

RAZÕES PARA SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE MEMORIAIS ACADÊMICOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO¹

Me. Hermano Aroldo Gois Oliveira²

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CCHE). oliveirahermano.lettras@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende responder à seguinte questão de pesquisa: que vozes são evidenciadas nos discursos de graduandos em Letras sobre as razões para ser professor de Língua Portuguesa? Para tal, tem-se por objetivo geral investigar marcas de responsabilização enunciativas evidenciadas em textos-escritos. E, especificamente, identificar as vozes presentes em memoriais acadêmicos e analisá-las com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), essencialmente, no nível dos mecanismos enunciativos ou da responsabilização enunciativa presente na arquitetura textual, a partir do agenciamento das vozes discursivas, de acordo com as ponderações de Bronckart (2012 [1999]; 2006; 2008). A metodologia utilizada é de base qualitativa, a qual segue os procedimentos da pesquisa documental (SEVERINO, 2007). O *corpus* é constituído por um conjunto de memoriais acadêmicos que tematiza sobre as razões para ser professor de língua portuguesa solicitados pelo autor deste artigo, na condição de professor-formador, e produzidos por alunos no componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I, pertencente a grade do curso de Licenciatura em Letras de uma Universidade Pública Estadual. Os resultados sinalizam o agenciamento de dois tipos de vozes: vozes do autor empírico e vozes de personagens, com a alegação de que a esta última é reconhecida, por inferência, a manutenção de vozes sociais. A primeira representando a própria voz do autor, em momentos em que se assume como responsável pelo querer ser em virtude do poder ser haja vista as (pseudo)escolhas no campo profissional. A segunda representando a imagem de terceiros reais e imaginários, vistos como motivadores ou provocadores na/da escolha do ser professor.

Palavras-chave: formação inicial, ISD, vozes enunciativas, memorial acadêmico.

1. Palavras Iniciais

É no componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I, ofertado na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Letras, pela Universidade Estadual da Paraíba, que licenciados têm a oportunidade de articular o conhecimento teórico com a realidade de ensino (RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015). É neste componente, especificamente, que o estudante tem a oportunidade de conhecer a dinâmica do domínio escolar a partir da observação da

¹ Agradeço a professora Dra. Denise Lino de Araújo, fonte das ideias aqui apresentadas, e aos meus alunos do componente estágio supervisionado pela riqueza das informações registradas nas produções escritas.

² Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPPB) e integrante do Grupo de pesquisa CNPq Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPPB).

atuação de professores regentes em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Diferente dos dois últimos componentes (Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa III), em que a atividade do estagiário se destina a intervenção mediante o acompanhamento de um professor regente atuante da educação básica, no Estágio I, cabe ao agente realizar anotações do cotidiano do trabalho do professor em sala de aula com base em discussão teórico-metodológica realizada no primeiro momento, ainda no ambiente da universidade.

Para tanto, neste primeiro momento realiza-se, no componente, reflexões sobre formação docente (PERES, 2010; ARAÚJO, 2012; FREITAS, 2014) que permitam (re)definir representações sobre ser professor de língua portuguesa tanto para aqueles que nunca tiveram contato com a docência quanto para aqueles que já dividem a formação inicial com o trabalho docente. A reflexão proveniente do ambiente acadêmico permite desenvolver, naquele que vivencia do momento, habilidades profissionais acerca do trabalho docente, pois é no estágio supervisionado que é possível vê-lo como evento para pesquisa e para instrumentalização de ações pedagógicas (PIMENTA, 2012).

Na condição de professor-formador, insisto que o primeiro momento, referente à reflexão teórico-metodológica a partir da leitura obrigatória de textos da lista de referências, tem a função de caracterizar a sala de aula e toda a sua dinâmica como trabalho, o qual merece planejamento e conhecimento de contexto sociossubjetivo, necessitando, assim, de uma rotina que melhor desenvolva o letramento profissional dos participantes.

