriais mencionam os professores que estiveram presentes desde a alfabetização e permearam o processo de escolarização como um todo, com um destaque para as valorações positivas, com exemplos. Nessa direção, realizaremos uma *compreensão ativa* dos enunciados, fundamentada em Bakhtin (2013, p. 137), que mostra que “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”.

Evidenciaremos também os enunciados que trazem a família como protagonista nesse processo alteritário/identitário das alunas (futuras professoras). Assim repensando aspectos de sua formação individual, social, histórica, ou seja, como nos constituímos como pessoa e nos apropriamos de nossa identidade, entendida nesta pesquisa como:

[...] uma construção, como um processo nunca completado – como algo – sempre “em processo”. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido do que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser sempre, sustentada ou abandonada (HALL, 2014, p. 106).

Acreditamos, dessa forma, que o curso profissionalizante tem um papel decisivo nesse processo de criar, sustentar essa identidade de professor e socializar essas memórias que ajudaram a compor a identidade de cada uma das alunas, futuras professoras.

4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

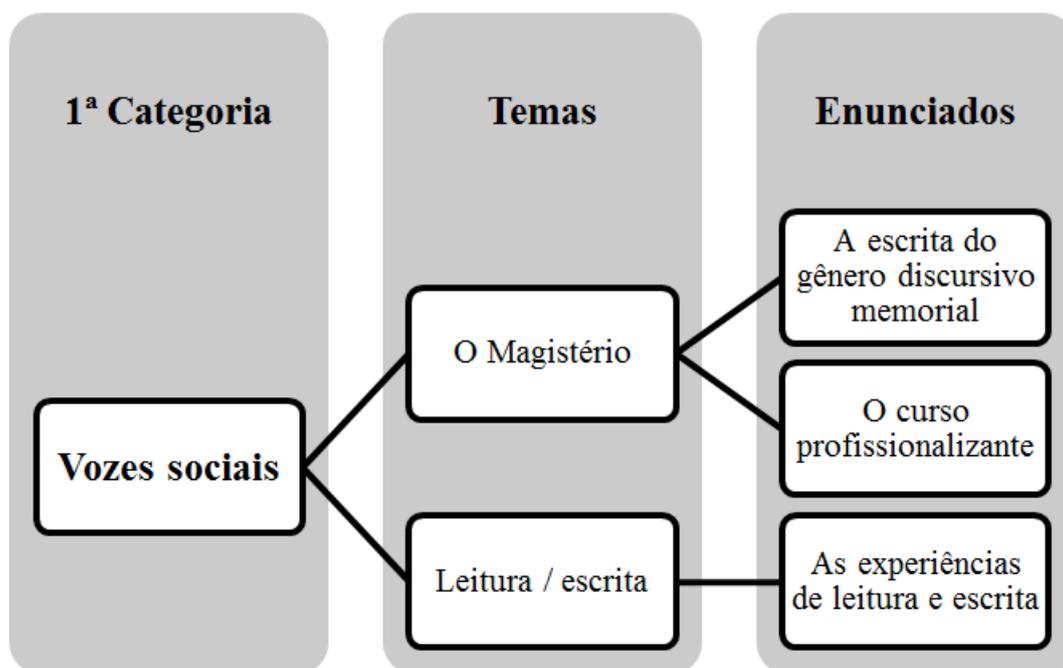
Como todos nós sabemos, as categorias de análise não são pré-estabelecidas pelo pesquisador, mas emergem quando os enunciados são analisados e percebe-se uma certa recorrência, no caso específico dos memoriais, de enunciados abordando determinados temas em detrimento de outros. Nos memoriais analisados, alguns aspectos tornaram-se

mais relevantes à medida que dialogávamos com o material de análise, a saber: as vozes sociais e as relações de alteridade/identidade com a docência.

4.1.1 As vozes sociais

Com a análise dos memoriais, constatou-se a presença da categoria de vozes bem delineadas em dois temas: o Magistério no tocante à *escrita do gênero discursivo memorial* e o *curso profissionalizante* e um segundo tema: *a leitura e a escrita*. Neste último, as vozes versarão mais sobre as próprias experiências das alunas (futuras professoras) predominantemente no período de formação escolar e, de forma mais sutil, em relação ao tempo do curso profissionalizante. Apresentamos a figura a seguir no intuito de elucidar como realizaremos as análises:

Figura 1 – Categoria: vozes sociais



Fonte: Autoria própria (2016)

4.1.1.1 Enunciados sobre a escrita do gênero discursivo memorial

Na visão de Faraco (2009, p. 126), “o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos”, logo o projeto de dizer materializado nos memoriais das alunas do Magistério foi produzido em um contexto bem singular para cada uma das futuras professoras – o momento da identificação com a profissão.

Por se tratar de um gênero desconhecido por uma parcela representativa das alunas, algumas tinham apenas exercitado a leitura de uma produção dessa natureza, mas a escrita era inaugural para todas as discentes. Isso posto, foi necessário mais que um exemplar do gênero para nortear a atividade de produção seguindo uma forma composicional relativamente estável. Por se referir a um gênero discursivo secundário e não circular no espaço escolar, com frequência somente em situações de figurar como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), verificou-se ser o mais viável a aplicação de uma sequência didática nas aulas das disciplinas norteadoras para reconhecimento e produção do gênero discursivo.

É relevante destacar que mesmo acompanhando a forma composicional típica do gênero apresentada nas aulas, algumas autoras apontaram nos títulos dos memoriais o foco dado aos enunciados. Bakhtin (2011) assim se reporta sobre esse aspecto relacionado à escrita,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Em seção anterior, intitulada: *A construção dos instrumentos de pesquisa*, no Quadro 1, apresentamos as alunas pesquisadas e os títulos dos respectivos memoriais. Muitas produções a partir dos seus títulos anunciam o itinerário que darão aos seus enunciados. Para exemplificar, as alunas Camélia, Amarilis e Açucena em seus títulos focalizam a questão da docência: *Em busca de uma nova ótica pedagógica: reflexões e desenvolvimento da identidade docente*, *Despertando para a docência* e *Um olhar sobre a prática: reflexões na construção da identidade docente*. A proposição presente nos títulos reflete a individualidade das autoras, ou seja, a sua ideia discursivo-emocional do

que está por vir nos capítulos do memorial. A seguir, temos os enunciados que nos dizem sobre o processo de escrita do gênero.

Nos enunciados 1, 2 e 3, a aluna Azaleia atribui o devido destaque a dois aspectos em relação à escrita do gênero: o processo colaborativo e alteritário de elaboração do memorial e como se dão as lembranças das muitas memórias guardadas de maneira caótica em nossa mente e que precisam ser organizadas em forma de enunciados para compor o gênero discursivo, ambos concebidos como desafios a ser enfrentados.

Quadro 7 – Enunciado 1 – Azaleia

[...] agradeço a professora S.F. pela dedicação durante o período de elaboração do memorial, sempre me auxiliando e respondendo as minhas dúvidas. Saliento que o bom desenvolvimento deste só torna-se possível devido às orientações necessárias à escrita (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 8 – Enunciado 2 – Azaleia

[...] Normalmente, organizamos as memórias de forma caótica, conforme vão ocorrendo. Quando precisamos relatar os acontecimentos, o cérebro precisa pôr em ordem as informações e separar apenas as que são relevantes ao que queremos contar. Por isso, dizemos que uma memória “puxa” a outra. Meu relato foi feito com base nesse princípio: uma lembrança traz a outra no fim tudo compõe um relato mais fidedigno que a simples ordem cronológica (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 9 – Enunciado 3 – Azaleia

Coletar registros para que todos possam saber o que acontece e o que aconteceu, como fatos e fotos. Acredito que haja uma diferença entre saber que algo aconteceu e lembrar-se de um fato (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a escrita, o que podemos afirmar é que ela também se constitui como um processo alteritário, o *outro*, especificamente o professor orientador, representa a ideia de incompletude do sujeito, conforme mostra Azaleia no seguinte trecho: “sempre me auxiliando e respondendo as minhas dúvidas, [...] as orientações necessárias a escrita”. Nesse contexto de produção escrita, o professor orientador tem o papel de dar o acabamento necessário que o outro necessita. A mesma aluna ainda ressalta como se dá

o processo de construção das memórias: pôr em ordem as informações (memórias, inicialmente caóticas), selecionar as ideias relevantes para o gênero em questão, ser fiel aos fatos e trazer à tona para a escrita somente o lembrado, talvez deixar de lado o que ficou sabendo por outros.

Nos enunciados 4 (de Hortência) e 5 e 6 (de Violeta), percebe-se o destaque para outro elemento envolvido também na produção de um gênero em que os enunciados versarão sobre memórias: a relação afetiva/responsiva com o trabalho realizado.

Quadro 10 – Enunciado 4 – Hortência

[...] construir este trabalho foi resgatar o passado, mergulhar nas emoções, ocasião para assistir ao filme cuja protagonista sou “EU”! Eu me sinto o máximo , pois nunca imaginei que seria capaz. As dificuldades e os problemas existiram, mas os considero irrelevantes diante dos momentos felizes e descontraídos que vivi (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 11 – Enunciado 5 – Violeta

[...] este documento é de muita importância para mim, pois me dediquei bastante ao mesmo e com muito esforço e incentivo dos meus pais consegui finalizá-lo (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 12 – Enunciado 6 – Violeta

[...] acima de tudo pude aprender de fato a construir um memorial, que me permitiu fazer uma análise da minha vida não só escolar, mas também minha vida particular. [...] o memorial deu um pouco de trabalho para ser feito, principalmente pelo meu tempo que era pouco, devido eu trabalhar. Confesso que vê-lo pronto me deu uma emoção e a sensação de dever cumprido (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

As alunas Hortência e Violeta atribuíram ao gênero discursivo memorial uma conotação de construção realizada com muito esforço: “construir este trabalho foi resgatar o passado; pude aprender de fato a construir um memorial”; figurando como um documento, demonstrando um alto grau de responsividade à medida que ter o memorial pronto é símbolo de emoção e ao mesmo tempo de meta alcançada, tão grande é a relevância conferida pelas alunas: “[...] este documento [...] me dediquei bastante ao mesmo; Confesso que vê-lo pronto me deu uma emoção e a sensação de dever cumprido”. Bakhtin (2015) expõe que muitas pessoas que dominam de forma primorosa a língua sentem-se, às vezes, impotentes em determinados campos da comunicação discursiva,

pois, na prática, formas de gênero de determinadas esferas acabam se tornando desconhecidas para algumas pessoas.

Posso ter muita fluência em diferentes esferas da comunicação cultural e sentir-me desconfortável em uma conversa mais informal. No caso específico dos fragmentos apresentados, apropriarem-se do gênero requisitou das alunas um alto investimento em nível de envolvimento, ou melhor, foi necessário concretizar uma construção que requer um diálogo, no sentido bakhtiniano, com todas as concordâncias, discordâncias, réplicas, ou seja, nem sempre em harmonia na relação entre autor e orientador.

Em relação aos enunciados 7, 8, 9 e 10, percebe-se o entendimento por parte dos sujeitos de pesquisa acerca da essência do gênero discursivo: “fico na expectativa de ter conseguido trabalhar com a questão da memória; Nesse reencontro com minha memória é como se eu entrasse em mim; pude reviver memórias adormecidas na minha mente”. As vozes sobre o gênero agora versam a respeito da sua temática e o que ela representa para os autores desse tipo de construto. O memorial é identificado como: “instrumento confessional e também auto avaliativo”.

Quadro 13 – Enunciado 7 – Amarilis

Além de considerar este memorial auto-avaliativo, acredito que ele se torne um instrumento confessional dos meus sonhos, expectativas.
[...] visa também resgatar parte de fragmentos das experiências e transformações percebidas e adquiridas na trajetória escolar (Seção de Introdução, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 14 – Enunciado 8 – Margarida

Chegando ao final deste memorial, fico na expectativa de ter conseguido trabalhar com a questão da memória, pois como dizia um professor meu: “Falar de quem ainda está vivo é bem difícil”, eu completaria dizendo que é mais difícil ainda escrever sobre nós mesmos (Seção Considerações finais, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

A aluna Amarilis percebe a escrita do memorial, inicialmente, como um processo avaliativo e, em seguida, como um gênero com características confessionais como é típico das biografias e autobiografias, gêneros com características próximas ao memorial. Por sua vez, as alunas Margarida e Tulipa enfocam as dificuldades do processo de

rememoração que antecede a escrita *inaugural* do gênero, porque, para a maioria, é a primeira vez que redigem um memorial.