Diante dessa realidade, ainda, faz-se presente, no primeiro momento, centralizar nos elementos caracterizadores da profissão docente, nos fatores determinantes para a identidade desse profissional no contexto atual (FREITAS, 2014). Assim, é a partir de experiências vivenciadas ou compartilhadas, que os sujeitos presentes no componente trazem para a sala de aula, de modo que seja possível representar a imagem que se tem do educador de língua materna. Soma-se a esses saberes, a leitura do referencial teórico como fundamentação para a discussão sobre formação e identidade docente (ARAÚJO, 2012; PERES, 2010; LELIS, 2013, FREITAS, 2014), como também sobre eixo de ensino de Língua Portuguesa (BEZERRA; REINALDO, 2012; SANTOMAURO, 2009; ANTUNES, 2006; REINALDO, 2005; GURGEL, 2009).

Portanto, uma vez contemplado esse primeiro momento, segue-se para o segundo, referente à observação em notas da atuação de dois professores regentes, um atuante em turma do Ensino Fundamental II, e outro atuante em turma do Ensino Médio. Contudo, por se tratar de um

componente curricular restrito a normas burocráticas acadêmicas, há igualmente, além da execução desses dois momentos, a realização de avaliação como medida para verificar o rendimento do estudante. Dentre tal avaliação, cabe ao participante apresentar, ao final do componente, um relatório de atividades, o qual será avaliado pelo professor-formador e também orientador com emissão de um parecer (RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015).

Reconheço a importância de relatar por escrito, a partir da tomada do referencial teórico discutido em sala visto como “lente”, para compreender a conduta do professor da educação básica observado em sala de aula. Entretanto, considerando o primeiro momento do componente e o fato de que todos os alunos já estavam nos últimos anos do Curso, não posso negar que uma vez inserido no ambiente acadêmico, o estudante (re)constrói a sua forma de compreender a docência, isso porque acredito que a subjetividade do sujeito, aquilo que traz consigo desde o início da sua formação escolar e enquanto indivíduo, juntamente com o ambiente social, caracterizado pelo curso de formação inicial, onde está inserido, atuam como elementos preponderantes para a forma de compreender o que é ser professor, para as representações (re)construídas acerca desta profissional. Aliás, a própria escolha, seja ela pessoal ou não, vem da formação anterior à sala de aula.

Essa postura levou-me a optar por trabalhar com o ensino/aprendizagem do gênero acadêmico memorial como instrumento que permitisse aos alunos materializar a razão de ser professor. Isso justifica o meu interesse em conhecer, nos textos escritos, os fatores que levaram aos matriculados no componente a ser professor. Gostaria de saber, com esta produção, se houve mudança a partir do momento que ingressaram no Curso e/ou a partir da vivência nos componentes distribuídos nos períodos de formação. Dito isso, uma vez seguido uma metodologia de ensino de escrita a partir da prática social, considerado a situação sociocomunicativa de produção, analisado modelos de memoriais, e discutido sobre as suas características formais e enunciativas (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), bem como o exame dos elementos retórico-estruturais, funcionais e contextuais que assinalam este gênero (VOLPATO; ANDRADE E CRUZ, 2012), foi solicitado a produção de um Memorial Acadêmico que tematizasse sobre as Razões para ser Professor de Língua Portuguesa.

A fim de analisar as marcas de responsabilização enunciativa desses agentes sociais materializadas em memoriais acadêmicos, este artigo pretende responder à seguinte questão de pesquisa: que vozes são evidenciadas nos discursos de graduandos em Letras sobre as razões para ser professor de Língua Portuguesa? Para responder a essa questão, tem-se por objetivo geral investigar marcas de responsabilização enunciativas evidenciadas em textos-escritos. E,

especificamente, identificar as vozes presentes em memoriais acadêmicos e analisá-las com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), essencialmente, no nível dos mecanismos enunciativos ou da responsabilização enunciativa presente na arquitetura textual, a partir do agenciamento das vozes discursivas, de acordo com as ponderações de Bronckart (2012 [1999]; 2006; 2008).

Dessa forma, além desta introdução, na qual, brevemente, situamos o contexto da pesquisa, este artigo apresenta mais quatro tópicos, os quais são: (1) síntese da fundamentação teórica, na qual discutimos acerca de conceitos “caros” do projeto do ISD para análise da arquitetura textual. (2) Procedimentos metodológicos, na qual caracterizamos a natureza e o tipo da pesquisa que originou este artigo, bem como apresentamos os sujeitos participantes e o contexto de geração de dados. (3) A discussão e Resultados de dados, subdividida em mais dois tópicos, referentes às categorias de análise: *I Razões de ordem emocional, vocacional ou de habilidade: vozes autorais; II Razões de ordem laboral: vozes orquestradas*. O primeiro relacionado a aspectos subjetivos necessários à escolha de ser professor. O segundo relacionado ao discurso social ecoado na escolha de ser professor. Por fim, (4) apresentamos as conclusões a que chegamos.

2. Síntese dos fundamentos teóricos

Ao adotarmos o ISD como pressuposto teórico, reforçamos a concepção de **texto** como uma unidade de produção de linguagem situada com a finalidade de produzir um efeito de sentido sobre o destinatário (BRONCKART, 2012). Essa aceção aplica-se a qualquer produção, seja ela oral ou escrita, (comentários, entrevistas, seminários, artigo de jornal, romance, só para ilustrar) dotada de características situadas.

Sobre isso, Bronckart (op. cit) esclarece que todo texto guarda uma relação de interdependência com as propriedades referentes ao contexto ao qual está vinculado. Assim, como aponta o teórico, ao produzir um texto, o **agente** deve estar inserido em uma situação de ação de linguagem que está vinculada às representações construídas socialmente. Além do exposto, Bronckart (2006) sublinha, quanto à responsabilização do agente, a mobilização do conhecimento referente a como o **arquitexto** é construído, possivelmente, a partir do momento em que o indivíduo se insere socialmente em um lugar determinado. Nesse ínterim, caberá a este indivíduo, por um lado, selecionar o gênero compartilhado na situação de ação em que está envolvido; e, por outro lado, harmonizar o gênero selecionado em função das especificidades dessa mesma situação.

Os três níveis que compõem a arquitetura textual são: infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos/responsabilização enunciativa. O mais profundo deles, como se percebe, corresponde à infraestrutura, na qual comporta: i) a planificação geral – regida cognitivamente, uma vez que não apresenta nenhuma formatação propriamente com a linguagem, isso porque o plano geral de um texto depende, de um lado, da amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir e, por outro lado, dos mecanismos de transformação obrigatória de conhecimentos (BRONCKART, 2008); e, ii) tipos de discurso – vistos como segmentos de texto que são mobilizados por unidades de natureza linguística.

O nível intermediário corresponde aos mecanismos de textualização, os quais contribuem para a coerência temática do texto por meio de séries isotópicas, hierarquicamente subdivididas em i) mecanismos de conexão – com a finalidade de marcar as articulações da progressão temática; em ii) mecanismos de coesão nominal – com a finalidade de introduzir/retomar por meio de processos anafóricos; e, por fim, em iii) mecanismos de coesão verbal – com a finalidade de estabelecer a organização temporal.

O nível mais superficial corresponde aos mecanismos de **responsabilização enunciativa** (BRONCKART, 2006, 2008). Estes, por sua vez, segundo a teoria, evidenciam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto, conferindo, assim, a coerência enunciativa. Além disso, estes por não se encontram propriamente associados à progressão do conteúdo temático, uma vez que não se encontram no texto – diferente dos dois mecanismos apresentados anteriormente – contribuem para dar a ele a coerência pragmática. Para o ISD, “esses mecanismos consistem, primeiro, na construção de uma instância geral de gestão do texto” (BRONCKART, 2008, p. 90), denominada de textualizador, na qual o autor empírico atribui a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado.