Quadro 15 – Enunciado 9 – Tulipa

Elaborar um memorial é reconstituir a própria existência. [...] Pela primeira vez em minha vida escrevo um memorial, desafio nada fácil. Sinto que o maior desafio está em como falar de histórias muitas vezes complexas, as quais algumas recordações não são muito boas. Nesse reencontro com minha memória é como se eu entrasse em mim, sem pedir licença e sem medo de evidenciar os pontos pouco desvendados da minha trajetória, buscando ultrapassar o espaço do trabalho e falando de outras dimensões de minha vida (Seção Introdução, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 16 – Enunciado 10 – Açucena

Realizar a escrita deste memorial foi muito prazeroso, pois pude reviver memórias adormecidas na minha mente e que hoje considero muito valiosas para o que sou e o que quero ser.

Pude fazer reflexões a respeito do ensino da época, por isso vejo a importância desse documento para o aluno que está concluindo o curso Normal, porque através dele podemos ver como aprendemos e como queremos ensinar (Seção Considerações Finais, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.1.2 Enunciados sobre o curso profissionalizante

Acerca da formação, Chaves (2012, p. 35) mostra que formar-se é, portanto, (co)formar-se, e aprender é sempre partilhar memórias e futuros imaginados (pessoais e/ou plurais) com saudades de ambos. De umas, porque enraízam, fundam, garantem a pertença e o reconhecimento; de outros, porque ampliam e abrem horizontes pessoais no universo dos horizontes culturalmente comuns.

Nesse sentido, concordamos com Chaves (2012), visto que é inerente ao processo de formação o compartilhamento das memórias, sejam elas individuais, sejam coletivas, e as saudades de ambas, cada uma com o seu nível de relevância e com o seu papel. Por isso, julgamos significativo selecionar nos memoriais fragmentos em que as vozes sobre o curso profissionalizante (Magistério) revelassem a noção que cada aluna construiu do curso. Observamos que o estágio (a observação e a regência) além de ser o primeiro contato com o exercício da profissão, notadamente é a memória mais lembrada do curso. Considera-se bem pertinente, uma vez que, para muitas alunas, é a primeira experiência em sala de aula.

Quadro 17 – Enunciado 11 – Azaleia

Nesse estágio, pude me encontrar mais ainda na profissão que quero para minha vida, a de ser educadora. Profissão que me dá muito orgulho, pois além de ser filha de uma docente, terei o prazer de ensinar o que sei aprender com quem irei ensinar e tentar mudar o mundo com novos métodos de ensino e atividades que possam despertar no aluno de ensino fundamental um maior interesse pelo estudo (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 18 – Enunciado 12 – Azaleia

[...] enfim, acredito que cabe a cada acadêmica a tarefa de tornar o mais significativo possível o seu processo de formação se apropriando de todo o conhecimento disponibilizado no curso e, também, se responsabilizando por sua ampliação e aprofundamento (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 19 – Enunciado 13 – Azaleia

Posso dizer que esse estágio foi um momento de aprendizagem que me oportunizou estar de frente para a realidade, e assim enxergar e reconhecer em mim se há necessidade de aprimoramento em minha formação. [...] também foi o momento de identificar minhas aptidões e interesses em relação à escolha profissional (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 20 – Enunciado 14 – Camélia

Chego a fase final deste curso com a certeza que ele é apenas o ponta pé inicial, já que desejo capacitar-me nesta área. [...] Antes já atuante em sala de aula, confesso, porém, que com certa dificuldade. Trabalhava impulsionada pelo bom senso e amor à profissão. Sempre senti a necessidade do conhecimento adequado e específico. Vejo, portanto, o curso de magistério como a chave mestra que me oferecerá condições favoráveis para abrir portas que creio me levarão aonde quero chegar (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 21 – Enunciado 15 – Camélia

Por fim, estou muito feliz em saber que neste curso, adquiri experiências únicas, que em outro certamente, não teria tido (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Nos enunciados de Azaleia e Camélia em relação ao curso profissionalizante, percebem-se aspectos que se complementam a partir das visões valorativas de forma positiva sobre o curso, como nos trechos a seguir: “Vejo, portanto, o curso de magistério como **a chave mestra** que me oferecerá condições favoráveis para abrir portas que creio me levará aonde quero chegar”; “neste curso, **adquiri experiências únicas**, que em outro certamente, não teria tido”; “foi o momento de identificar minhas aptidões e interesses em relação à escolha profissional” (grifo nosso).

Deduzimos, assim, que a entonação avaliativa presente nos enunciados denotam a singularidade da experiência e que esta serve de impulso para a busca de objetivos mais

audaciosos: cursar a faculdade, por exemplo. Em outro fragmento, é importante destacar o grau de responsividade da aluna: “Antes já atuante em sala de aula, confesso, porém, que com certa dificuldade. Trabalhava impulsionada pelo bom senso e amor à profissão”. Destacamos, também, que não é fácil expor as suas fragilidades e assumir como a nossa profissão ainda precisa se profissionalizar. Se o curso profissionalizante é o mínimo que deve ser exigido de um profissional, há espaços escolares em que até isso é negado.

Ademais, ambas são conscientes das limitações da formação em nível médio, como pode ser comprovado pelos trechos a seguir: “Chego a fase final deste curso com a certeza que ele é apenas o ponta pé inicial”; “[...] também, se responsabilizando por sua ampliação e aprofundamento” (grifo nosso). Mostrando-se responsivas à profissão que escolheram, as alunas entendem que ter um nível maior de formação dará mais condições de se profissionalizarem e de atuarem de forma satisfatória.

Quadro 22 – Enunciado 16 – Hortência

O magistério foi um mergulho para a vida. O significado desse curso, sobretudo, é viver e vencer. Essa fase projetou-se em duas etapas de aprendizado: o estágio supervisionado (observação) e o estágio de regência, ambos com o objetivo de me preparar para a prática docente (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 23 – Enunciado 17 – Hortência

Falar desse curso não é fácil, encontrar adjetivos com a grandeza para expressar a importância dele na minha vida é impossível. Com ele o mundo ficou mais bonito, o sol ficou mais brilhante. Os presentes? As pessoas que conheci! Ah! Meu magistério querido, quantas saudades tu vais me deixar (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 24 – Enunciado 18 – Hortência

[...] Hoje se me perguntassem: - o que o magistério representa para você?
Responderia sem sombra de dúvida: - VIDA.
Tenho paixão pelo meu curso , ele me resgatou a vontade de viver, a esperança, os sonhos, o futuro e, acima de tudo, a vida (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 25 – Enunciado 19 – Hortência

Hoje tenho a perspectiva de um futuro promissor com mais esclarecimento, conhecimento e determinação. Tendo consciência que não posso parar, que tudo vivido até o presente momento é a base do recomeço (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 26 – Enunciado 20 – Jasmim

[...] e concluir que este curso significa a realização de um sonho, como também novas perspectivas de futuro, pois pretendo cursar Pedagogia e me dedicar a estudar para concursos públicos na área (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Nos enunciados de Hortência e Jasmim, apresenta-se de forma muito forte o sentido de educação como resposta responsável, no sentido de que vemos o outro como prioridade. A pesquisadora Kramer (2013) nos diz que isso implica pelo menos três tipos de desafios, dos quais iremos explicitar apenas um, que nos é mais caro:

Trata-se de compreender que, ao contrário de uma formação pragmática em que todo conhecimento deve ter utilidade ou (dito de modo mais simples) deve servir, a escola se volta radicalmente para uma formação ética e política em que o conhecimento pode não servir, mas deve atuar na direção da liberdade e da emancipação (KRAMER, 2013, p. 32).

Quando indagadas sobre o curso profissionalizante, elas o definem como *vida, símbolo de vitória*, que, segundo Hortência, “ele me resgatou a vontade de viver, a esperança, os sonhos, o futuro e, acima de tudo, a vida”. A partir desses relatos, tenho certeza de que o curso cumpre o seu caráter teórico-prático e dá uma formação de nível profissionalizante. Arelado a isso, há uma conotação muito intensa de gratidão, autoestima resgatada. Para muitas alunas, além de concretizar um sonho – ter um curso profissionalizante –, elas participam de uma colação de grau unidas aos seus familiares e comunidade escolar pela primeira vez. Em muitas famílias, são as primeiras a ter esse nível de ensino. Todo esse contexto devolve a cada uma delas a *memória de futuro*, pois voltam a sonhar com o que está por vir: “a realização de um sonho, como também novas perspectivas de futuro, pois pretendo cursar Pedagogia e me dedicar a estudar para concursos públicos na área” (Jasmim); “Tendo consciência que não posso parar. Por esse viés, que a educação cumpriu o seu papel: o outro como prioridade” (Hortência).

Quadro 27 – Enunciado 21 – Violeta

Este magistério foi muito bom, pois me ajudou a decidir e confirmar a minha carreira profissional

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 28 – Enunciado 22 – Violeta

Eu, particularmente, gosto muito dessa profissão de docente, mas não quero continuar sendo professora. Durante o estágio pude observar algumas coisas que nunca tinha visto não só na escola em que trabalho, mas em toda a rede escolar. Para ser professor hoje em dia tem que primeiramente ter amor pela profissão e ter muita paciência, pois as condições e a valorização da profissão hoje são precárias. Então, pensando nisso, eu não quero continuar sendo professora. Sempre fui fascinada pela área da saúde, não que área da saúde não tenha suas dificuldades, há sim, como em todas as profissões. Só sei que não me encaixo bem na profissão de professora. Não sei ao certo no que me encaixo nessa área, ainda estou tentando me identificar, mas com certeza algo distante de ser professora (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos fragmentos acima, percebemos que a aluna Violeta se contradiz em seu discurso, pois ao mesmo tempo que afirma que o curso foi relevante para se confirmar na carreira docente, em outro momento, relata o porquê da desistência: as condições desfavoráveis da carreira, e assim expressa sua negação à profissão. Afirma “não quero continuar sendo professora”; “Só sei que não me encaixo bem na profissão de professora”; “mas com certeza algo distante de ser professora”. Nesse processo de contradições, dúvidas, ainda acena para outras possibilidades: “Sempre fui fascinada pela área da saúde, não que a área da saúde não tenha suas dificuldades, há sim, como em todas as profissões”. No entanto, essa mesma aluna, em outro enunciado concreto, (questionário da pesquisa) sinaliza que já está cursando Pedagogia no IFESP e já trabalhou como professora em uma instituição particular.

Quadro 29 – Enunciado 23 – Violeta

Questão 1 - Após concluir o curso de Ensino Médio modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

Sim, estou cursando Pedagogia no 3º período no Instituto de Educação Presidente Kennedy (IFESP)

Questão 3 - Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Sim, trabalhei como professora do nível IV no Eficácia Colégio e Curso

Fonte: Dados da pesquisa

Outro fato importante consta do perfil dessa aluna pesquisada, uma vez que obteve o 1º lugar na seleção do IFESP – 2014 para o curso de Pedagogia. Constatamos que o processo de formação da identidade docente se mostra muitas vezes conflituoso, permeado de muitas dúvidas. Nessa direção, destacamos a importância do curso de formação e a parceria entre as escolas que ofertam o Magistério no RN e o IFESP.

Poderíamos dizer que essa parceria foi mediada pela secretária de educação depois de muita luta para que o direito fosse assegurado.

Nesse sentido, sabemos que é muito difícil uma lei tornar-se concreta, ou seja, transformar-se em ações de fato que estejam de acordo com as necessidades dos profissionais do Magistério. Como na maior parte dos profissionais da área encontramos pessoas muito mais responsivas e esperançosas do que com outras características, ainda acredito que o Plano Estadual de Educação possa trazer algumas contribuições neste decênio que se inicia. A Lei nº 10.049 de 27 de janeiro de 2016 (RIO GRANDE DO NORTE, 2016) apresenta dimensões, metas e estratégias para a educação do estado neste decênio. Na dimensão 05, *Valorização dos profissionais da educação*, inserido na meta 1 encontramos as estratégias 05 e 10 que tratam, de alguma forma, do curso profissionalizante de Magistério, são elas:

5 – Interagir a teoria com as práticas educativas e os estágios nos cursos de formação em nível médio e superior dos profissionais da educação, em face do trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica.

10 – Garantir, por meio do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que até 2020 100% (cem por cento) dos professores de Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, Libras, EJA, indígena, campo e quilombola tenham formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento

Vislumbramos assim pelo menos uma intenção favorável em construir um regime de parceria entre as entidades com o intuito fortalecer os cursos de nível médio e superior na área de educação e garantir a continuidade da formação em nível superior. Isso está totalmente relacionado ao que mencionamos anteriormente no tocante ao fato vivenciado pelos alunos do curso Normal de Magistério da Escola Estadual Berilo Wanderley e das demais 14 instituições do estado, já que atualmente esses egressos têm a possibilidade de ter a formação em nível superior no IFESP.

No entanto, percebemos, pelas respostas das alunas dadas ao questionário aplicado, que as leis e/ou os pareceres, mesmo que elaborados há certo tempo, ainda continuam em consonância com a realidade atual. É o caso do Parecer de 29 de janeiro de 1999 do Conselho Nacional de Educação que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na modalidade Normal em nível médio*, que, e em um dos seus enunciados, traz a seguinte afirmação:

Deve-se observar ainda que, apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descurar da formação em nível médio, que será, por muito tempo, necessária em muitas regiões do País.

Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas, *a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas*, e a última, servir como centro de formação continuada (Plano Nacional de Educação, BRASIL, 1998, grifo nosso).

Constatamos, a partir dos enunciados produzidos pelas alunas, que a formação em nível médio ainda garante a entrada no mercado de trabalho, principalmente em creches e escolas de Educação Infantil (pré-escola). Nesse contexto, as docentes ainda não exercem funções de regentes de sala de aula. Atuam como: auxiliar do nível V, auxiliar do nível II, estagiária, professora estagiária, auxiliar de professora, monitoras. Para cada espaço escolar (público ou particular) as professoras em formação recebem uma denominação que, por vezes, parece até confusa. Comprovamos isso nos enunciados do Quadro 30, a seguir.

Quadro 30 – Enunciado 24 – Violeta

<p>Questão 3 - Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.</p> <p>Azaleia: <i>Sim. Atuei na <u>função de auxiliar no nível IV</u> na instituição Casa Escola</i></p> <p>Camélia: <i>Sim. Estou atuando na educação <u>como auxiliar de sala no nível II</u>, como <u>estagiária pelo IEL no CMEI Zilda Arnes</u>.</i></p> <p>Hortênci: <i>Atualmente leciono como <u>professora estagiária no nível IV na creche Municipal Prof. Luzenildo B. da Silva em São Gonçalo do Amarante</u>.</i></p> <p>Amarilis: <i>Sim, trabalhei <u>como auxiliar no nível V</u> em uma instituição particular durante 1 mês.</i></p> <p>Margarida: <i>Não como docente, mas trabalho em uma creche com crianças a partir de 4 meses à 2 anos e 6 meses. Lá todas são <u>monitoras</u>, mas desenvolvemos algumas atividades pedagógicas.</i></p> <p>Dália: <i>Trabalhei por 4 anos como <u>auxiliar de professora</u> e depois como professora do <u>nível II</u>.</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.1.3 Enunciados sobre as experiências de leitura e escrita

As vozes sobre leitura e escrita denotam algumas lacunas na formação das futuras professoras, por isso, torna-se uma tarefa relevante observar a influência dessas experiências na preparação para a docência como um todo. Apresentamos as trajetórias com a leitura e a escrita das alunas do Magistério por meio dos enunciados materializadas em seus memoriais, especialmente ou mais detalhadamente na infância, compreendendo o período da Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Consideramos, para isso, a representatividade marcada por memórias de leitura e de escrita em um determinado período da vida – a infância. Poderíamos afirmar que as experiências vivenciadas pelas

alunas foram exitosas, configuraram-se como etapas a contribuir para a escolha profissional das discentes. Os memoriais registram práticas de leitura e de escrita diversas, a maioria delas no momento inicial da escolarização em que essas práticas deveriam acontecer de forma mais significativa. Nos enunciados, percebemos a presença da família (positivamente ou negativamente), de um projeto de leitura e do processo de alfabetização. Em outras seções do memorial, não há enunciados cuja temática seja a leitura e a escrita.

Quadro 31 – Enunciado 25 – Azaleia

Com menos de 7 anos fui estudar no Colégio Hipócrates Zona Sul.
 [...] com a mesma turma fomos até o final do ano. Durante esse período elaboramos um livrinho de histórias da turma, onde cada aluno criava uma história. A professora recolhia de cada aluno, editava e distribuía no final do ano para cada participante.
 [...] já no 3º ano continuávamos com a mesma professora que se chamava Telma. Elaboramos também outro livrinho com novas histórias, que dessa vez foi distribuído para os nossos pais junto com o nosso boletim.
 [...] eu pedia muito para escrever no quadro na hora da correção de alguma atividade e acabava acertando as respostas e a professora dizia: P. você tem uma letra linda, continue fazendo as atividades certinhas.
 (Capítulo: Ensino Fundamental I, grifo nosso)

Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado 25 de Azaleia resgata uma experiência vivenciada em uma instituição particular. As vozes sobre leitura e escrita comprovam uma prática em que ler e escrever constituía-se como atividades bastante significativas. Mesmo a aluna não mencionando que realizou leituras literárias, podemos inferir que esse processo pode ter ocorrido, já que o projeto de produção do *livrinho de histórias da turma* atravessou praticamente o ano todo: *elaborar, editar e distribuir*.

Parecia haver a preocupação de tornar esse momento o mais significativo possível e, por isso, cada aluno teria uma cópia em mãos de todo o trabalho construído de forma coletiva. No ano seguinte, o trabalho teria continuidade e, dessa vez, os pais seriam os interlocutores, recebendo o livrinho de histórias da turma. Pode-se inferir que o projeto, pode ser de autoria da própria professora ou estar atrelado a um projeto maior, o da própria instituição. Para a aluna (futura professora), é muito salutar rememorar essas práticas que ficaram marcadas na sua memória com valorações tão positivas.

Quadro 32 – Enunciado 26 – Camélia

[...] lembro com clareza a admiração da professora ao perceber que mesmo antes de ter frequentado a sala de aula, eu já sabia ler e escrever. O que ninguém sabia é que meus pais, semianalfabetos, nunca haviam me incentivado aos estudos e nunca tinham me ensinado a ler e a escrever. Ninguém imaginava que aos sete anos de idade, durante um sonho, um homem de branco visitou-me pela primeira vez, e este mesmo homem foi o responsável pela minha alfabetização (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 33 – Enunciado 27 – Camélia

[...] escrever àquela altura da minha vida já havia virado um refúgio, um mundo particular, preservado da crítica dos mais velhos. Tudo que fazia incomodava por ser algo completamente diferente da nossa realidade: gostava de orquestras e sons instrumentais, obras de arte, teatro, desenho e poesia. Diziam que era louca por gostar de coisas que não colocaria feijão no prato (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 34 – Enunciado 28 – Camélia

[...] outras vezes não conseguia me envolver com as aulas porque estava com fome ficava ansiosa esperando a hora do lanche. A fome é algo tão terrível!! Ela limita o nosso raciocínio, nos torna bicho (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos enunciados de Camélia (futura professora), os contornos sociais nos quais esteve imersa durante o período de escolarização são os mais diversos possíveis e denunciam realidades bem difíceis. Tendo como base os enunciados apresentados (Quadro 32 a 34), poderíamos mencionar: a ida quase tardia para a escola aliada ao pouco nível de instrução dos pais, as necessidades básicas como a alimentação sendo supridas na escola, as vozes sociais da esfera familiar que rejeitam as preferências em relação à cultura e optam por pensar exclusivamente no dilema da sobrevivência no dia a dia, ou seja, a privação de práticas e sonhos que a distanciassem da dura realidade do cotidiano. Para Paulo Freire (2015), como professores e formadores de outros mestres, não podemos ficar alheios a tais realidades, que ele denomina de contorno *ecológico, social e econômico*.

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 2015, p. 134).

No caso da aluna Camélia, a leitura e a escrita têm dupla conotação. Nasceram, segundo ela, no cronotopo do sonho: *durante um sonho, um homem de branco visitou-*

me pela primeira vez, e este mesmo homem foi o responsável pela minha alfabetização.

Esse mundo tão caro à vida da aluna, em que a escrita era uma forma de sobreviver a uma realidade (cronotopo da realidade): “escrever àquela altura da minha vida já havia virado um refúgio”, pois a vida era muito dura. “A fome é algo tão terrível!! Ela limita o nosso raciocínio, nos torna bicho”, lembrando, talvez, a voz do poeta Manuel Bandeira que tão sensivelmente nos traz essa condição do homem-bicho, desumanizado em seu poema modernista: *O Bicho*. E assim ela rememora que os mais velhos criticavam essa vocação para contrariar a realidade: tinha sede de cultura: “gostava de orquestras e sons instrumentais, obras de arte, teatro, desenho e poesia. Diziam que era louca por gostar de coisas que não colocaria feijão no prato”, semelhantemente ao que mostra o poeta Manoel de Barros que, em seu poema *Fraseador* da obra *Memórias Inventadas: a infância*, rememora a voz social da família que afirma que ser escritor/fraseador é um sonho e por isso não combina com realidades.

No enunciado 29, a seguir, percebemos o quanto a voz da família é decisiva para nos impulsionar em busca de nossas relações de alteridade/identidade. Por isso, ser rejeitada na família anteciparia para a aluna outras possíveis rejeições. Na memória que nos traz ela afirma: “escrevi cartas, envelopei e nunca as enviei por medo de ser rejeitada pelo escritor” – esse sentimento superou a vontade de ir ao encontro do *outro* – o escritor Câmara Cascudo. Este poderia dar-lhe o reconhecimento, o acabamento tão necessário ao seu processo de escrita. Vejamos a seguir o enunciado citado anteriormente:

Quadro 35 – Enunciado 29 – Camélia

Fiz da 5ª a 8ª série na Escola Técnica de Comércio de Natal. [...] desta época guardo uma tristeza irreparável. Na frente da escola existe um casarão que era a moradia de Câmara Cascudo e eu o admirava muito. Por várias vezes, inúmeras vezes, escrevi cartas, envelopei e nunca as enviei por medo de ser rejeitada pelo escritor. Eu queria poder conversar com ele, ficar frente a frente e lhe mostrar o que fazia, queria lhe ouvir (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

A aluna Camélia traz à tona memórias que nos remetem aos conceitos bakhtinianos de diálogo como relação intersubjetiva, sempre orientada para o outro, mas que nem sempre implica concordância. As relações dialógicas são complexas, diversificadas e amplas. As vozes sobre leitura e escrita da aluna, sujeito de nossa pesquisa, ressoam *as vozes da esfera familiar*, carregadas de uma realidade dura

repassada diariamente: o acesso à cultura é para poucos. Nas classes mais baixas, deve-se lutar apenas pela sobrevivência. A aluna, por meio de seus enunciados, demonstra a sua inércia, ou melhor, o seu medo em romper essa realidade.

Nos enunciados a seguir: 30 e 31, a aluna Hortência apresenta vozes sobre a leitura e a escrita de forma diferente e em momentos distintos de sua vida (aos 10 e aos 34 anos).