Desse modo, é através dessa instância geral que se dá o agenciamento das **vozes**. Estas, por sua vez, são divididas em: i) vozes de personagem – referentes a vozes de pessoas ou de entidades ou instituições relacionadas, na qualidade de agentes, do conteúdo temático; ii) vozes sociais – referentes a vozes de pessoas, instituições sociais que não estão relacionadas ao conteúdo temático, porém que são de natureza avaliativa; e iii) voz do autor – referente à voz da pessoa que está diretamente na origem do texto correspondendo, assim, ao agente da ação de linguagem.

Esses três tipos de vozes enunciativas, possivelmente, manifestam avaliações, que podem ser julgamentos, opiniões, sentimentos de determinados aspectos do conteúdo temático marcadas por reconhecidas modalizações. Ainda, em se tratando do gerenciamento de vozes, convém

considerar, como postula o projeto do ISD, que estas se tratam de entidades que assumem ou são atribuídas à responsabilidade do que é enunciado. Assim, entendemos que os informantes da pesquisa utilizam-se de vozes para evidenciar suas opiniões e/ou valores, de modo interativo. Dito de outra forma, as representações que estão disponíveis no autor empírico integram conhecimentos/percepções de “outros”, sempre em um movimento ativo de confronto e negociação.

Complementando o que expusemos, nos parece ser necessário esclarecer que, mesmo apresentando as vozes separadamente, convém considerar que elas frequentemente aparecerão imbricadas. É o que acontece com o agenciamento das vozes de personagens em que trazem, em seu discurso, vozes sociais das quais se posicionam em relação aos mais distintos conteúdos temáticos (PÉREZ, 2014).

3. Método e procedimentos metodológicos

A pesquisa ora apresentada é de natureza qualitativa. E assim se constitui porque, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas sim procura entender, bem como interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto. No que concerne à geração dos dados, a pesquisa se apresenta em sua classificação do tipo exploratória com caráter descritivo-interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008; MOREIRA, CALEFFE, 2006; GIL, 1994), e do tipo documental, tendo em vista que o foco volta-se para a investigação e análise em documentos impressos. Sobre esse tipo de pesquisa, Severino (2007) afirma que

tem-se como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos [...] Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (p. 122).

Assim, este tipo de pesquisa vale-se de documentos os quais não receberam tratamento analítico, isto é, são vistos “em primeira mão”. As produções, aqui analisadas, foram solicitadas, a priori, como atividade avaliativa. No entanto, em posse delas é que, passaram de atividade pedagógica a documento analítico. Nesse sentido, cabe ao procedimento do pesquisador o devido tratamento com o material examinado, a partir de técnicas e rigor científico.

Para a reflexão dos dados, das 19 (dezenove) produções escrita coletada, desenvolvemos uma análise qualitativa, de natureza descritivo-interpretativista, para, logo após, categorizar o

conjunto de dados. Desse modo, o nosso *corpus* constitui-se desse conjunto de memoriais acadêmicos que tematiza sobre as razões para ser professor de língua portuguesa, produzidos por alunos em um componente de Estágio supervisionado em Língua Portuguesa I, ofertado ao Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI (CCHE/UEPB). Nosso encaminhamento para análise do *corpus* se dará, essencialmente, sob as categorias, inicialmente descritas: *razões de ordem emocional, vocacional ou de habilidade: vozes autorais e razões de ordem laboral: vozes orquestradas*.

4. Discussão e resultados

Conforme foi relatado na seção anterior, os memoriais acadêmicos serviram de base para conhecer os saberes (re)construídos pelos agentes durante a formação acadêmico-social. Estes sujeitos, ambos matriculados entre o 6º ao 8º períodos do curso, na época da escrita deste gênero, já haviam tido experiência com o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Uns a partir do contato por meio de aulas informais, mediante reforço escolar, eventos da igreja ou em brincadeiras com colegas. Outros a partir do contato por meio de aulas formais, na condição de professor substituto em instituições públicas, em regime celetista (CLT) ou ainda na condição de professor regente em instituições privadas. Poucos foram aqueles que não tiveram nenhum contato com a sala de aula, na condição de educador. De qualquer forma, independente do seu contexto, aqueles agentes tinham formados saberes sobre o que seja o professor, e mais precisamente, de língua portuguesa.