Quadro 36 – Enunciado 30 – Hortência

[...] Aos 10 anos, conheci a escola pela primeira vez em 1989. Criada com avós analfabetos, que não conheciam o próprio nome, nunca viram a necessidade de me colocar na escola. [...] lembro que quando aprendi a escrever meu nome todo rabiscado, me senti a criança mais feliz do mundo.
 [...] Na Escola Municipal Miriam Soares Bandeira, aprendi a ler e a escrever minhas primeiras palavras. Não me lembro de ter lido nem um livro de historinha na época (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 37 – Enunciado 31 – Hortência

Recentemente li o livro de Anita Garibaldi, cuja história retrata uma linda história de amor proibido. Mostra uma mulher forte, predestinada a lutar pelos seus ideais, principalmente pelo amor. A vida muitas vezes se encarrega de nos dar rasteiras, quando ela quer, ela sabe ser cruel!! Começo este trabalho inspirada na força desta personagem para revirar o meu baú de memórias e escrever um pouco do que fui, do que sou de onde parti e para onde pretendo chegar (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente, o enunciado mostra um sentimento de pertencimento ao mundo das letras, à sociedade letrada, quando afirma “quando aprendi a escrever meu nome todo rabiscado me senti a criança mais feliz do mundo”, ao mesmo tempo denunciando que a leitura literária não foi uma prática usual do período: “Não lembro de ter lido nem um livro de historinha na época”. Já na vida adulta, os enunciados são outros, valorados pelas experiências vividas e pela experiência vivenciada por meio da leitura da biografia de uma personalidade feminina muito forte – Anita Garibaldi, uma leitura mais responsiva, registrada em suas memórias, de forma relevante.

Para Miotello (2014, p. 176), pesquisador e estudioso das concepções bakhtinianas, esse é o ato responsável: “Se eu não disser minha palavra, enunciada do meu lugar, com valores que apenas eu consigo dizer, ela não será dita jamais por outra pessoa. É minha resposta. Sou responsável por isso”. Escrever para essa aluna se

configura como um ato responsável. Nas suas próprias palavras: “Começo este trabalho inspirada na força desta personagem”.

Os enunciados das alunas Jasmim, Violeta e Amarilis trarão as vozes sobre leitura e escrita que marcam o período de alfabetização que ocorre normalmente na escola e muitas vezes tem a colaboração da família, como é o caso da aluna Amarilis.

Quadro 38 – Enunciado 32 – Jasmim

[...] comecei a estudar aos cinco anos e no ano seguinte já com seis anos, aprendi a ler com a professora Rita de forma bem tradicional com o uso da cartilha e leituras de pequenos textos.

(Capítulo: Ensino Fundamental I, grifo nosso)

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 39 – Enunciado 33 – Violeta

Meu processo de alfabetização foi aos cinco anos, segundo os meus pais quando eu estava nesta fase não podia ver uma palavra que já queria ler, muitas vezes pela vontade de ler rápido só lia a primeira sílaba e o resto da palavra eu chutava (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Nos enunciados 32 e 33, a rememoração das práticas dos professores, especificamente no período da alfabetização, serve como fonte de reflexão no seu percurso de formação ainda em nível médio profissionalizante. Nessa direção, as alunas revelam, por exemplo, que passaram por práticas de leitura e de escrita tradicionais da época: “aprendi a ler com a professora Rita [...] com o uso da cartilha e leituras de pequenos textos”. No entanto, ambas tiveram acesso a essa fase de escolarização no período adequado: por volta dos cinco, seis anos. Também é perceptível o quanto é valorado nas memórias das alunas a alegria, a satisfação em aprender a ler, diferentemente do que ocorre em enunciados anteriores, em que temos outros enfoques para a leitura e a escrita.

Nos enunciados 34 e 35, observamos as memórias relacionadas ao papel fundamental do professor em estimular, durante a infância, o hábito da leitura e incentivar a família como protagonista também desse processo. Em seus enunciados, a aluna cita os textos literários que ouvia a mãe contar em casa: *Branca de Neve*, *Os três porquinhos* e *A bela adormecida*. As relações alteritárias estabelecidas na infância permanecem constituindo a futura professora.

Quadro 40 – Enunciado 34 – Amarilis

Aprendi a ler aos seis anos, passando os dedinhos e pintando as letrinhas, também através de joguinhos, brincadeiras e musiquinhas. Lá aprendi a escrever as primeiras palavrinhas como: bola, bala, bela, etc. Minha professora, naquela época, era “tia” Marcia Floresta, como ela também trabalhava na biblioteca, toda semana os alunos levavam um livrinho para casa para ler, eu gostava dos mais coloridos (Seção Autobiografia, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 41 – Enunciado 35 – Amarilis

Minha mãe sempre contava historinhas nos momentos de lazer em casa, lembro-me muito de Branca de Neve, Os três porquinhos e A bela adormecida. Eram os contos que eu não cansava de ouvir (Seção Autobiografia, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Nos enunciados 36 e 37, das alunas Margarida e Tulipa, inicialmente, temos vozes sobre leitura e escrita que denunciam práticas em que o uso exclusivo de uma cartilha era a metodologia empregada e que, no caso da aluna Margarida, não fazia muito sentido, nas suas palavras: “Eu achava esses textos muito chatos, então eu não lia”. Suas práticas de leitura ocorriam em casa: “o que eu gostava de ler eram embalagens de produtos que eu pegava dentro do armário da minha casa”.

Por sua vez, a aluna Tulipa declara que preferia ouvir as histórias a lê-las, mas reconhece a importância da leitura para o desenvolvimento da criança em fase escolar e declara certa dificuldade que passou durante o processo e a importância de uma professora: “Foi ela com muito carinho e dedicação, minha querida professora R. que nas horas livres ainda me dava aulas de reforço”.

Quadro 42 – Enunciado 36 – Margarida

Lembro que a professora passava bastante leitura para a turma. Toda semana ela colava nos nossos cadernos aqueles pequenos textos para exercitar a leitura do aluno, por exemplo: “Ivo viu a uva”. Eu achava esses textos muito chatos então eu não lia, o que eu gostava de ler eram embalagens de produtos que eu pegava dentro do armário da minha casa [...] Ela não sabia que eu exercitava a minha leitura nas embalagens. Quando fui para a 2ª série já lendo e escrevendo fluentemente, para mim foi uma grande conquista (Seção Ensino Fundamental I, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 43 – Enunciado 37 – Tulipa

Nunca gostei muito de ler, gostava mais de ouvir histórias contadas pelas minhas professoras, elas tinham o dom de me fazer sonhar nas leituras. Eu sempre acreditei que se as crianças tem contato com livros desde cedo, principalmente acompanhadas pelos pais, são beneficiadas em diversos sentidos: elas aprendem melhor, pronunciam melhor as palavras, ampliam seu vocabulário e se comunicam melhor (grifo nosso). Ainda na primeira série não lia perfeitamente, mas tinha muita força de vontade para aprender. Foi ela com muito carinho e dedicação, minha querida professora R. que nas horas livres ainda me dava aulas de reforço. Até que no final do ano fui para a segunda série lendo (Seção Ensino Fundamental I, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa primeira categoria, as identidades docentes se constituíram partindo dos enunciados que apresentam as vozes sobre: a escrita do gênero discursivo memorial, o curso profissionalizante e as experiências de leitura e escrita. Percebe-se o papel relevante, tanto da escrita reflexiva como do curso, no processo de formação da identidade docente das futuras professoras. Ao final dessa etapa, é notório o nível de consciência acerca da escolha profissional e da continuidade dos estudos em nível de graduação. Os enunciados sobre as experiências de leitura e de escrita denotam o quanto foi importante para cada aluna rememorar os primeiros contatos com o mundo letrado, cada uma de uma forma bem particular. Experiências com livrinhos de literatura, embalagens de produtos, idas à biblioteca escolar, reforço escolar, contação de histórias por parte dos familiares, ou seja, uma diversidade de experiências que contribui de forma significativa na construção identitária das alunas, futuras professoras.

4.1.2 AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE/IDENTIDADE COM A DOCÊNCIA

Na teoria bakhtiniana é importante compreender que na relação eu-outro, o outro é constitutivo do eu, sem o outro eu não posso Ser. Assim, de acordo com Bakhtin (2011, p. 278):

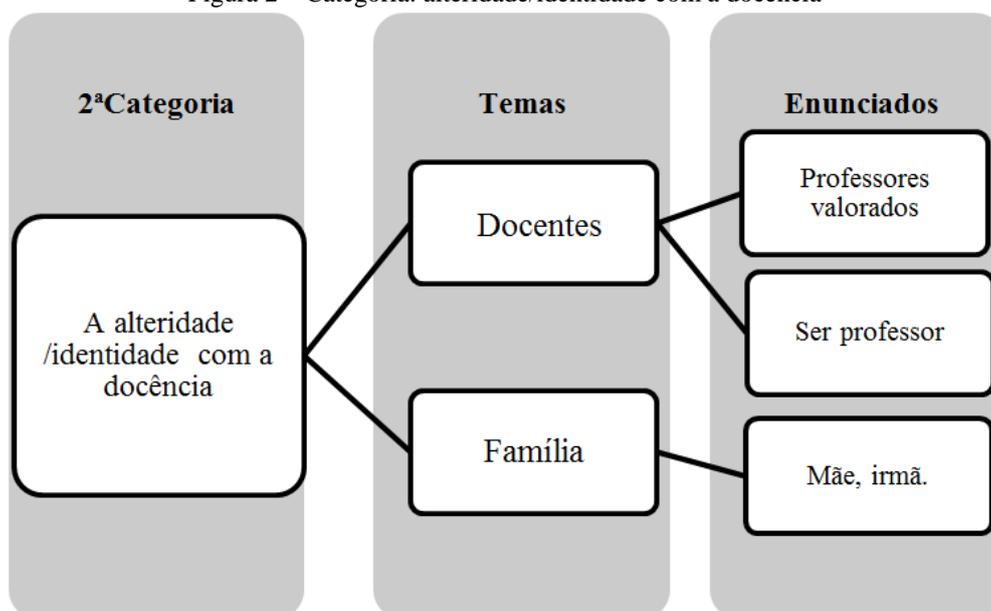
Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2011, p. 278).

A esse respeito, Bakhtin (2010) também trata dessa relação, mostrando que a vida conhece dois centros de valor que, embora diferentes, estão mutuamente

correlacionados: *o eu e o outro*. É em torno desses dois centros que todos os momentos concretos do *Ser* se distribuem e se arranjam. Partindo das reflexões bakhtinianas, organizamos os enunciados que apresentam o *outro* com um papel determinante no sentido de influenciar de forma distinta a relação com a docência. As valorações estão relacionadas a figuras representativas do núcleo familiar e escolar.

Apresentamos como segunda categoria a alteridade/identidade com a docência. Indicamos, para isso, os temas e sobre o que versará cada grupo de enunciados. No primeiro tema – docentes – os enunciados trarão reflexões sobre professores valorados como exemplos e/ou de forma crítica e sobre que é ser professor. No segundo tema – família – os enunciados trazem memórias cujos protagonistas, além das alunas, são os familiares: mães e irmã – também responsáveis pelo processo de identificação com a docência.

Figura 2 – Categoria: alteridade/identidade com a docência



Fonte: Autoria própria (2016)

É recorrente, na grande maioria dos enunciados, os professores serem lembrados pelas boas práticas, por terem exercido bem o seu papel, por terem abordado a complexidade que envolve o exercício da profissão.

4.1.2.1 Enunciados sobre professores valorados

Arroyo (2000) reporta a temática da constituição do ser professor, afirmando que essa não se dá apenas no curso de formação e efetivamente nas muitas interações que estabelecemos com outros mestres ao longo da nossa formação (escolarização e formação específica para a docência). Segundo Arroyo (2000, p. 124): “Carregamos a função que exercemos que somos, e a imagem de professor (a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências”. O pesquisador afirma ainda que “a aprendizagem do ofício de educadores” requer tempo e é resultado de muitas vivências. Nos enunciados a seguir, *a memória de futuro* se apresenta como resultado do início do processo de identificação com a docência.

Quadro 44 – Enunciado 38 – Camélia

Mirani e Moema professoras a quem amei e que nunca esquecerei. Essas então foram as duas únicas que me incentivaram a não desistir de sonhar, de tentar mudar a minha própria história.

[...] nesta escola conheci duas professoras que em muito me incentivaram com relação aos meus sonhos e projetos. Foram as únicas que me notaram e perceberam o quanto as escrita era importante pra mim. Mirani e Moema eram professoras de língua portuguesa e apesar dos meus muitos erros de ortografia, elas diziam que eu era íntima do papel e colocava nele os meus sentimentos (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 45 – Enunciado 39 – Camélia

[...] eu gostava de olhar as professoras usarem o mimeógrafo, o cheiro de álcool, a cor azulada no papel, tudo era mágico! Como aquilo funcionava? O papel branquinho, coberto com outro, passava pela máquina e pronto, lá estava uma atividade pronta. Até o barulho do giz riscando o quadro me despertava a curiosidade e meu desejo era poder escrever lá na frente, naquele quadro verde claro com giz branco, rosa e azul (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Nos enunciados de Camélia, visualizamos talvez as relações de alteridade mais marcantes contidas nos memoriais. Com base nas figuras das professoras evocadas pela memória da aluna: “Mirani e Moema, professoras a quem amei e que nunca esquecerei”, podemos dizer que as intervenções das professoras, principalmente em relação aos seus alunos nos processos de interação verbal em sala de aula, foram atos responsáveis. As evidências presentes na voz da aluna nos trazem esse fato. As professoras formadoras

ainda na época da infância são capazes de ver *o outro* como prioridade: “incentivaram-me a não desistir de sonhar, de tentar mudar a minha própria história”.

É muito importante que o professor ou a professora, ao assumir sua função, faça uso de sua sensibilidade e seja capaz de ir além do que é posto para o momento, contribuindo de tal maneira que recebe um destaque maior, pois, nas memórias da aluna, aquelas professoras “foram as únicas que me notaram e perceberam o quanto a escrita era importante para mim”. Em seus enunciados, Camélia deixa transparecer que em meio a um grupo de professores elas se destacaram-

Apesar de percebemos que na época o ensino de língua materna ainda era muito pautado “na oração enquanto unidade da língua com natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. Não figurando assim enquanto enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 278), as professoras, talvez, sem ter muita consciência, foram capazes de ir além: “apesar dos meus muitos erros de ortografia, elas diziam que eu era íntima do papel e colocava nele os meus sentimentos”. De forma intuitiva, elas foram capazes de enxergar enunciados e não apenas orações isoladas nas produções da aluna, ou seja, o enunciado como unidade real da comunicação discursiva.

Quadro 46 – Enunciado 40 – Hortência

[...] Na escola Municipal Miriam Soares Bandeira aprendi a dar meus primeiros passos rumo à alfabetização e mudar minha história. No ano seguinte, na 2ª série, conheci o professor que mudou para sempre a minha forma de pensar e de ver o mundo, meu queridíssimo professor Francisco Lopes Terceiro, conhecido por Zequias (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 47 – Enunciado 41 – Hortência

[...] chegando naquele colégio sem uma amiga e sem conhecer absolutamente ninguém, quase desabei, mas quando entrei na sala que CHRYSTINA entrou com um sorriso de orelha a orelha, falando de sonhos, expectativas, puro alto astral, pensei: - aqui é o meu lugar!! (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 48 – Enunciado 42 – Hortência

[...] finalizo esta história feliz por ter conseguido fechar essa etapa da minha vida, e ao mesmo tempo triste pelo término do curso, porque que sei que não posso parar. A vocês: S., M., C., R., e L., muitíssimo obrigada. Vocês mesmo sem saber foram as mãos que seguraram as minhas e me puseram de pé (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Nesses enunciados, destacamos a rememoração das figuras de professores em períodos diferentes – 2ª série (3º ano do fundamental I) e no Magistério – com tons volitivo-emocionais bem acentuados:

[...] na 2ª série, conheci o professor que mudou para sempre a minha forma de pensar e de ver o mundo; quando entrei na sala que CHRYSTINA entrou com um sorriso [...] falando de sonhos, expectativas; Vocês mesmo sem saber foram as mãos que seguraram as minhas e me puseram de pé.

Por meio desses enunciados, é perceptível a relevância das relações alteritárias estabelecidas ao longo da formação (início da escolaridade e curso profissionalizante) e como essas memórias figuram imprescindíveis para o processo de constituição da identidade docente. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 96), “esses tons como que condensam o outro e criam a originalidade do vivenciamento do todo de sua vida, dão colorido axiológico a esse todo. [...] Minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros”.

No enunciado 43, a seguir, temos uma valoração em relação à prática da professora regente observada durante um período de estágio pelo sujeito de pesquisa Azaleia.

Quadro 49 – Enunciado 43 – Azaleia

[...] A minha observação com a professora V. da turma do 3º ano foi desde o início muito importante, pois tinha que ficar atenta à metodologia, ao domínio de sala, ao seu jeito de ensinar, alguns pequenos detalhes. Observei que a professora não tinha domínio algum de sala. Tinha 27 alunos, sendo uma portadora de necessidade especial. Percebi também que muitos alunos tinham dificuldade de entender o assunto, pois na hora de escrever eles precisavam de muita orientação e ela não consegui dar conta de todos os 27 alunos de uma vez. Segundo a mesma, ela precisaria de uma auxiliar, até porque tinham muitos alunos com déficit de aprendizagem e que precisavam de atenção exclusiva (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Não podemos enxergar o cronotopo da sala de aula exclusivamente como espaço físico, mas efetivamente como um tempo-espaço de aprendizagens significativas. Para os sistemas de ensino, o mais viável é lotar as salas de aula sem dar a mínima condição para o profissional realizar o seu trabalho. Mesmo que ele seja responsivo as suas ações em relação à profissão, ele não consegue exercê-las a contento. Com isso, várias lacunas começam a se formar. Nesse contexto, as alunas do Magistério cumprem os seus estágios curriculares e elaboram suas primeiras formulações dentro do curso sobre a profissão de modo mais formal.

Nessas circunstâncias, a aluna afirma: “Observei que a professora não tinha domínio algum de sala”. Talvez nessa afirmação estejam implicados alguns elementos relacionados ao fazer pedagógico que são observados pela professora em formação. No entanto, alguns aspectos devem ser abordados para o momento, principalmente em relação à constituição das turmas, normalmente superlotadas e não adaptadas para receber alunos com as mais diversas necessidades, o que implica um desafio constante para os professores atuantes, assim como para os futuros profissionais. Na voz da aluna, a sala de aula observada apresentava alunos com déficit de aprendizagem, com necessidades especiais que precisavam de uma atenção mais individualizada, objetivo não alcançado pela professora regente de sala. Desse modo, tornava-se necessária a colaboração de outros professores auxiliares para atender as especificidades dos alunos com necessidades especiais.

Em outro fragmento do memorial, a aluna tece um olhar sobre a inclusão, apresentando o quanto é desafiador para o professor exercer a docência em turmas com alunos que necessitam de um acompanhamento individualizado.

Quadro 50 – Enunciado 44 – Azaleia

A dificuldade em ministrar aulas em um ambiente educacional para alunos especiais é muito mais complexa , e exige do docente muito mais que conhecimento acadêmico, uma percepção humanística e uma intimidade do diálogo, uma vez que as perspectivas de tais alunos são diferenciadas no primeiro momento , exigindo do professor um grau de sociabilidade muito grande que transcenda qualquer preconceito. O que faz com que seja necessário observar cada caso no processo de aprendizagem de forma realmente individualizada, a coordenação de tarefas tem que se adequar a cada aluno (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

No enunciado 44, a voz da aluna dialoga com o que Freire (2015) já afirmava em relação ao espaço pedagógico. Nas palavras de Freire,

[...] o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2015, p. 95)

Quadro 51 – Enunciado 45 – Azaleia

[...] vi que o “aprender” não estava congelado ao quadro e giz, caderno e lápis e ao copiar, copiar, sem sequer saber o que pensar, mas infelizmente ainda existem professores que são assim, que conduzem a educação sem interação com o outro, sem um contato maior. Percebi que a professora andava muito estressada, não aparentava ter paciência com seus alunos. Alunos esses carentes de afeto, alunos que às vezes ficam felizes o dia todo com apenas um “bom dia”, com um sorriso da professora, e isso não consegui perceber na professora: um afeto, um carinho maior pelos seus alunos (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

É esperado que uma aluna-estagiária (futura professora) observe o que acontece nesse espaço e chegue às suas primeiras conclusões. Ou melhor, seja responsiva a tudo o que presencia. No entanto, tudo isso é formador no sentido que ela cria suas próprias formulações sobre o “aprender”, percebendo, assim, elementos que são inerentes ao fazer pedagógico, ao exercício da docência como, por exemplo, a afetividade. A esse respeito, Furlanetto (2007, p. 5) chama a atenção para o fato de que “aprender não é somente um ato racional, engloba-nos por inteiro configurando-se como um ato profundamente amoroso. É um ato de amor a si mesmo, de amor à vida e a tudo que ela abarca”.

Na teoria bakhtiniana, relacionaríamos o tema em tela à *amorosidade*. Poderíamos concebê-la como uma alternativa política de existência, quando há uma prática política do amor como força da vida. Nessa direção se dá a solidariedade, o cuidado pelo outro, a centralização das ações na vivência com o outro. O homem, então, desenvolve suas vivências como produto e como produtor da amorosidade. De forma inversa, verificamos nos enunciados de Azaleia: “Alunos esses carentes de afeto, alunos que às vezes ficam felizes o dia todo com apenas um ‘bom dia’, com um sorriso da professora, e isso não consegui perceber na professora: um afeto, um carinho maior pelos seus alunos”. Nesse sentido, Bakhtin dialoga com Freire, quando este também apresenta as suas reflexões acerca da afetividade (amorosidade).

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que por que professor me obriga a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. [...] *a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade* (FREIRE, 2015, p. 138, grifo nosso).

Em suas memórias construídas ao longo do curso profissionalizante, mais especificamente em momentos de estágio curricular, a aluna (futura professora) consegue

desnudar como se dão as relações alteritárias entre alunos e professores e, com isso, consegue elaborar percepções formadoras para sua identidade docente. Assim revela: “mas, infelizmente ainda existem professores que são assim, que conduzem a educação sem interação com o outro, sem um contato maior”.

4.1.2.2 Enunciados sobre o que é ser professor

A complexidade que envolve o exercício da profissão e o que ser professor são reflexões presentes nas memórias das alunas. Nos enunciados 46 e 47, das alunas Azaleia e Margarida, os enunciados abordam os traços, ou melhor, as formas de agir e interagir com os outros envolvidos no processo de aprendizagem. Eis um dos enunciados: *Comecei a entender que um professor não precisa ser prepotente e autoritário para ter autoridade e ser respeitado em sala de aula, porque um bom professor faz toda a diferença para a educação do aluno.*

Quadro 52 – Enunciado 46 – Azaleia

Na escola Professor Luís Antônio, teria que cursar do 1º ao 4º ano Magistério. Chegando lá me identifiquei logo com a escola, com as professoras e comecei a abrir os olhos para meu futuro profissional. Vi que estudando ali, sendo orientada por boas professoras, conseguiria alcançar minhas metas: seria uma professora como sempre sonhei. Reconheço que é uma missão árdua e espinhosa, infelizmente desvalorizada financeiramente pelos nossos governantes, mas acho uma profissão “nobre e sublime”, oferece a luz do saber e oportuniza o conhecimento daqueles que procuram a escola como fonte de saber e buscam um futuro melhor (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 53 – Enunciado 47– Margarida

Em 2003 volto a estudar. O meu ensino médio nesse período foi dividido em duas escolas: Colégio e curso Dinâmico e Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcante. Nesse período eu tive professores com muito mais perfil de amigos do que de professores. Pessoas excelentes, entusiasmadas. [...] Comecei a entender que um professor não precisa ser prepotente e autoritário para ter autoridade e ser respeitado em sala de aula, porque um bom exemplo de professor faz toda a diferença para a educação do aluno (Seção Ensino Médio Regular, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 54 – Enunciado 48– Margarida

[...] Depois de muitos anos, compreendi algo que me despertou o desejo de ser educadora. Entendi que não é o conteúdo, mas sim a maneira como ele é aplicado que faz toda a diferença. Desejei ser educadora, desejei ser diferente das que tive por toda a minha vida, desejei trabalhar as dificuldades das crianças unidas às coisas que eles gostam de fazer (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

No enunciado 48, temos uma conotação talvez de uma memória não tão positiva, mas que propiciou também uma reflexão do que deve ser feito no espaço escolar. “Entendi que não é o conteúdo, mas sim a maneira como ele é aplicado que faz toda a diferença. Desejei ser educadora, desejei ser diferente das que tive por toda a minha vida”. Possivelmente, algumas interações vivenciadas no espaço da sala de aula rememoradas no momento de escrita do memorial compõem o desejo de ser educadora da aluna (futura professora), mas com um perfil diferente: um profissional que perceba as dificuldades de seus alunos.