Esses saberes foram necessários para que os produtores dos memoriais resgatassem e reproduzissem de modo que fossem materializados nos textos os fatores que os fizeram escolher a profissão de professor de língua portuguesa. O gênero solicitado permitiria essa postura, uma vez que a sua definição contempla a criticidade a qual o autor do texto enfatiza as partes mais relevantes da formação profissional, a liberdade de mostrar a própria abordagem sobre a história profissional, os valores atribuídos a cada atitude/desejo do autor (VOLPATO; ANDRADE E CRUZ, 2012).

Nesse sentido, a seguir, apresentamos a análise mediante a apresentação de trechos de textos selecionados conforme presença em cada categoria. Divido esta seção em duas partes: *razões de ordem emocional, vocacional ou de habilidade: vozes autorais e razões de ordem laboral: vozes orquestradas*.

4.1 Razões de ordem emocional, vocacional ou de habilidade: vozes autorais

Nesta subseção, apresento trechos do conjunto de memoriais que indicam linguístico-discursivamente a voz do autor do memorial, nos momentos em que se assumem responsáveis pelo querer ser professor em virtude do poder ser haja vista as (pseudo)escolhas no campo profissional. Conforme foi discutido na seção de Síntese dos Fundamentos teóricos, um texto refere-se à unidade de produção de linguagem situada, tendo por finalidade produzir um efeito de sentido sobre o destinatário (BRONCKART, 2012). Nessa acepção, é na produção escrita dos alunos, em contexto formação docente, que a linguagem se constitui.

Desse modo, é esperado em seus escritos memórias que traduzam as razões que o levaram a optar pela licenciatura. Isso justifica o meu interesse em analisar as marcas linguísticas evidenciadas de modo a compreender como esses sujeitos em formação se veem enquanto futuro profissional da educação na graduação. Dentre tais razões, é possível identificar que há razões que refletem em habilidades com práticas de leitura e escrita já na educação básica, isto é, ao que foi percebido, parece-me que um dos interesse está relacionado a aptidão a certa competência da língua materna que esses sujeitos já apresentavam durante eventos em sala de aula, na época da educação básica. E não apenas isso, mas ao próprio interesse em desenvolver certas competências para melhor atuar na sociedade, conforme pode ser visto nos trechos a seguir:

“O que me levou à escolha do curso foi a vontade de ser alguém que fala e escreve bem somada ao interesse pela língua materna.” (produção 13)

*“A partir do gosto pelo português e do gosto pela escrita, **resolvi** cursar Letras-Português, no entanto minha intenção não era ser professora, mas seguir alguma área do curso que não fosse lecionar” (produção 18)*

*“**Optei** cursar Letras-Português, pelo fato de ter afinidade pela língua portuguesa e por querer conhecer a fundo sobre Literatura, porque desde o primeiro ano do ensino médio as aulas de Literatura conseguiram me encantar no intuito de querer saber mais sobre as obras Literárias.” (produção 14)*

Conforme se percebe nos dados, o interesse em ser professor é proveniente da habilidade que os agentes demonstram ter com práticas de escrita e leitura desenvolvidas na formação básica, “*afinidade pela língua portuguesa*”/ “*gosto pelo português e gosto pela escrita*”. Isto é, o fato de ter afinidade com a língua e sua estrutura reflete também na escolha. Não me surpreende essa decisão ao considerar que no CCHE/UEPB, há a oferta de quatro cursos, dos quais três são de licenciaturas: Letras-Português, Letras-Espanhol e Matemática. E um de bacharel: Ciências

Contábeis (RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/50/2005). Logo, se o interesse e conhecimentos prévios não permitem optar por Cursos na área de Exatas e, se não há proficiência com a língua estrangeira, o candidato tem a opção da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa.