No enunciado 49, temos a reflexão da aluna Açucena que destaca um dos desafios de ser professor: estar sempre buscando atualização profissional, ampliação dos conhecimentos e aplicação de metodologias de acordo com o sistema de ensino que esteja inserido. Em suas memórias, a aluna traz à tona o conflito que vivenciou na época de estudante de escola pública: “alguns professores, lembro bem e passo a compreender só agora até tentavam trabalhar dentro de uma metodologia construtivista, mas outros ficavam perdidos e eu acredito que isso influenciou para que o desempenho dos alunos fosse prejudicado”. Atualmente, com o conhecimento adquirido ao longo do curso de formação para professores, Açucena percebe que o aprender e o ensinar envolvem *o eu e o outro*, relações alteritárias importantes e que devem estar em harmonia. Nessa perspectiva, ela reflete: “hoje vejo o quanto era difícil para todos – alunos e professores – estavam vivendo um momento de conflito entre como ensinar e como aprender”.

O mais relevante do enunciado 48 é que a partir das experiências vivenciadas no espaço escolar, notadamente a escola pública, é que a aluna constrói a sua motivação para escolher a docência como profissão.

Por isso quero ser professora, mas quero estar sempre disposta a realizar as mudanças que forem necessárias para melhorar a aprendizagem dos alunos de forma muito positiva e que não traga nem um prejuízo ao processo educacional das crianças e da escola.

Nesse processo alteritário/ identitário com a docência, o outro se estabelece como prioridade ou pelo menos é enxergado como parte inerente ao bom exercício da profissão.

Quadro 55 – Enunciado 49 – Açucena

Aos 10 anos fui estudar na Escola Municipal M.A.S., Lá eu fiz do 6º ao 9º anos. [...] Neste período a educação do município de Natal vivia um conflito entre o ensino tradicional e o construtivismo. Alguns professores, lembro bem e passo a compreender só agora até tentavam trabalhar dentro de uma metodologia construtivista, mas outros ficavam perdidos e eu acredito que isso influenciou para que o desempenho dos alunos fosse prejudicado. Eu mesma sentia muitas dificuldades em aprender e hoje vejo o quanto era difícil para todos – alunos e professores – estavam vivendo um momento de conflito entre como ensinar e como aprender. Agora penso nisso, pois ainda não tinha parado para refletir como o ensino vem passando por mudanças e como isso pode ser importante na vida dos alunos e como pode ser difícil na vida dos professores. Por isso quero ser professora, mas quero estar sempre disposta a realizar as mudanças que forem necessárias para melhorar a aprendizagem dos alunos de forma muito positiva e que não traga nem um prejuízo ao processo educacional das crianças e da escola. Afinal a sociedade também sofre as consequências quando a educação não apresenta um bom desempenho (Capítulo: Ensino Fundamental II, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.2.3 Enunciados sobre a família (mãe e irmã)

A família colabora no processo de escolha profissional, em especial, as figuras femininas da mãe e da irmã. Nos espaços de convívio familiar, normalmente conhecemos algumas profissões por meio de parentes mais próximos. A observação e o convívio podem contribuir para que formulemos nossas primeiras impressões que serão confirmadas ou não, mais tarde, em cursos profissionalizantes ou de graduação.

Analisando os enunciados a seguir, de apenas duas alunas que citaram a família em suas memórias, referentes a esse papel do outro como responsável por me dar forma, acabamento e que penetra em minha consciência a partir das ações, no caso, temos a mãe e a irmã como figuras próximas e valoradas com muita afetividade.

Quadro 56 – Enunciado 50 – Azaleia

[...] já tinha um sonho desde pequena, que era ser professora. Minha mãe sempre fez parte deste sonho, porque ela era muito especial para mim.
[...] vi sempre minha mãe como uma mulher feliz na sua profissão e na sua vida e nos dávamos tão bem como mãe e filha, que no fundo eu queria mesmo ser igual a ela (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 57 – Enunciado 51 – Azaleia

Aos quatro anos gostava muito de pintar, ainda muito fora do desenho só que toda feliz porque já podia usar o quadro de giz para desenhar. Eu já sonhava em ser professora.

Quando chegava em casa queria logo fazer as atividades para depois ficar brincando de dar aula para minha mãe. Assim, minha mãe aproveitava para me fazer perguntas sobre o assunto que eu tinha visto em sala de aula, consultando meu material. Como, por exemplo, as atividades do dia, e assim eu ficava toda feliz com os elogios que ela me fazia. Dizia ela: parabéns, professora P., gostaram muito da sua aula, da explicação (grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Nos enunciados 50 e 51 de Azaleia, as primeiras relações de alteridade voltadas para a docência se constituem ainda no ambiente familiar, representadas pela figura da mãe denominada por ela como: “uma mulher feliz na sua profissão e na sua vida”. Bakhtin reflete sobre a consciência e nos alerta que tomamos consciência de nós inicialmente pelos outros. O outro sempre me dando acabamento e contribuindo para o meu processo identitário.

A mesma aluna nos traz outra memória referente aos muitos momentos de interação vivenciados com sua mãe, revelando assim essa realidade do acabamento que o outro me confere e que é tão oportuno para alguém que, na infância, passa por vivências que serão tão determinantes para a escolha do futuro profissional. Eis o enunciado que desvela bem isso: “eu ficava toda feliz com os elogios que ela me fazia. Dizia ela: parabéns, professora P., gostaram muito da sua aula, da explicação”. As relações de amorosidade, as valorações positivas nos levam a constatar que no centro de tudo está a linguagem como mediadora de nossos atos. Essa interação verbal vivenciada ainda em família é um lugar privilegiado de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos.

No enunciado 52 da aluna Tulipa, a imagem da irmã-professora aparece em suas memórias com uma valoração positiva. É a mediadora do primeiro contato com a docência e destaca como uma experiência significativa. A aluna, sujeito de nossa pesquisa, exerce a função de “auxiliar em uma escolinha de bairro”, realidade recorrente em algumas escolas particulares de pequeno porte em bairros mais afastados do centro da cidade. Muitos profissionais começam a exercer a docência ainda cursando o mínimo que é exigido por lei – o curso de Ensino Médio modalidade Normal.

Quadro 58 – Enunciado 52 – Tulipa

Sempre gostei de ver a maneira que minha irmã tinha de ensinar os alunos. Quando tive a oportunidade de trabalhar como sua auxiliar em uma escolinha do bairro, foi uma das minhas melhores experiências de vida. Infelizmente a escola chegou a fechar (Capítulo: Minha experiência no Magistério, grifo nosso).

Fonte: Dados da pesquisa

Constata-se, no que concerne à segunda categoria – as relações de alteridade/identidade com a docência –, que o aspecto relevante é que a escolha/identificação com a docência não é constituída apenas no curso profissionalizante mas também ao longo da formação familiar/escolar. Sendo esta última mais marcante devido à presença de muitas memórias nas quais mestres (professores) recebem destaque e assim são reconhecidos como exemplos, propiciando elementos para formar uma concepção do que é ser professor e da complexidade inerente à profissão.

Nesse sentido, há traços identitários que direcionam para certas semelhanças no que diz respeito à trajetória escolar das alunas que, em sua grande maioria, cursaram toda a formação básica na escola pública e muitas vezes tendo o acesso à Educação Infantil negado, ou por motivo de inexistência de oferta da modalidade de ensino ou por falta de esclarecimento dos pais. Por conseguinte, a busca pelo Magistério, ou seja, pelo sonho de exercer a docência, de alguma forma, é gestado por todas as alunas e, por último, o nível de escolaridade dos familiares, na maioria das vezes, muito baixo, é determinante para o ingresso tardio das alunas, futuras professoras no ambiente escolar. No outro extremo, as alunas que possuíam mães escolarizadas ou professoras tiveram mais incentivo, confirmando, assim, que a identidade é construída nas interações e nas vivências situadas e historicamente marcadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar-se é, portanto, (co)formar-se, e aprender é sempre partilhar memórias e futuros imaginados (pessoais e/ou plurais) com saudades de ambos. De umas, porque enraízam, fundam, garantem a pertença e o reconhecimento; de outros, porque ampliam e abrem horizontes pessoais no universo dos horizontes culturalmente comuns (CHAVES, 2012, p. 35).

As reflexões e as análises apresentadas neste trabalho sinalizam para algumas conclusões e entendimentos, tendo como ponto de partida, é claro, as vozes constituídas no gênero discursivo memorial, responsáveis por elucidar como se constitui a identidade das alunas (futuras professoras) que escolhem a formação para a docência ainda em nível médio por intermédio de um curso profissionalizante.

Inicialmente, gostaríamos de afirmar que o curso profissionalizante não inviabiliza a busca das alunas egressas do Magistério por uma graduação na área da educação (Licenciaturas ou Pedagogia), pelo contrário, elas percebem a necessidade de continuar a formação e concebem o curso de Magistério como mediador dessa *memória de futuro*, no sentido de que é através dele que as alunas têm o direito de participar da seleção do IFESP (Instituto de Formação Superior Presidente Kennedy). Dessa forma, dão continuidade aos estudos em nível de graduação e continuam a construir o sonho gestado no período da formação profissionalizante e aflorado de forma mais intensa no período da escrita reflexiva dos memoriais. Comprovamos essa realidade a partir de nossa pesquisa em que constatamos que das dez alunas-autoras dos memoriais, seis cursam uma graduação, mais especificamente Pedagogia, em instituições públicas ou particulares.

Tornou-se quase imperativo para cada uma das futuras professoras a consciência de que dar continuidade à formação era imprescindível para atuar como docente e realizar, assim, a profissionalização da carreira. Acreditamos, inclusive, que o trabalho com o gênero discursivo memorial auxilia as futuras professoras a desenvolver um novo olhar que ultrapassa a concepção escolar de formação e as fazem enxergar os seus futuros alunos como portadores também de histórias de vida, experiências. Desse modo, elas podem ajudar a dar sentido aos conteúdos/aprendizagens pensados para a sala de aula.

Com esta pesquisa, pensamos contribuir para que possíveis mudanças sejam viabilizadas na prática de formação de professores ainda em nível médio. Percebemos a necessidade de repensar tanto as políticas públicas que norteiam o Ensino Médio modalidade Normal com também sua estrutura. Destacamos, para tanto, a importância da

escrita do gênero discursivo memorial como espaço de alteridade/identidade desses sujeitos com a docência e como prática de escrita reflexiva.

Estamos vivendo um presente construído a partir das relações do sujeito com a modernidade. Nesse sentido, a noção de linguagem como prática social é cada vez mais presente dentro e fora do ambiente escolar, por meio das várias vozes sociais que vão definindo possíveis valores na vida dos sujeitos. Por isso, as relações dialógicas de que esses indivíduos tomam consciência os constituem como seres de linguagem e os tornam conscientes do seu papel na sociedade. Seguindo essa abordagem, concordamos com Furlanetto (2007) quando expõe suas preocupações acerca da formação docente e afirma que esta ultrapassa e muito os espaços constituídos formalmente para esse fim, ocorrendo em outros espaços de modo que perpassam relações de *alteridade*.

Para pensar a formação de professores, neste momento, é necessário ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica; devemos levar em conta os avanços culturais e o surgimento dessa nova subjetividade. Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o *outro*, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (FURLANETTO, 2007, p. 14).