Nestes trechos, a voz do autor/agente se apresenta de forma mais marcada, expressando pontos de vista, sentimentos, vocação, assinalando, assim, elementos de subjetividade e de individualidade no discurso acadêmico: “*O que me levou à escolha do curso (...)*” / “*resolvi cursar Letras-Português (...)*” / “*Optei cursar Letras-Português*”. Dito de outra forma, é por meio da estrutura da língua, mediante traços linguísticos na primeira pessoa do singular que o autor se responsabiliza pela escolha. *Resolver* e *optar*, discursivamente, traduzem ações subjetivas do autor no sentido de por considerar fatores de diversas ordens, a licenciatura em Letras foi a mais evidente. Diferente da expressão “*o que me levou à*”, que, por sua vez, reflete no valor da não escolha efetiva, isso porque o complemento desta oração – “*a vontade de ser alguém que fala e escreve bem*” – indica a causa do que venha a ser a (pseudo)escolha. Ao que foi percebido, o autor via na licenciatura a oportunidade de poder “falar” e “escrever” bem conforme os preceitos da norma culta da língua portuguesa.

Constata-se que a voz agenciada nas razões dos produtores imputa diretamente a pessoa que enuncia, visto que, em determinado momento, os autores, explicitamente, posicionam-se acerca da razão pessoal em ser professor.

4.2 Razões de ordem laboral: vozes orquestradas.

Nesta subseção, apresento trechos do conjunto de memoriais que indicam linguístico-discursivamente a voz de terceiros reais e imaginários, como motivadores e/ou provocadores na/da escolha do ser professor de língua portuguesa. A esse respeito, em conformidade com o já discutido na seção de Síntese dos Fundamentos teóricos, as vozes sociais são referentes a pessoas, instituições sociais que não estão relacionadas ao conteúdo temático, porém que são de natureza avaliativa. Por sua vez, as vozes de personagem são referentes a pessoas ou de entidades ou instituições relacionadas, na qualidade de agentes, do conteúdo temático (BRONCKART, 2012). Para melhor compreensão, segue trechos retirados dos memoriais analisados que denotam o emprego dessas vozes:

“Para mim, apesar dos grandes obstáculos que enfrento até o presente momento não descreditei quando escolhi ser professora, pois sei o quanto posso ajudar as pessoas com

minha escolha, como também posso fazer o que um dia fizeram em minha vida: mostrar que podemos realizar sonhos independentes de nossa classe social, basta conhecer um bom profissional de Letras (...) (produção 2)

(...) comecei a dar aula de reforço informalmente, no conforto de minha própria casa, e foi a partir daí que vi que a área de ensino não era apenas uma vocação, como muitos ainda acreditam, mas sim um trabalho, que precisa ser planejado, e que sofre imprevisto (...) (produção 6)

“Isso porque durante os três anos consecutivos do Ensino Médio, estudei com uma professora que estimulou o gosto pela leitura. E uma vez leitora comecei a ouvir frases como “você ler muito, por que não faz letras?”, “Você tem facilidade para falar em público, dá para ser professora”, “Você sabe muito de português”” (produção 13)

Conforme se percebe nos trechos, há presente a voz do autor em harmonia com a orquestração de vozes outras que se convertem a uma só para revelar a razão de ordem laboral. Dentre tais vozes, é possível identificar a social prescritiva do fazer pedagógico, a qual indica que se trata de uma profissão cuja atividade requer planejado e domínio do conteúdo: “*mas sim um trabalho, que precisa ser planejado, e que sofre imprevisto*”. Faz parte dos saberes registrados nos memoriais a importância de ter responsabilidade sobre o trabalho docente, dos quais estão incluídos: desenvolvimento de projeto educativo, reflexão sobre prática pedagógica, planejamento de aula, análise e seleção de materiais didáticos, de modo que contribua com a formação e atualização profissional (BRASIL, 1998).

Além disso, nota-se entidades personificadas que são referenciadas como estratégias de argumentação, materializadas pelo uso do pronome de tratamento ‘você’ como evidência de discursos motivacionais: “*você ler muito, por que não faz letras?*”/ “*Você tem facilidade para falar em público, dá para ser professora*”/ “*Você sabe muito de português*”. A essa voz representada por uma pessoa genérica – uma espécie de sujeito imaginário – são atribuídas ações intelectuais legitimadas, não destinadas à pessoa da enunciação, isto é, ao agente do texto, e sim, a determinado indivíduo que guarda relação de validade. O seu emprego representa sujeito imaginário que reflete o perfil de indivíduos íntimo pertencente ao vínculo afetivo.

Ainda de acordo com a presença de vozes sociais que se harmonizam com a do sujeito empírico, faz-se necessário destacar ecos do discurso social o qual a profissão docente carrega. O fator laboral, a partir dos dados, parece ser mais recorrente. Isso possivelmente em virtude do próprio ambiente de formação, a partir dos componentes do eixo teórico que tematizam a docência como trabalho. As palavras alheias provenientes de teóricos que destinam seus estudos sobre/na formação docente caracterizam o perfil do professor e como este deve agir metodologicamente na

dinâmica escolar, o que incorpora ao discurso dos agentes autores dos memoriais analisados, conforme pode ser visto a seguir:

reconheço que essa escolha da profissão de ser professora requer trabalho e dedicação, mas é a partir dessa dedicação que encontrei a razão de querer ser professora de língua portuguesa, pois considero que por ainda estar em formação há o que descobrir e o que vivenciar sobre o ensino de língua portuguesa (produção 14)

Com base no excerto acima, percebe-se que a voz da autora se harmoniza com a voz social prescritiva, a qual indicia que o trabalho do professor requer dedicação e formação constante. Ecos igualmente das discussões realizadas em Pimenta (2012), sobre a importância das ações desenvolvidas nos Estágios Supervisionados, nos quais oportuniza o trabalho da teoria juntamente com a prática.

Portanto, creio, em conformidade com os excertos, que o modo como os agentes agenciam as vozes outras em seus textos refletem também indícios de autoria sobre como se veem como professor, isso a partir da vivência no ambiente acadêmico, no qual promove o contato com diversos textos teóricos sobre formação docente. Essa apreciação harmoniza-se com as razões pessoais de cada estudante a partir da vivência particular.

5. Palavras Finais

Os dados indiciam que há o agenciamento de dois tipos de vozes: vozes do autor empírico e vozes de personagens, com a alegação de que a esta última é reconhecida, por inferência, a manutenção de vozes sociais. A primeira representando a própria voz do autor, em momentos em que se assume como responsável pelo querer ser em virtude do poder ser haja vista as (pseudo)escolhas no campo profissional. A segunda representando a imagem de terceiros reais e imaginários, vistos como motivadores ou provocadores na/da escolha do ser professor.

Além disso, constata-se que as razões para a escolha da profissão de docente em língua materna é distribuída de duas formas: *Razões de ordem emocional, vocacional ou de habilidade e Razões de ordem laboral: vozes orquestradas*. A primeira marcada pela voz do autor empírico, na qual é possível perceber as significações construídas sobre ser professor: vocação, habilidade, sentimentos entre outros. A segunda marcada por vozes de personagens e sociais, quais são percebidas vozes outras que se harmonizam com os agentes produtores. Nestas ecoam discursos de natureza prescritiva os quais envolvem planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRONCKART, J.-P. A problemática do agir na filosofia e nas ciências humanas. In.: _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 13-68.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 69-92.
- _____. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In.: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 59-91.
- _____. Introdução. In.: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 10-23.
- _____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In.: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.
- _____. Quadro e questionamento epistemológicos. In.: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª Ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. P. 21-67.
- _____. Os mecanismos enunciativos. In.: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª Ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. p. 319-335
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PÉREZ, M. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- GURGEL, M. C. L. Leitura: representações e ensino. In. VALENTE, André. (org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VOLPATO, Gilson Luiz; ANDRADE E CRUZ, Maria Inês. **MEMORIAL: sugestões para elaboração**. Botucatu, 2012.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.