Compartilhando das reflexões de Furlanetto (2007), não podemos mais pensar em um perfil de professor fechado, acabado. Nessa modernidade fluída da qual somos parte, em nossos espaços de convivência, de interação, pessoais e principalmente profissionais, defendemos uma formação de professores mais abrangente; que não compreenda somente os espaços de formação tradicionais. Esses merecem sim um redimensionamento para atraírem os jovens. Partindo de dados concretos, observamos que as experiências exitosas vivenciadas pelas alunas do Magistério ao longo da escolarização marcaram positiva e afetivamente, contribuindo para que elas se identificassem com a docência.

Outro teórico da educação que nos apresenta reflexões pertinentes é Libaneo (2015) quando afirma que

[...] o que vemos em nosso país é a precarização da profissão docente no que se refere a salários, condições de trabalho, formação e carreira, o que deságua na desvalorização social da profissão. Com isso, muitos professores da educação básica vêm abandonando a profissão (LIBANEO, 2015, p. 34).

Os cursos de Magistério em nível profissionalizante são muitas vezes desacreditados pela sociedade de uma forma geral devido a esse quadro apresentado pelo pesquisador. Libaneo (2015, p. 34) ainda acrescenta:

[...] os salários e a carreira não tem atratividade, há visível diminuição por parte dos estudantes na procura dos cursos de licenciatura, explicada em boa parte pelos salários baixos, poucas chances de ampliação do salário e más condições de trabalho nas escolas.

Talvez seja no curso profissionalizante que se idealize essa busca pela licenciatura no sentido que não é mais viável para um professor atuar em uma sala de aula da educação básica sem buscar uma formação em nível de licenciatura. Nas vozes materializadas nos memoriais, quer dizer, nos enunciados, percebemos que muitos e diferentes foram os caminhos que levaram as nossas alunas a cursar o Magistério e, na sequência, reconhecerem-se como professoras. No entanto, um fato é certo: em todas há um alto nível de identificação com a docência que foi construído desde a infância, colocado à prova e questionado pela sociedade, mas resistiu e se sobressaiu em meio a esse contexto tão desfavorável à profissão.

Como discutimos na metodologia, quando caracterizei o meu ambiente de pesquisa – a escola Estadual Berilo Wanderley e mais especificamente – o Ensino Médio modalidade Normal – é cada vez mais inadiável ser tomada uma posição acerca da preparação para a docência ainda em nível médio a fim de tornar possível esse processo alteritário /identitário em relação à profissão e de oportunizar aos jovens uma vivência com a docência, capaz de fazê-los refletir sobre essa escolha como uma opção e não como “falta de opção”.

Apesar de todos os entraves enfrentados pelo curso profissionalizante de Magistério ao longo dos anos, constatamos que ele ainda é determinante (responsável) por aflorar nos jovens estudantes, ou até mesmo nos estudantes já adultos (experientes), o desejo de escolher o Magistério como profissão. Inversamente proporcional a essa constatação, temos outra que justificaria a ampliação e a melhoria dos cursos de Magistério: a maioria dos jovens que cursa o 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas não tem a docência figurando como uma das opções de curso superior. Muitas vezes esse fato não é nem cogitado por ser motivo de indignação da família. Nessa mesma direção, enquanto as secretarias de educação unem esforços com o único objetivo de encerrar esses cursos, visualizamos alunas transformando concretamente sonhos em realidade, ou melhor, ingressando em universidades em busca da formação (licenciaturas/Pedagogia).

Nesse sentido, concordo com Libaneo (2015) quando expõe a sua bandeira em relação à educação e diz:

Defendo a urgência de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores, sindicatos, sobre a importância da valorização profissional e intelectual dos professores, a partir da atenção àqueles que atuam *nos anos iniciais da escolarização. São eles os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação.* Se a educação escolar obrigatória é a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los, a par de usufruírem de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional (LIBANEO, 2015, p. 54, grifo nosso).

De acordo com esse autor, devemos atenção especial aos docentes que atuam nas séries iniciais, cuja formação necessária seria a graduação em Pedagogia. No entanto, sabemos que, em nosso país, muitos professores atuam nas séries iniciais, muitas vezes, sem ter nem o curso profissionalizante. Segundo preconiza a LDB (9.394/96), não é mais interessante que isso ocorra, ou melhor, isso nunca foi bem visto. O aceitável é que quanto maior o nível de formação de um profissional, principalmente na educação, melhor ele conduzirá as interações em sala de aula em favor da formação dos seus alunos. Não entendemos o curso de Magistério como a única formação necessária, mas sim como o elo entre o Ensino Médio e as licenciaturas. Um curso mais bem estruturado pode garantir formação mínima para profissionais em regiões em que ainda é muito difícil a formação em nível superior. Torna-se, então, necessário assegurar ingressos nas licenciaturas mais conscientes da escolha profissional.

Para a grande maioria dos cursos de graduação, hoje existe um curso profissionalizante correspondente. Esses cursos são ofertados em institutos federais (IFs) ou em instituições particulares e, na maioria das vezes, ajudam estudantes a entrar no mercado de trabalho mais cedo e também conhecer uma futura área de atuação. Poderíamos exemplificar apresentando os cursos oferecidos pelo Instituto Federal apenas no Campus Natal Central na modalidade Técnico Integrado, são eles: Geologia, Mineração, Administração, Controle Ambiental, Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica.

Penso que o único divisor entre esses cursos profissionalizantes e o curso de Magistério é que este último não tem sido encarado pelas respectivas secretarias e pelos órgãos com o necessário profissionalismo. As investidas acontecem em sentidos opostos aos almejados por professores/alunos e gestores. Enquanto sonhamos com mais recursos financeiros, formações e divulgação, os órgãos responsáveis em planejar as ofertas das

modalidades de ensino planejam e divulgam, todo início de ano, a possível extinção do curso, ao passo que deveriam monitorar esses cursos, fazer visitas para tomar ciência do que acontece no processo de formação nas instituições. Penso que se realizássemos um projeto integrado (secretaria e escola), no sentido de dar visibilidade ao curso, abordando a sua importância, seria uma estratégia e se constituiria como um ato responsivo à situação da docência em nível profissionalizante.

É muito significativo ver nossas alunas buscando e conseguindo ingressar em cursos de graduação, dando, assim, continuidade à sua formação nas licenciaturas e na Pedagogia. São estatísticas que deveriam ser levadas em conta pelos órgãos competentes da SEEC. Como elementos concretos, poderíamos dar vez às vozes constituídas nos memoriais das alunas (2013/2014), especificamente, do curso de Magistério da Escola Estadual Berilo Wanderley. Até o presente momento, o que temos de mais concreto é que é no curso profissionalizante que as relações alteritárias/identitárias são constituídas de forma mais intensa e isso acarreta a definição das alunas pela docência, fato esse que talvez não ocorresse se as elas não tivessem tido a oportunidade de conhecer a formação para a docência ainda em nível médio. No decorrer do curso profissionalizante, é cada vez mais nítido como as discentes começam a se ver como professoras e outras até intensificam essa identificação. Nesse processo, a família representa um cronotopo de vivências determinante para muitas alunas iniciarem o seu processo de identificação com a docência.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1984.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A linguística aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

ALVES, Maria da Penha Casado. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. **Revista Signótica**, Goiás, v. 24, n. 2, 2012.

AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição Bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1. sem. 2009. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2993>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. São Paulo: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio e edição francesa de Tzvetan Todorov, introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Srprydis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGI, Maria da Conceição (Org.) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica e Educação, Série Escritas de Si).

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGI, Maria da Conceição (Org.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFERN, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica e Educação, Série Escritas de Si).

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB**, de 29 de janeiro de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100011>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico censo da educação superior 2011**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2016.

CÂMARA, Sandra Cristine Xavier. **O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do Ensino Superior no Brasil**. 2012. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si**. 2007. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Coordenação do programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

- CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.
- CHAVES, Idália Sá. Formação é viagem...narrativa é memória dela.... In: ARAUJO, M. S.; MORAIS, J. F. S. (Org.) **Vozes da educação**: formação de professores, narrativas, políticas e memórias. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015 (Coleção Leitura).
- FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e pesquisa**: leituras de Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Ed.) **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo. Cortez, 2003. p. 39-56.
- FREITAS, Maria Tereza de A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Juiz de Fora, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, L.de; STAFUSSA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: Pensamento interacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013b. p. 183-199. (Série Bakhtin: inclassificável; v. 3)
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor**. São Paulo: Paulus, 2007.
- GERALDI, Joao Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010a.
- GERALDI, Joao Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma: percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAMER, S. (Ed.) **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo. Cortez, 2003. p. 39-56.
- GERALDI, Joao Wanderley. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João, 2010b.

GERALDI, Joao Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003. (Coleção Linguagem).

GERALDI, Joao Wanderley. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STATUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010c. p. 279-292. (Série Bakhtin: inclassificável; v. 1).

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS – GEGE. **Arenas de Bakhtin linguagem e vida**. São Carlos: Pedro & João, 2008.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS – GEGE. **Pensares bakhtinianos**: escritos impertinentes. São Carlos: Pedro & João, 2010.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: T.T. SILVA (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

JOSÉ, Elias. **Memória, Cultura e Literatura**: o prazer de ler e recriar o mundo. São Paulo: Paulus, 2012.

KRAMER, Sonia. A educação com resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LIBANEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. In: GONÇALVES, A. R.; BARBOSA, M. V. (Org.). **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

LIMA, Ailton Dantas de. **Vozes em diálogo na escola** (uma análise de posicionamentos sobre a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio integrado à educação profissional no IFRN). 2011. 206f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Coordenação do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Evon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes, In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da Pesquisa Qualitativa** – teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MIOTELLO, Valdemir. A memória do passado em jogo com a memória do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos tem importância. In: MIOTELLO, Valdemir (Org.). **Veredas Bakhtinianas**: de objetos a sujeitos. São Carlos: Pedro & João, 2006.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 84-107.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Carly. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: EDUSP, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia de Souza do. **Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa ação-formação**. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação do programa de Pós-graduação em Educação. Universidade federal do rio Grande do Norte, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2014

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. Memória e discurso: um olhar sobre os processos formativos de professores de língua portuguesa. In: CORACINI, M. J.; CARMAGNANI A. M. G.(Org.). **Mídia, exclusão e ensino**. Campinas: Pontes, 2014.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Revista Filologia linguística Portuguesa**, n. 14, v. 2, p. 265-284, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; SILVA, Marina Morena dos Santos e; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

PONZIO, Augusto. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 17.500 de 14 de maio de 2004**. Aprova o Regimento Geral do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Centro de Formação de Profissionais da Educação – IFESP, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.ifesp.edu.br/ik/images/documentos/dec17.500.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. Escola Estadual Berilo Wanderley. **Projeto Político Pedagógico**. Natal: [s.n.], 1996.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049 de 27 de janeiro de 2016** (Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte 2015-2025). Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>>. Acesso em: 1 out. 2016.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH D. (Org.). **GÊNEROS: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-273.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. (Série Ideias sobre linguagem).

ANEXOS

**ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO ASSINADO PELOS
PARTICIPANTES**



ppgei
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**

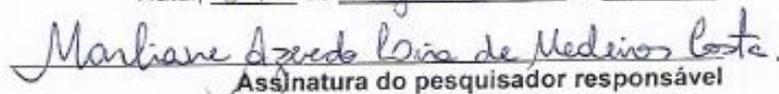
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nós abaixo assinados, nos dispomos a participar da pesquisa da Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da linguagem, Marliane Azevedo Lira de Medeiros Costa, intitulada, **A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA ESCRITA DE MEMORIAIS EM TURMAS DE MAGISTÉRIO** sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves, professora adjunta do programa aqui mencionado e do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Tal consentimento foi dado após esclarecimento de que: a) nossa participação é voluntária, havendo a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem riscos e penalizações; b) a identidade dos participantes será tratada de forma sigilosa e sua contribuição será tratada de forma anônima.

Participante N°	Tipo e N° do documento.	Nome	Assinatura
01	RG: 842113-7	Ruth Nairá S. de C. Barcelos	Ruth Nairá S. de C. Barcelos
02	RG: 001.823.771	Keenília Messias do Neto	Keenília M. do Neto
03	RG: 1.996.823	Neivanuzza dos S. e Silva	Neivanuzza dos S. e Silva
04	RG: 1904931	Jussara Pereira de Oliveira	Jussara P. de Oliveira
05	CPF: 005.115.174/65	Leidivane Raquel do Nascimento	Leidivane R. R. do Nasz.
06	CPF: 017.654.074-21	Patrícia Cláudia Comiso do P. F.	Patrícia Cláudia Comiso do P. F.
07	RG: 1834897	Freane de Souza Silva	Freane de S. Silva
08	RG: 1-380.508	Marijara Pereira de Oliveira	Marijara P. de Oliveira
09	RG: 001.461.623	Adriana Luzia Silveira dos Santos	Adriana Luzia dos Santos
10	RG: 28.308.12	Karla Verônica Bezerra	Karla Verônica Bezerra

Natal, 07 de dezembro de 2015.


 Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO



ppgel programa de pós-graduação
em estudos da linguagem

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Mestrado em Linguística Aplicada
Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
Orientanda: Marliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: contribuir com os dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: _____

IDADE: _____

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

4-Comente também como tem sido a experiência

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio modalidade Normal? Comente.

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

ALUNA 1



ppge | programa de pós-graduação em
estudos da linguagem

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Mestrado em Linguística Aplicada
Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
Orientanda: Márliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: acrescentar aos dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: 1

IDADE: 21 anos

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio Modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

Sim, curso de Pedagogia, cursando o 4º período, na
UNP - Universidade Potiguar.

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Sim, atuei na função de auxiliar, no nível IV,
na Instituição de Ensino Casa Escola, em Condelaia.

4-Comente também como tem sido a experiência

Foi a partir dessa experiência que pude colocar em prática os ensinamentos vividos no Magistério no ano de 2013, pois saí da teoria e pude colocar em prática, pude aprender tanto com a professora como com os alunos. A escola me proporcionou uma experiência gratificante, além de oferecer cursos de formação para um maior aprofundamento na minha área.

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra, qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio Modalidade Normal? Comente.

Nos dias de hoje não estou atuando na área, mas o curso de Ensino Modalidade Normal me acrescentou na minha área, pois agora na faculdade pude relembrar assuntos/matérias que já tinha passado no curso, assim posso aumentar e comparar meus conhecimentos antigos e os atuais.

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

ALUNA 2



ppgel
programa de pós-graduação
em estudos da linguagem

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Mestrado em Linguística Aplicada
Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
Orientanda: Marliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: acrescentar aos dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: 2

IDADE: 41

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio Modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

Sim. Dei continuidade aos meus estudos
e hoje estou cursando Pedagogia
no Kennedy

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Sim. Estou atuando na educação como
auxiliar de sala no nível II como
estagiária pelo IEL no CMEI Zilda ARNS

4-Comente também como tem sido a experiência

É a primeira vez que trabalho com o nível II; antes mesmo de entrar pedagogia já havia trabalhado com séries altas, a experiência está sendo boa e bastante proveitosa.

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra, qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio Modalidade Normal? Comente.

O curso de magistério tem uma importância significativa para minha vida; um curso que me ensinou e me impulsionou a continuar na profissão. Amo o que escolhi para minha vida.

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

ALUNA 3



ppgel
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Mestrado em Linguística Aplicada
Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
Orientanda: Marliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: acrescentar aos dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: 3

IDADE: 35

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio Modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

Sim, estou cursando o 3º Período de Pedagogia no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - IFESP

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Atualmente leciono como Prof. Estagiária no nível IV, na Bruch e M. Prof. Luizemildo B. da Silva/S.G.A.

4-Comente também como tem sido a experiência

Tem sido difícil, pelo fato que a única experiência que tenho, adquiri durante o período que cursou o Magistério.

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra, qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio Modalidade Normal? Comente.

O Magistério foi uma experiência maravilhosa, onde obtive uma excelente preparação, porém ao chegar a Pedagogia senti algumas dificuldades por causa da metodologia utilizada.

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

ALUNA 4



ppgel
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUÍSTICA APLICADA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Mestrado em Linguística Aplicada
Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
Orientanda: Marliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: acrescentar aos dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: 4

IDADE: 36

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio Modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

Continuarei os estudos sim, atualmente faço o 3º período do curso de Pedagogia no Instituto Presidente Kennedy

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Não

4-Comente também como tem sido a experiência

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

Trabalho em um salão de beleza há 10 anos e recomendo a trabalhar em outra área atualmente não seria viável.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra, qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio Modalidade Normal? Comente.

Foi de grande importância, pois no curso de modalidade Normal os professores abordaram assuntos que agora estou revendo no curso de pedagogia

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

Foi muito importante o acesso de fazer pedagogia no Instituto Presidente Kennedy, através do curso Modalidade Normal.

ALUNA 5



ppgel
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Mestrado em Linguística Aplicada
Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
Orientanda: Marliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: acrescentar aos dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: 5

IDADE: 20

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio Modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

Sim, estou cursando pedagogia no 3º período no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP)

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Sim, trabalhei como professora de nível 4 da educação infantil no Espicácia Colégio e curso.

4-Comente também como tem sido a experiência

Foi muito importante, pois a prática me ensinou mais que a teoria. A atuação reafirmou a minha vontade e o meu idom que é trabalhar na educação exercendo o papel de docente.

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra, qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio Modalidade Normal? Comente.

Várias disciplinas que estudei no curso, voltei a estudar no curso de Pedagogia, usando que, no curso de Ensino Médio, vi com mais precisão e por isso, absorvi melhor.

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

ALUNA 6



ppgel Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguagem

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Mestrado em Linguística Aplicada
 Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
 Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
 Orientanda: Marliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: acrescentar aos dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: 6

IDADE: 20

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio Modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

Não

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

Costo

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Sim, trabalhei como auxiliar no nível 5 em uma instituição particular. Durante 1 mês

4-Comente também como tem sido a experiência

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

No momento não estou atuando, devido a situação que me acontece. Sou casada e o provedor é meu esposo

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra, qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio Modalidade Normal? Comente.

Atualmente não está me servindo muito, mas acredito que em um futuro próximo possa usar o conhecimento que obtive no curso.

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

ALUNA 7



ppgei Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Mestrado em Linguística Aplicada
 Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
 Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
 Orientanda: Marliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: acrescentar aos dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: 7

IDADE: 38

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio Modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

Não

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

O motivo que não deu continuidade foi porque entrei no processo de separação

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Não como docente mais trabalho em uma creche com crianças a partir de 4 meses à 2 anos e 6 meses pois lá todas são monitoras mais desenvolvemos algumas atividades pedagógicas.

4-Comente também como tem sido a experiência

Tem sido uma experiência nova a cada dia, aprendendo a conviver com as limitações das crianças.

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra, qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio Modalidade Normal? Comente.

Foi muito importante pois no curso de Ensino Médio Modalidade Normal foi desenvolvida várias atividades entre outras a contação de história é a que mais utilizo hoje.

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

ALUNA 8



ppgel Programa de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Mestrado em Linguística Aplicada
Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
Orientanda: Marliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: acrescentar aos dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: 8

IDADE: 34 anos

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio Modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

Sim, consegui, estou cursando pedagogia, 2º período, no Instituto de Educação Superior, Presidente Kennedy.

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Já atuei, fui professora no Ensino infantil e ensino fundamental, na escola Educandário Brasil.

4-Comente também como tem sido a experiência

Foi ótimo a experiência que vivi pois pude experimentar e pôr em prática tudo que aprendi no curso.

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

No momento não estou atuando seja na docência ou em outra área por motivo do horário do curso que estou fazendo.

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra, qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio Modalidade Normal? Comente.

Tem grande importância, pois só fez aperfeiçoar o que eu já estava de fazer, conhecer e trabalhar na área da educação.

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

Recomendo o curso de magistério pois ele é a base para qualquer sucesso na área da educação.

ALUNA 9



ppgel
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Mestrado em Linguística Aplicada
Base de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais
Orientadora: Dra. Maria da Penha Casado Alves
Orientanda: Marliane Azevedo L.M. Costa

QUESTIONÁRIO PARA AS AUTORAS DOS MEMORIAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

O questionário a seguir tem como objetivo: acrescentar aos dados construídos a partir dos memoriais analisados. Não será necessária a identificação, apenas uma numeração e a indicação da idade.

ALUNA: 9

IDADE: 22

Quanto à formação:

1- Após concluir o curso de Ensino Médio Modalidade Normal você conseguiu dar continuidade aos estudos? Em caso afirmativo, indique: o curso, o tempo e a instituição.

2- Em caso negativo apresente pelo menos um motivo que o levou a não dar continuidade aos estudos.

Disponibilidade de tempo, trabalhei com na área de turismo e tenho um bebê e 8 meses.

Quanto ao trabalho:

3- Começou a atuar na docência? Em caso afirmativo, indique a função, o nível de ensino, a série e a instituição.

Trabalhei por 4 meses como auxiliar de professora e depois como professora de Nível II.

4-Comente também como tem sido a experiência

Começar a trabalhar como auxiliar me fez ter interesse em fazer o curso. Foi uma experiência boa, como todo ambiente de trabalho há estrutura lá não foi diferente. Motivo que me levou a sair da área da educação foi por não ser bem paga.

5-Em caso negativo apresente a função que exerce e/ou área que atua. Comente também se possível o motivo da escolha.

6-Caso não esteja atuando (docência ou outra área), a que fatores você atribuiria essa situação? Comente.

Em relação ao Curso de Magistério:

7-No contexto em que você se encontra, qual a importância atribuída à formação adquirida no curso de Ensino Médio Modalidade Normal? Comente.

Me deu um bom caminho a seguir, embora que no momento não esteja atuando pretendendo voltar.

8- Acrescente algum comentário e/ou informação que julga necessária e que não foi contemplado nas perguntas.

ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO

ESCOLA ESTADUAL BERILO WANDERLEY
APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL A BANCA

TURMA: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO- 1º DIA: ____/_____/____

Professor/orientador: _____

	Alunos	Clareza na exposição (2,0)	Linguagem formal/informal (2,0)	Postura ao apresentar (2,0)	Tempo: 15min. (2,0)	Assiduidade (2,0)	TOTAL
01							
02							
03							
04							
05							
06							

Professores presentes neste dia:

1. _____ 2. _____ 3. _____

Coordenação e /ou direção:

ANEXO D – ESTRUTURA CURRICULAR DO MAGISTERIO



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
 COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – CODESE II
 SUBCOORDENADORIA DE ORGANIZAÇÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR – SOINSPE
 SUBCOORDENADORIA DE ENSINO MÉDIO – SUEM

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MEDIO MODALIDADE NORMAL SUBSEQUENTE - 2015				
FORMAÇÃO DOCENTE	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SERIE	2ª SERIE	TOTAL DE AULAS
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTIS EDUCATIVAS	LITERATURA INFANTIL JUVENIL	01	01	80
	ESTRUTURA E FUNC. DA EDUC. INFANTIL. E FUNDAMENTAL	-	02	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	02	02	160
	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO	01	01	80
	FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO	01	01	80
	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	01	01	80
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	02	-	80
	TEORIA E PRÁTICA DE CURRÍCULO	02	-	80
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	02	-	80
	TEORIA E PRÁTICA DA DIDÁTICA	02	02	160
	ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	02	02	160
	ENSINO DA MATEMÁTICA	02	02	160
	ENSINO DAS CIENCIAS	02	-	80
	ENSINO DA HISTÓRIA	-	02	80
	ENSINO DA GEOGRAFIA	-	02	80
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FISICA.	01	01	80
	ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - OTC	-	02	80
	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	04	04	320
TOTAL DE AULAS SEMANAIS		25	25	2.000
TOTAL DE AULAS ANUAL		1000	1.000	2.000
CARGA HORARIA ANUAL		833:20	833:20	1.666:40